



Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών:
«Διαχείριση και Ανάπτυξη της Σχολικής Μονάδας:
Παιδαγωγικές και Διοικητικές Πρακτικές»

Διπλωματική εργασία:

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το διαχωρισμό της Διευθυντικής Αρχής σε διοικητική και παιδαγωγική ως μια νέα πρόταση επαγγελματικοποίησης του Διευθυντή στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα»

ΤΣΕΛΕΠΙΔΗ ΡΟΖΑ

A.M: 218237

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Επιβλέπουσα: Τσώλη Κωνσταντίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια ΕΚΠΑ

Μέλος: Μπαμπάλης Θωμάς, Καθηγητής ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ

Μέλος: Κωνσταντίνος Φασούλης, Ομότιμος Καθηγητής ΕΚΠΑ

Αθήνα 2021

Copyright © Ρόζα Τσελεπίδη, 2021

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διπλωματικής εργασίας εξ' ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διπλωματικής εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών δε δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	6
Abstract	8
Εισαγωγή	10
ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	13
Κεφάλαιο Πρώτο: Βασικές πτυχές του θέματος.....	13
1.1. Σκοπός της μελέτης.....	13
1.2. Σημαντικότητα της μελέτης.....	13
1.3. Ερευνητικά ερωτήματα	14
1.4 Διασαφήνιση βασικών εννοιών της εργασίας.....	14
1.4.1. Ορίζοντας τη Σχολική Διοίκηση	14
1.4.2. Ορίζοντας το διοικητικό ρόλο του Διευθυντή	15
1.4.3. Ορίζοντας τον Παιδαγωγικό Ρόλο του Διευθυντή.....	15
1.4.4. Ορίζοντας την Εκπαιδευτική Συνύπαρξη	15
1.4.5. Ορίζοντας την Επαγγελματικοποίηση	16
1.4.6. Ορίζοντας την Επαγγελματική Κατάρτιση.....	16
1.4.7. Ορίζοντας την Αποτελεσματικότητα.....	16
Κεφάλαιο Δεύτερο: Ερμηνεία του διαχωρισμού της Διευθυντικής Αρχής.....	17
2.1. Ο Έλληνας Διευθυντής και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως αφορμή για τη μελέτη του διαχωρισμού της διευθυντικής αρχής	17
2.2. Η πρόταση του διαχωρισμού της διευθυντικής αρχής συγκριτικά με διάφορα μοντέλα ηγεσίας	21
2.3. Η σκιαγράφηση ενός Παιδαγωγικού Διευθυντή και οι ανάγκες που οδηγούν στο ρόλο αυτό	22
2.4. Σύνδεση της παιδαγωγικής ηγεσίας με τη βελτίωση της μαθητικής απόδοσης	27
2.5. Η σκιαγράφηση ενός Διοικητικού Διευθυντή και οι ανάγκες που οδηγούν στο ρόλο αυτό	30
2.6. Οι δύο διευθυντές μαζί: Το έργο του Παιδαγωγικού και του Διοικητικού Διευθυντή....	34
2.7. Αξίες που προάγονται μέσα από τη συνύπαρξη δύο διευθυντών	43
Κεφάλαιο Τρίτο: Σύνδεση της συνύπαρξης Διευθυντών και της επαγγελματικοποίησης	45
3.1. Εκπαιδευτικά συστήματα που εφαρμόζουν ήδη τη συνδιοίκηση Διευθυντών.....	45
3.2. Προετοιμασία των σχολικών Διευθυντών.....	47
3.3. Ανάγκη επαγγελματικοποίησης του διευθυντικού ρόλου στην Ελλάδα.....	56
3.4. Οι θέσεις των Διεθνών Οργανισμών για μια σύγχρονη σχολική διεύθυνση.....	58
ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	61
Κεφάλαιο Τέταρτο: Μεθοδολογία της έρευνας.....	61

4.1. Λόγοι που οδήγησαν στην έρευνα	61
4.3. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας	62
4.4. Το ερωτηματολόγιο	63
4.5. Περιγραφή του δείγματος	64
4.6. Χρόνος διεξαγωγής της έρευνας	64
Κεφάλαιο Πέμπτο: Ανάλυση δεδομένων	65
5.1. Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου	66
5.2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος	67
5.3. Παρουσίαση των τριών παραγόντων που προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο	70
5.3.1. Πρώτος Παράγοντας: Ο Διοικητικός ρόλος του σχολικού διευθυντή	70
5.3.2. Δεύτερος Παράγοντας: Ο Παιδαγωγικός ρόλος του σχολικού διευθυντή	72
5.3.3. Τρίτος Παράγοντας: Οι Περιορισμοί στο έργο των σχολικών διευθυντών	75
5.3.4. Οι τρεις παράγοντες του ερωτηματολογίου συγκεντρωτικά	78
5.3.5. Οι σχέσεις μεταξύ των τριών παραγόντων του ερωτηματολογίου και των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος	79
5.4. Η στατιστική σημαντικότητα με την μέθοδο Independent Samples t-tests	83
5.5. Ανάπτυξη των ελεύθερων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και των απόψεων των εκπαιδευτικών	87
Κεφάλαιο Έκτο: Συμπεράσματα	92
Κεφάλαιο Έβδομο: Περιορισμοί	98
Κεφάλαιο Όγδοο: Μελλοντικές προτάσεις	99
Βιβλιογραφία	101
Παράρτημα	106
A1. Ετικέτες SPSS	106
A2. Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών	108

Πίνακες

Πίνακας 5.1.1: Δείκτες “Cronbach alpha” για την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου	66
Πίνακας 5.3.1: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των τριών παραγόντων	70
Πίνακας 5.4.1: T-test ως προς το φύλο	83
Πίνακας 5.4.2: T-test ως προς την ηλικία	84
Πίνακας 5.4.3: T-test ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης	84
Πίνακας 5.4.4: T-test ως προς την εργασιακή εμπειρία.....	85
Πίνακας 5.4.5: T-test ως προς την διευθυντική θέση	86

Διαγράμματα

Διάγραμμα 5.2.1: Το φύλο των συμμετεχόντων	67
Διάγραμμα 5.2.2: Η ηλικία των συμμετεχόντων	67
Διάγραμμα 5.2.3: Το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων	68
Διάγραμμα 5.2.4: Η εργασιακή εμπειρία των συμμετεχόντων	69
Διάγραμμα 5.2.5: Η διευθυντική θέση των συμμετεχόντων	69
Διάγραμμα 5.3.1.1: Τα ερωτήματα που συνθέτουν τον Πρώτο Παράγοντα (Διοικητικός Ρόλος)	71
Διάγραμμα 5.3.2.1: Τα ερωτήματα που συνθέτουν τον Δεύτερο Παράγοντα (Παιδαγωγικός Ρόλος)	73
Διάγραμμα 5.3.3.1: Τα ερωτήματα που συνθέτουν τον Τρίτο Παράγοντα (Περιορισμοί)	76
Διάγραμμα 5.3.4.1: Οι τρεις παράγοντες συγκεντρωτικά	78
Διάγραμμα 5.3.5.1: Οι τρεις παράγοντες ανά φύλο	80
Διάγραμμα 5.3.5.2: Οι τρεις παράγοντες ανά ηλικία	80
Διάγραμμα 5.3.5.3: Οι τρεις παράγοντες ανά εργασιακή εμπειρία	80
Διάγραμμα 5.3.5.4: Οι τρεις παράγοντες ανά επίπεδο εκπαίδευσης	81
Διάγραμμα 5.3.5.5: Οι τρεις παράγοντες ανά διευθυντική θέση	82

Περίληψη

Αντικείμενο: Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την πρόταση διαχωρισμού της διευθυντικής αρχής σε διοικητική και παιδαγωγική και την πρόταση επαγγελματικοποίησης του διευθυντικού ρόλου. Με αφορμή το Διευθυντή και το έργο του στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, επιχειρείται μέσα από την κριτική θεώρηση διαφόρων μοντέλων ηγεσίας να παρουσιαστεί η συνύπαρξη δύο διευθυντικών προσώπων, ο ένας εκ των οποίων θα είναι υπεύθυνος για τα διοικητικά καθήκοντα και ο άλλος θα αναλαμβάνει τις παιδαγωγικές ευθύνες. Αναλύονται, όλες εκείνες οι ανάγκες που οδηγούν στους δύο ρόλους καθώς και οι αξίες που προάγονται μέσω της συνύπαρξης των Διευθυντών. Ακόμη, περιγράφονται μελέτες περίπτωσης από άλλα εκπαιδευτικά συστήματα που εφαρμόζουν ήδη τη συνδιοίκηση Διευθυντών. Τονίζεται ότι οι δύο πιθανοί Διευθυντές οφείλουν να προέρχονται από το σώμα των εκπαιδευτικών και να προετοιμάζονται κατάλληλα και ως εκ τούτου, προτείνεται η επαγγελματικοποίηση του διευθυντικού ρόλου ώστε να προαχθεί το επάγγελμα του Διευθυντή σε διακριτό επάγγελμα.

Μεθοδολογία: Στο ερευνητικό μέρος παρουσιάζονται οι απόψεις 100 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Α΄ Αθηνών απαντώντας σε ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο (Google forms), με 22 ερωτήματα, τα οποία συνθέτουν τρεις κύριες θεματικές: το διοικητικό ρόλο ενός Διευθυντή, τον παιδαγωγικό ρόλο ενός σχολικού Ηγέτη και τους περιορισμούς που αντιμετωπίζουν. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 25. Μετά από μια περιγραφική στατιστική παρουσίαση των απαντήσεων του δείγματος, μελετήθηκε η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικία, κλπ.) στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, με την μέθοδο Independent Samples t-test. Τέλος, οι απαντήσεις στις 2 ανοιχτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μελετήθηκαν με την μέθοδο Content Analysis.

Αποτελέσματα: Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν με μεγαλύτερη άνεση στα ερωτήματα της παιδαγωγικής ταυτότητας, αν και είχαν διαμορφωμένες απόψεις και για τα πιθανά εξωτερικά εμπόδια του διευθυντικού έργου. Αξιοσημείωτη είναι η διαφοροποιημένη τοποθέτηση στα διοικητικά ζητήματα όσων εκπαιδευτικών έχουν τελέσει και χρέη Διευθυντή, όπως προκύπτει και από τα t-tests. Από τις ανοιχτές ερωτήσεις καταλήγουμε ότι οι εκπαιδευτικοί κατηγοριοποιούνται σε αυτούς που είναι θετικοί με τις προαναφερόμενες προτάσεις, σε αυτούς που είναι αρνητικοί, σε αυτούς που είναι ουδέτεροι και σε αυτούς που είναι σκεπτικοί. Συγκεκριμένα, είναι περισσότερο θετικοί για τον διαχωρισμό της Διευθυντικής Αρχής, παρά

για την επαγγελματικοποίηση του ρόλου. Ωστόσο, η ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα φαίνεται ότι δεν είναι έτοιμη για καμία από τις δύο προτάσεις.

Λέξεις κλειδιά: σχολική διοίκηση, διοικητικός ρόλος Διευθυντή, παιδαγωγικός ρόλος Διευθυντή, συνύπαρξη Διευθυντών, επαγγελματικοποίηση, επαγγελματική κατάρτιση, αποτελεσματικότητα

Teachers' views on the separation of the Principal's authority into administrative and pedagogical as a new proposal for the professionalization of the Principal Role in the Greek educational reality

Roza Tselepidi

Abstract

Subject: The present study attempted to examine the views of teachers on the proposal of principal authority's separation into administrative and pedagogical and the proposal of principal's role professionalization. On the occasion of the Principal and his work in the greek educational system, an attempt is made through the critical view of various leadership models to be presented the coexistence of two managers, one of whom will be responsible for administrative duties and the other will assume pedagogical responsibilities. All those needs that lead to the two roles as well as the values that are promoted through the coexistence of the Directors are analyzed. In addition, case studies from other education systems that already implement Co-management of Principals are described. It is emphasized that the two potential Principals must come from the body of teachers and be properly prepared and therefore, it is proposed to professionalize the managerial role in order to promote the profession of Principal in a distinct profession.

Methodology: The research part presents the views of 100 primary school teachers in Athens answering an electronic questionnaire (Google forms), with 22 questions, which is composed by three main topics: the administrative role of a Principal, the pedagogical role of a School Leader and the limitations that face in general. The SPSS 25 statistical package was used for data analysis. After a descriptive statistical presentation of the sample responses, the effect of demographic characteristics (gender, age, etc.) on teachers' responses was studied, using the Independent Samples t-test method. Finally, the answers to the two open-ended questions of the questionnaire were studied by the Content Analysis method.

Results: The teachers answered the questions of the pedagogical identity more comfortably, although they also had formed opinions about the possible external obstacles of the managerial work. It is noteworthy the differentiated attitude in the administrative issues of those teachers who have already performed the duties of a Principal, as it results from the t-tests. From the open-ended questions, we conclude that teachers are categorized into those who are positive with the above-mentioned propositions, those who are negative, those who are neutral and those who are skeptical. In particular, they are more positive for the separation of the Principal

Authority, rather than for the professionalization of the role. However, the Greek educational community does not seem to be ready for either.

Key words: school management, principal's managerial role, principal's pedagogical role, co-principalism, professionalization, vocational training, effectiveness

Εισαγωγή

Ο Διευθυντής στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα μοιάζει να είναι απλά ένας δάσκαλος τοποθετημένος σε γραφείο. Είναι ήδη ευρέως γνωστό ότι μια πληθώρα καθηκόντων επέρχεται αυτόματα με την ανάληψη του διευθυντικού ρόλου. Συγκεκριμένα, από τις σχολικές μονάδες προκύπτει ένας χαοτικός αριθμός υποχρεώσεων και ζητημάτων που πρέπει να επιλυθούν. Το αναφερόμενο φορτίο, το αναλαμβάνει πλήρως ένα καθορισμένο διευθυντικό πρόσωπο, χωρίς να έχει δεχθεί πάντα την ανάλογη προετοιμασία ώστε να αναπτύξει τα απαραίτητα προσόντα για την τόσο σημαντική θέση στην οποία έχει οριστεί. Σύμφωνα με τη μελέτη της βιβλιογραφίας ωστόσο για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας έγινε αντιληπτό το γεγονός πως δεν αρκεί πλέον κάποιος να είναι γεννημένος αρχηγός και καθοδηγητής αλλά επείγει να λάβει την κατάλληλη προετοιμασία για τη θέση αυτή. Θα τονισθεί η ανάγκη κατανομής ή διαχωρισμού της διευθυντικής αρχής.

Στα κεφάλαια που ακολουθούν, επιχειρείται ο προσδιορισμός του διαχωρισμού της διευθυντικής αρχής που συνεπάγεται τη συνύπαρξη δύο ή περισσότερων προσώπων και η παρουσίαση των μειονεκτημάτων και των πλεονεκτημάτων της πρότασης αυτής για τα ελληνικά δεδομένα ώστε να τεθούν οι προϋποθέσεις και οι απαραίτητες συνθήκες για να ευδοκιμήσει η νέα πρόταση. Επιπλέον, θα τονισθούν οι απόψεις των διεθνών οργανισμών για τους δύο ρόλους που αναδεικνύονται αμέσως, τον παιδαγωγικό και τον διοικητικό, ώστε καταληκτικά να διαμορφωθεί η επιταγή επαγγελματικοποίησης της διευθυντικής θέσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ο αναφερόμενος διαχωρισμός της διευθυντικής αρχής είναι περισσότερο ένωση δυνάμεων με βαθιά δημοκρατική ρίζα και διάθεση συνεργασίας στον ηγετικό ρόλο του σχολείου. Δημιουργείται μέσω της συγκεκριμένης πρότασης μια σκάλα διοικητικής και παιδαγωγικής εξέλιξης και ορίζεται η σχολική ηγεσία διεξοδικά.

Επίσης, προτείνεται ένα επίπεδο αυτονομίας των διευθυντικών προσώπων εντός των σχολικών μονάδων για την εξασφάλιση της νέας πρότασης. Μπορεί η θέση του Διευθυντή να αποκτήσει εντελώς καινούριο περιεχόμενο και να είναι πιο ελκυστική μεταξύ του εκπαιδευτικού συνόλου καθώς και να αυξηθεί ο αριθμός των προσώπων που επιθυμούν να αναλάβουν μια τόσο σημαντική θέση. Επιτυγχάνεται ακόμη μια καλύτερη κατανόηση της αξίας της εξειδίκευσης που απαιτεί η διευθυντική θέση. Ωστόσο, υπάρχουν ανησυχίες σχετικά με τις αλλαγές που προτείνονται στην παραδοσιακή διοίκηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και απορία με το βαθμό που μπορεί το μέτρο αυτό της διευθυντικής κατανομής να σταθεί αποτελεσματικό σ' ένα συγκεντρωτικό σύστημα όπως το ελληνικό. Οι δυσκολίες

για το κράτος ώστε να εφαρμόσει αυτή τη διευθυντική μορφή που προτείνεται είναι το κόστος, ο καιρός προσαρμογής και εφαρμογής της πρότασης καθώς και η διαδικασία ανάπτυξης της διευθυντικής χιμείας των προσώπων. Απαιτείται εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς πολλές φορές δε γίνεται λόγος για Διευθυντή αλλά για Ηγέτη και ήδη τα πρώτα αρνητικά σημάδια ύπαρξης Διευθυντών που αποτελούν υπερ- ήρωες έχουν κάνει την εμφάνισή τους. Οι προσδοκίες που απορρέουν από το διευθυντικό ρόλο είναι πολλές και αυτό δημιουργεί στη βάση της λειτουργίας του σχολείου ένα συνεχές άγχος. Έρευνες δείχνουν ότι ακόμα και άνθρωποι που έχουν τα προσόντα να αναλάβουν τη διευθυντική θέση, όλο και λιγότεροι την επιθυμούν εξαιτίας του συνολικού βάρους και των υποχρεώσεων που πέφτουν πάνω τους. Όχι μόνο υπάρχουν άλλες πτυχές που μπορεί να σκέφτονται οι υποψήφιοι διευθυντές πριν αναλάβουν τη θέση τους όπως ότι η αμοιβή είναι αρκετά χαμηλή και δεν αντιστοιχεί στις υποχρεώσεις που συνοδεύουν τη θέση αλλά υπάρχει και υπερβολικό άγχος και έλλειψη προετοιμασίας για τη θέση τελικά. Γενικό συμπέρασμα αποτελεί το γεγονός ότι οι προσδοκίες και τα αποτελέσματα που αναμένονται από τη θέση του Διευθυντή υπερβαίνουν τα όρια των απαιτήσεων που εμπίπτουν σ' ένα μόνο πρόσωπο (Copland, 2015: 529).

Στη συνέχεια αναλύονται κάποιοι λογικοί προβληματισμοί. Στην αρχή θα υπάρχει πρόβλημα για τα όλα τα μέλη των σχολικών μονάδων ως προς την αναζήτηση του Διευθυντή που επιθυμούν να απευθυνθούν ανάλογα με το ζήτημα που τους απασχολεί. Στην πορεία ωστόσο και στην ισχύ αυτής της πρότασης αναμένεται να δημιουργηθεί μια κουλτούρα η οποία θα εφαρμόζεται από όλους. Οι Διευθυντές οφείλουν να είναι διαθέσιμοι ώστε να παρέχουν προσωπική στήριξη όποτε το απαιτούν οι συνθήκες, το όραμα και οι στόχοι του σχολείου και να επιτρέπουν τη συμμετοχή στις αποφάσεις. Η σχολική κουλτούρα δε διαμορφώνεται μόνο μέσα από τις αξίες και τους στόχους ενός προσώπου αλλά απαιτεί τις αποφάσεις και τις ενέργειες διαφόρων μελών του σχολείου. Εξάλλου η ίδια η ηγεσία είναι ο ορισμός ενός συστήματος οργάνωσης του σχολείου που τροφοδοτείται μέσα από τις σχέσεις και τη συνεργασία των μελών (Leithwood et al., 1999:8). Το πρόγραμμα ενός σχολικού Διευθυντή είναι συνεχές και πολύπλοκο καθιστώντας τον πολυάσχολο σε διάφορα ζητήματα όπως στην αναγκαιότητα επικοινωνίας του οράματος του, στην επίβλεψη της διδασκαλίας που εφαρμόζεται στο σχολείο, στην ανάπτυξη επιμορφωτικών ευκαιριών για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, για τον έλεγχο και το σχεδιασμό των οικονομικών και παιδαγωγικών πόρων. Επιπλέον, κρίνεται σημαντικό να επηρεάζει και να επηρεάζεται από εξωσχολικούς παράγοντες και τελικά να νιώθει τους γονείς και κάποιους φορείς ως συνεργάτες (Drea & O'Brien, 2003:11). Ένας επιτυχημένος σχολικός ηγέτης έχει βρει τον τρόπο να εμπνέει το σεβασμό των

διευθυνομένων και έχει εφεύρει τρόπους να τους κινητοποιεί δημιουργικά και όλοι μαζί να συνεργάζονται για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Είναι δύσκολο να υπάρξει ένας Διευθυντής υπερ-ήρωας που θα αναλάβει αποκλειστικά όλα τα προαναφερθέντα και θα έχει το μέγιστο και πιο επιτυχημένο αποτέλεσμα σε όλους τους τομείς. Η εντύπωση ότι η ηγεσία είναι φαινόμενο οργανισμών που επιτυγχάνεται μέσα από διάφορες πολιτικές επιβεβαιώνεται από τα διάφορα αποτελέσματα που επιτυγχάνει σε πολλά επίπεδα. Η σχολική ηγεσία έχει και επίσημη μορφή στο σχολείο, όπως είναι οι αποφάσεις που γίνονται γνωστές και στους δήμους ή στις περιφέρειες και μη επίσημη που είναι οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών (Leithwood, 1998:5).

Συνοπτικά, η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη: Το Θεωρητικό πρώτο μέρος, που αποτελείται από τρία Κεφάλαια, και το Ερευνητικό δεύτερο μέρος, που αποτελείται από πέντε Κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται ο σκοπός και η σημαντικότητα της μελέτης καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα που οδήγησαν στο τελικό θέμα της έρευνας. Στο δεύτερο κεφάλαιο σκιαγραφείται η Διευθυντική Αρχή μέσα από την παιδαγωγική αλλά και τη διοικητική πλευρά που παρουσιάζει ώστε να εξεταστεί μια πιθανή συνύπαρξη δύο διευθυντικών προσώπων που θα μοιράζονται τα υπεράριθμα καθήκοντα, στοχεύοντας στην καλύτερη σχολική λειτουργία. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η πρόταση της επαγγελματικοποίησης του διευθυντικού ρόλου ως μία βελτιωτική αλλαγή με στόχο την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος και στη σύνδεση των δύο προτάσεων, του διαχωρισμού της Διευθυντικής Αρχής και της Επαγγελματικοποίησης. Στο εμπειρικό μέρος της εργασίας, το τέταρτο κεφάλαιο αφορά τη μεθοδολογία της έρευνας, στο πέμπτο κεφάλαιο ακολουθεί η ανάλυση των δεδομένων και των αποτελεσμάτων όπως προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Στο έκτο κεφάλαιο αναλύονται τα συμπεράσματα και πραγματοποιείται η σύνδεση τους με συμπεράσματα παρόμοιων και προηγούμενων ερευνών. Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται περιγραφή των περιορισμών στην πορεία της παρούσας έρευνας και τέλος στο όγδοο κεφάλαιο προτείνονται μελλοντικές ιδέες για βελτίωση και συνέχιση της έρευνας.

ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο Πρώτο: Βασικές πτυχές του θέματος

1.1. Σκοπός της μελέτης

Ο σκοπός της εκπόνησης της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας είναι η μελέτη και η ανάλυση ενός μοντέλου σχολικής διευθυντικής διοίκησης που ήδη έχει προταθεί και εφαρμοστεί σε κάποιες σχολικές μονάδες άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων. Ο απώτερος σκοπός είναι η προσαρμογή μιας μορφής ηγεσίας, αυτής του διαχωρισμού της διευθυντικής αρχής σε παιδαγωγική και διοικητική, στα ελληνικά δεδομένα προς ενίσχυση της διευθυντικής υπόστασης και της επαγγελματικοποίησης της θέσης του Διευθυντή. Η παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρεί μέσω της έρευνας και της συλλογής δεδομένων που προκύπτουν από ηλεκτρονικής μορφής ερωτηματολόγια, να εντοπίσει και να επισημάνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για την πρόταση διαχωρισμού της διευθυντικής αρχής σε παιδαγωγική και διοικητική. Το συγκεκριμένο εγχείρημα υποστηρίζεται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, τη θεωρητική ανάπτυξη και την προσπάθεια ανάλυσης των αποτελεσμάτων που στηρίζουν το θεωρητικό στοχασμό.

1.2. Σημαντικότητα της μελέτης

Η σημαντικότητα της μελέτης έγκειται στην πρωτοτυπία της πρότασης διαχωρισμού της διευθυντικής αρχής και στη συνεργασία δύο ηγετικών προσώπων για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης γίνεται μια προσπάθεια σκιαγράφησης του διοικητικού προφίλ και του παιδαγωγικού προφίλ της σχολικής διαχείρισης προτείνοντας μια πιθανή συνεργασία και συνδιοίκηση προσώπων. Παρουσιάζονται περιπτώσεις από σχολικές μονάδες που έχουν ήδη απορρίψει το πρότυπο της μονάδας Διευθυντή και οι οποίες βασίζονται τελικά στη συνεργασία προσώπων προκειμένου να τονισθεί ότι η πρόταση που ερευνάται δεν αποτελεί απλώς μια ουτοπία. Γίνεται προσπάθεια τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας να αποτελέσουν αφορμή ώστε να γίνουν αντιληπτά τα σημεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που χρήζουν βελτίωσης ή αλλαγής. Ακόμη, η μελέτη προσπαθεί να αναδείξει το διαχωρισμό της διευθυντικής αρχής σε διακριτό διοικητικό και σε διακριτό παιδαγωγικό ρόλο

και αποτελεί μια ιδέα για την ελληνική εκπαιδευτική κοινωνία ως μια ομαλή μετάβαση στην επαγγελματικοποίηση της σχολικής διευθυντικής θέσης.

1.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που ανακύπτουν σχετίζονται με τις ανάγκες επεξεργασίας του διευθυντικού ρόλου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που θεωρείται σε μεγάλο βαθμό συγκεντρωτικό, ώστε τελικά να αναδειχθούν οι διαφορετικές υποχρεώσεις που εμπίπτουν στο διευθυντικό ρόλο. Συγκεκριμένα, γίνεται η απόπειρα να κατακριθεί ο σχολικός Διευθυντής με τη μορφή του Υπερήρωα και να εξετασθεί η αποδοχή και η λειτουργία της συνεργασίας δύο διευθυντικών προσώπων με μη συγκρουόμενα καθήκοντα. Η απόπειρα αφορά την παιδαγωγική και τη διοικητική διάσταση του διευθυντικού ρόλου, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της πρότασης αυτής που έχει εφαρμοστεί σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα. Επίσης, η κατάλληλη προετοιμασία Διευθυντών αποτελεί προϋπόθεση για την πιθανή μελλοντική εφαρμογή της πρότασης. Σκοπός δεν αποτελεί μόνο η βελτίωση και η αυτονομία της ελληνικής εκπαιδευτικής διοίκησης αλλά και η επαγγελματικοποίηση της θέσης του Διευθυντή που θα την αναδείξει σε διακριτό επάγγελμα κύρους όπως της αρμόζει. Επίσης, εξετάζονται σημαντικά ζητήματα όπως η πιθανή σύνδεση παιδαγωγικής ηγεσίας και μαθητικής επίδοσης, η εξέταση του διαχωρισμού της διευθυντικής αρχής συγκριτικά με ποικίλα μοντέλα σχολικής ηγεσίας και οι θέσεις των Διεθνών Οργανισμών αντίστοιχα για όλα τα ερωτήματα που προηγήθηκαν. Καταλήγοντας, ερευνώνται οι αξίες που προάγονται μέσω αυτής της εναλλακτικής μορφής της σχολικής ηγεσίας καθώς σε μία εποχή που έχει χαρακτηριστεί από την κρίση αξιών αποτελεί ζωτικής σημασίας η πιθανότητα των προσώπων που είναι καθημερινοί λειτουργοί να αποτελούν πρότυπα και να αναδεικνύουν αξίες με τη στάση και τη δράση τους.

1.4 Διασαφήνιση βασικών εννοιών της εργασίας

1.4.1. Ορίζοντας τη Σχολική Διοίκηση

«Διοίκηση είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών ή του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολο του και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό των σκοπών της εκπαίδευσης με

την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων- ανθρώπινων και υλικών- μέσα από λειτουργίες όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος.» (Κατσαρός, 2008:16)

Αντίστοιχα ο Σαΐτης (2000:24) ορίζει τη διοίκηση στην εκπαίδευση ως « ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων- ανθρώπινων και υλικών- για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών.»

1.4.2. Ορίζοντας το διοικητικό ρόλο του Διευθυντή

Ο διοικητικός ρόλος είναι τα καθήκοντα εκείνα ενός Διευθυντή που επιφέρουν τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και την καθοδήγηση μιας σχολικής μονάδας (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2013:34). Συγκεκριμένα, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο διοικητικός ρόλος του Διευθυντή ερμηνεύεται μέσα από την κατανόηση και το χειρισμό υπηρεσιακών, διοικητικών υποθέσεων και υπουργικών αποφάσεων.

1.4.3. Ορίζοντας τον Παιδαγωγικό Ρόλο του Διευθυντή

Ο Διευθυντής αναγνωρίζει τη σημασία και την αναγκαιότητα των δράσεων και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών και επιβλέπει κύριες διαδικασίες όπως τη στοχοθεσία και την αξιολόγηση. Προάγει με τη συμπεριφορά του αξίες όπως η επικοινωνιακή δεξιότητα, ο δημοκρατικός διάλογος, η ελεύθερη έκφραση. Θέτει επίσης το προσωπικό του όραμα για το σχολείο.

1.4.4. Ορίζοντας την Εκπαιδευτική Συνύπαρξη

Η εκπαιδευτική συνύπαρξη μπορεί να οριστεί μέσα από το διάυλο επικοινωνίας που αναπτύσσεται μεταξύ των προσώπων που αναλαμβάνουν το διευθυντικό ρόλο από κοινού. Είναι η απόπειρα ανάδειξης της ομαδικότητας και της συνεργασίας καθώς οι άνθρωποι έχουν έμφυτη την ανάγκη της κοινωνικότητας. Οποιαδήποτε κοινότητα όπως το σχολείο απαιτεί σύνολο ατόμων που έχουν την κατεύθυνση και τη διαχείριση των σχολείων προτεραιότητα. Είναι πολύ σημαντική η ύπαρξη κοινών στόχων και η αξιοποίηση των δυνατοτήτων δύο Διευθυντών παράλληλα με μη συγκρουόμενα καθήκοντα. Για τους λόγους αυτούς στην

παρούσα εργασία προτείνεται η συνύπαρξη ενός Διοικητικού Διευθυντή και ενός Παιδαγωγικού Διευθυντή.

1.4.5. Ορίζοντας την Επαγγελματικοποίηση

«Ο όρος επαγγελματ(ικ)οποίηση αναφέρεται στην κοινωνική διαδικασία της ανάπτυξης της αυτεπίγνωσης- αυτοσυνειδησίας μιας επαγγελματικής ομάδας η οποία έχει ως φιλόδοξο σκοπό να επιτύχει τον επαγγελματισμό. Η επαγγελματικοποίηση περνά μέσα από την ανάπτυξη μιας γνωστικής βάσης, την καθιέρωση και τη βελτίωση των προτύπων-προδιαγραφών επαγγελματικής απόδοσης, τη χορήγηση άδειας άσκησης επαγγέλματος ως προϋπόθεσης για την είσοδο στο επάγγελμα, την ανάπτυξη μηχανισμών αυτοελέγχου και αυτολογοδοσίας. Ακόμη, επιτυγχάνει τον καθορισμό ενός κώδικα επαγγελματικής δεοντολογίας, ο οποίος προσδιορίζει τις επαγγελματικές αρετές και τους κανόνες επαγγελματικής συμπεριφοράς.» (Καλογιάννης, 2015:65)

1.4.6. Ορίζοντας την Επαγγελματική Κατάρτιση

Σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση: *«Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελεί βασικό στοιχείο των συστημάτων δια βίου μάθησης, τα οποία παρέχουν στους πολίτες τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες που απαιτούνται σε συγκεκριμένα επαγγέλματα και στην αγορά εργασίας.»* Στην επίσημη ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας της Ελλάδας ορίζεται ως συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση: *«Η κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού που συμπληρώνει, εκσυγχρονίζει και αναβαθμίζει γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες αποκτήθηκαν από τα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης ή από επαγγελματική εμπειρία με στόχο την ένταξη ή την επανένταξη στην αγορά εργασίας, τη διασφάλιση της εργασίας και την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη.»*

1.4.7. Ορίζοντας την Αποτελεσματικότητα

Ο όρος της αποτελεσματικότητας έχει συνδεθεί με τα επιτεύγματα της ανθρώπινης δράσης. Στην επιστήμη των οικονομικών η αποτελεσματικότητα ως έννοια συμπίπτει με τον όρο αποδοτικότητα. Και από τις δύο έννοιες προκύπτει ο βαθμός επιτυχίας των στόχων μιας επιχείρησης ή μιλώντας σε παιδαγωγικό επίπεδο, μιας σχολικής μονάδας. Πρωταρχικός στόχος

των σχολικών μονάδων που επιβεβαιώνει την αποτελεσματικότητα είναι η μεγαλύτερη δυνατή μαθητική επίδοση. Για την παρούσα εργασία, ο ορισμός που θα χρησιμοποιηθεί είναι εκείνος που ορίζει την αποτελεσματικότητα ως το βαθμό στον οποίο το σχολείο καταφέρνει να πετυχαίνει τους στόχους που έχει θέσει ή για τους οποίους έχει ιδρυθεί.

Κεφάλαιο Δεύτερο:

Ερμηνεία του διαχωρισμού της Διευθυντικής Αρχής

2.1. Ο Έλληνας Διευθυντής και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως αφορμή για τη μελέτη του διαχωρισμού της διευθυντικής αρχής

Στην Ελλάδα ο Διευθυντής μοιάζει με έναν άοπλο υπάλληλο χωρίς αποφασιστικές αρμοδιότητες και υπό τον συνεχή έλεγχο της κεντρικής υπηρεσίας του Υπουργείου Παιδείας. Επομένως, μέχρι στιγμής με τα δεδομένα που ισχύουν για την ελληνική πραγματικότητα μοιάζει ανέφικτο να ασκήσει ηγετικό ρόλο. Φαίνεται ότι ο σχολικός Διευθυντής έχει μια αποδεκατισμένη θέση εξ αρχής, αφού η επιμόρφωση και η προετοιμασία Διευθυντών δε διαφέρει από αυτή των εκπαιδευτικών. Δεν υπάρχουν διαφορετικοί τύποι επιμόρφωσης αντίστοιχοι των καθηκόντων (Καλογιάννης, 2014:258). Ο απόλυτος κρατικός έλεγχος που ασκείται έχει ως αποτέλεσμα οι ηγετικές ή οι διοικητικές δεξιότητες, όπως η ενεργή λήψη αποφάσεων, να φαίνονται μη αναγκαίες. Ωστόσο, εξ' ορισμού η θέση είναι απαιτητική όποια κι αν είναι η φύση του εκπαιδευτικού συστήματος, οπότε οι γνώστες οργάνωσης και διοίκησης ενός σχολείου συνδυαστικά με τα βιώματα και τις εμπειρίες, φέρνουν θετικά και γνήσια αποτελέσματα (Καλογιάννης, 2014:279). Οι ίδιοι που προορίζονται για τη θέση αναγνωρίζουν τις ελλείψεις και τις αδυναμίες τους και μέσα από έρευνες που έχουν διεξαχθεί κατά καιρούς, ζητούν επιμορφώσεις και βοήθεια, είτε στον τομέα της διδακτικής ηγεσίας (Παιδαγωγικός Διευθυντής), με καθήκοντα την αποτελεσματική μάθηση, την επίδοση, τη διδασκαλία, τη διαπαιδαγώγηση, είτε στη διοικητική ηγεσία (Διοικητικός Διευθυντής) που αναλαμβάνει τις υπόλοιπες ανάγκες του σχολείου και της πρακτικής οργάνωσης του. Η νέα πρόταση, του διαχωρισμού της διευθυντικής αρχής, επιθυμεί να φέρει ουσιαστική ανατροπή σε κάτι τόσο ξεπερασμένο και οραματίζεται έστω και μερική αυτονομία της σχολικής μονάδας.

Κατά την εφαρμογή της παιδαγωγικής με την έννοια της διδακτικής διευθυντικής αρχής το πρόβλημα που παρουσιάζεται δεν είναι η ύπαρξη εξειδικευμένου και εκπαιδευμένου προσωπικού για τη θέση αυτή αλλά η σύγχυση που προκύπτει κατά την περιγραφή των

αρμοδιοτήτων της. Αποτελεί γεγονός ότι ο Διευθυντής στην ελληνική πραγματικότητα έχει συνδεθεί περισσότερο με τα διοικητικά καθήκοντα. Στις ελληνικές σχολικές μονάδες, ο Διευθυντής είναι το κατώτατο όργανο εκτέλεσης αποφάσεων και εκπαιδευτικών πολιτικών οι οποίες προέρχονται από το ανώτατο όργανο εκπαιδευτικής διοίκησης το Υπουργείο Παιδείας. Είναι υποχρεωμένος να ακολουθεί εκπαιδευτικές εντολές σ' ένα ασύγχρονο και παραδοσιακό, εκπαιδευτικό σύστημα. Λειτουργεί σχεδόν αποκλειστικά με διοικητική διάθεση λόγω της έλλειψης πρωτοβουλιών (Σπυροπούλου, 2010:29). Συνολικά σε όλα τα σχολεία οι Διευθυντές ενεργούν γραφειοκρατικά, προβλέψιμα χωρίς την επιλογή της διάκρισης για τη σχολική μονάδα την οποία τυγχάνουν να διοικούν. Περισσότερο ελέγχει την εφαρμογή των εκπαιδευτικών νόμων που ορίζονται από το κράτος παρά εφαρμόζει ο ίδιος το ηγετικό όραμα. Ωστόσο, με βάση νομικές διατάξεις που έχουν ψηφιστεί κατά καιρούς για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο Διευθυντής ηγείται στη διαχείριση της εσωτερικής πολιτικής των σχολείων συγκριτικά με τους υποδιευθυντές και το σύλλογο διδασκόντων, επωμίζεται το βάρος της εσωτερικής διαχείρισης ενός σχολείου και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Αλλά ελέγχεται συνεχώς και αποδυναμώνεται η ισχύς του από τις καθολικές υπουργικές αποφάσεις. (Σπυροπούλου, 2010:32) Δε λαμβάνει ανάλογη διοικητική προετοιμασία για τη διευθυντική θέση, δεν υπάρχει καν υποχρεωτική ή θεσπισμένη προετοιμασία για τους Διευθυντές σχολικών μονάδων στην Ελλάδα και αναγκάζεται επίσης να φέρει εις πέρας όλα τα καθήκοντα του, εντός στα πλαίσια του ωραρίου. Είναι κυρίως ένας δημόσιος υπάλληλος με δυσδιάκριτη την ηγετική νοοτροπία. Δεν υπάρχει η δυνατότητα απόκτησης διοικητικής εμπειρίας καθώς εξελίσσεται στη θέση του Διευθυντή ο πιο παλιός εκπαιδευτικός που και πάλι τα παιδαγωγικά ζητήματα τα αντιμετωπίζει όπως ένας δάσκαλος που έχει απέναντι του μία τάξη και όχι ως ο διορατικός εκπαιδευτικός που έχει να διαχειριστεί εκπαιδευτικούς, μαθητές και τη γενικότερη διαδικασία της διδασκαλίας.

Δεν προβλέπεται από το ίδιο το κράτος ο εντοπισμός ανθρώπων ικανών για αυτή τη θέση καθώς δε λαμβάνονται υπόψη τα ακαδημαϊκά προσόντα για την τελική επιλογή του σχολικού Διευθυντή. Κριτήρια όπως η απόκτηση αντίστοιχου μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου εξουδετερώνονται από την τελική επιλογή προσώπου για τη θέση, από μία διαδικασία διαλογής στην οποία τα κριτήρια δεν περιγράφονται αναλυτικά. Επίσης στη διαδικασία εκλογής Διευθυντή στα ελληνικά πλαίσια υπάρχει και ο ηλικιακός περιορισμός (Σπυροπούλου, 2010:60). Ο σχολικός Διευθυντής κατά κύριο λόγο περιτριγυρίζεται από άλλους εκπαιδευτικούς και όχι από μία ομάδα αντίστοιχα εκπαιδευμένη σε διοικητικά ζητήματα για να λειτουργεί προς βοήθεια του ενώ ταυτόχρονα εκλείπει η δυνατότητα διοικητικής επιμόρφωσης και του ίδιου. Τα κίνητρα κάθε είδους αλλά κυρίως οικονομικών και κύρους που

πηγάζουν από το είδος της θέσης κινούνται σε κλίμακα του περιορισμένου και του ανύπαρκτου. Ένας Έλληνας Διευθυντής που παλεύει και με το εργασιακό άγχος αλλά και την επιθυμία να αναδειχθεί ο διευθυντικός ρόλος σε διακριτό επάγγελμα, είναι σε θέση να παραδεχτεί ότι χρειάζεται βοήθεια και ότι το έργο που έχει αναλάβει δε μπορεί να αλλάξει μόνο μέσα από τις πράξεις ενός προσώπου. Δε ντρέπεται να εκφράσει ότι έχει ανάγκη και άλλους (Κεραμίδα, 2011:39). Στο ελληνικό σύστημα όμως Διευθυντές και σχολικές μονάδες στερούνται ποσοστά ανεξαρτησίας από το εθνικό δίκαιο και ποσοστό αυτονομίας για ζητήματα εσωτερικού πλαισίου όπως η επιλογή σχολικών εγχειριδίων ή προτεραιότητα μαθημάτων στο αναλυτικό πρόγραμμα ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών (Κεραμίδα, 2011:40). Σ'ένα μεγάλο βαθμό οι υλικοί πόροι στα ελληνικά σχολεία καλύπτονται από την κατανομή που έχει κάνει το Υπουργείο Παιδείας αλλά ιδανικά ο Διευθυντής έπρεπε να έχει ανοιχτό δικαίωμα να ζητήσει τη βοήθεια της τοπικής κοινωνίας στην οποία ανήκει το σχολείο. Αν δοθεί στον Έλληνα Διευθυντή η αυτονομία όπως ορίστηκε προηγουμένως τότε θα είναι σε θέση να αμφισβητήσει τις παραδοσιακές μεθόδους που του επιβάλλονται, να ακολουθήσει και να αναπτύξει τη δημιουργική σκέψη, να αποφασίσει ποιες πολιτικές από αυτές θα υιοθετήσει, ποιες θα αναπροσαρμόσει και ποιες θα απορρίψει τελείως. Η εργασία του έχει καθημερινό νόημα, δεν είναι απλώς μια αγγαρεία και οφείλει να ενημερώνεται συνεχώς (Κεραμίδα, 2011:37).

Στα ελληνικά δεδομένα το σύνολο των εκπαιδευτικών είναι ευχαριστημένο από τη γενική διοίκηση και την οικονομική διαχείριση των Διευθυντών καθώς αναγνωρίζεται και η προσπάθεια που κάνουν για ένα ομαλό σχολικό κλίμα και για τις υγιείς σχέσεις εκπαιδευτικών και Διευθυντών. Τα αποτελέσματα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην έρευνα της Κεραμίδας (2011) γίνονται πιο αρνητικά όσον αφορά τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και δια βίου μάθησης που συνήθως δεν απασχολούν τους Έλληνες Διευθυντές και τις προσπάθειες σύνδεσης του σχολείου με την τοπική κοινότητα (σελ.117). Οι Έλληνες Διευθυντές ανάγονται σε εξαιρετικούς οικονομικούς διαχειριστές όχι επειδή εκπαιδεύτηκαν διοικητικά για τον αντίστοιχο τομέα αλλά το επιτρέπουν οι ελληνικές γραφειοκρατικές συνθήκες μέσω του πλήρους ελέγχου του Υπουργείου Παιδείας και των περιορισμένων οικονομικών πόρων που τελικά λαμβάνουν οι ελληνικές σχολικές μονάδες (Κεραμίδα, 2011: 118). Στα καθήκοντα ενός Έλληνα διευθυντή είναι και η ένταξη και ανάπτυξη του νέου εκπαιδευτικού προσωπικού, χωρίς μόνιμη ή σταθερή θέση στη σχολική μονάδα και χωρίς να έχει γίνει η πρόσληψη από το Διευθυντή (Καρακατσάνη & Παπαδιαμαντάκη, 2012:96). Στο ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο ο Διευθυντής είναι παιδαγωγός μετά απ' όλα τα χρόνια εμπειρίας εκπαιδευτικού μέσα στις τάξεις και καλείται να μετατρέψει την εμπειρία του σε παιδαγωγική

διαχείριση όχι πια μιας τάξης αλλά ενός μαθησιακού χώρου στον οποίο προκύπτουν και άλλες ανάγκες πέρα από παιδαγωγικές. Ο Διευθυντής είναι ο καθοδηγητής των εκπαιδευτικών ώστε να τους ενθαρρύνει να πειραματίζονται για υψηλούς παιδαγωγικούς στόχους και να μην αποθαρρύνονται πως το έργο τους δεσμεύεται αποκλειστικά από υπουργικές αποφάσεις (Καρακατσάνη & Παπαδιαμαντάκη, 2012:103). Στα ελληνικά δεδομένα ένας Διοικητικός Διευθυντής θα κληθεί να αντιμετωπίσει προκλήσεις σχετικές με τις ελλείψεις και οικονομικών πόρων αλλά και υλικοτεχνικών υποδομών που απαιτούν χρηματική στήριξη για την οργάνωση τους. Οι διοικητικές υποχρεώσεις δε μπορούν να υποστηριχθούν από το αυστηρώς φορμαλιστικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Ο Διευθυντής σε διοικητικές πρωτοβουλίες μοιάζει μη έμπιστος σ' ένα τόσο γραφειοκρατικό σύστημα (Βλάχος et al., 2008:543).

Απαιτείται ο μετασχηματισμός του ρόλου του Διευθυντή σε ρόλο Ηγέτη στην Ελλάδα και μια εκπαιδευτική διαδικασία που δε θα εξαρτάται συνεχώς από αλλαγές κυβερνητικών μεταρρυθμίσεων (Βλάχος et al., 2008:545). Αναμένεται μια ουσιαστική επαφή σχολείου και κοινότητας, σχολείου και γονέων καθώς και βελτίωση τόσο των μαθητικών επιτευγμάτων όσο και των βασικών διοικητικών αναγκών ενός οργανισμού. Προτείνεται στην πορεία αυτή η δημιουργία Συμβουλίου Σχολικής Κοινότητας κατά το αγγλοσαξονικό σύστημα, που θα ασκεί αυστηρό έλεγχο στην οικονομική διαχείριση και θα προτρέπει συχνή λογοδοσία. Στα πλαίσια του ίδιου του Δήμου ενθαρρύνεται μια ένωση των σχολικών μονάδων με στόχο να αντιμετωπίζουν κοινά προβλήματα κατά το έργο τους ιδιαίτερα διοικητικών ζητημάτων που χρήζουν συγκεκριμένης παρέμβασης (Καλογιάννης, 2014:257). Η βιβλιογραφία συνοψίζει δύο μορφές του ρόλου εξάλλου, τη διοικητική-διαχειριστική και την παιδαγωγική-διαπροσωπική (Σπυροπούλου, 2010: 35). Κεντρικός στόχος είναι η βελτίωση της ποιότητας η οποία επέρχεται μέσω της βελτίωσης του εκπαιδευτικού δυναμικού αλλά και της βελτίωσης του διευθυντικού ρόλου (Φασούλης, 2001:187). Δημιουργία ενός συστήματος το οποίο θα είναι ανοιχτό σε νέες αλλαγές και προτάσεις ικανές να το βελτιώσουν και να αναδείξουν τα μειονεκτήματα ώστε να αντιστραφούν σε προτερήματα (Κώστας Φασούλης, 2001:191). Αγώνας να εδραιωθεί η αντίληψη στην ελληνική πραγματικότητα ότι ο ρόλος του Διευθυντή δεν είναι κάποιο είδος προαγωγής αλλά οφείλει να θεωρείται εξαιτίας της σημαντικότητας του, διακριτό επάγγελμα (Καλογιάννης, 2016:119).

2.2. Η πρόταση του διαχωρισμού της διευθυντικής αρχής συγκριτικά με διάφορα μοντέλα ηγεσίας

Τα δύο πρόσωπα στη διαχείριση της σχολικής μονάδας δίνουν μια κοινή υπόσταση στις αρχές του σχολείου και στο όραμα του για αυτό και πέρα από τη μοιρασμένη ηγεσία αντιπροσωπεύουν και την ηθική ηγεσία. Η ηθική ηγεσία εντάσσει στα πλαίσια της τη συνεργασία ως μια σημαντική δημοκρατική αρχή και προωθεί τη δημοκρατική σχολική διακυβέρνηση. Επομένως, δύο αντιπρόσωποι οι οποίοι συνεργάζονται στενά και μαζί συνθέτουν την κεφαλή του σχολείου αποτελούν δημοκρατικό και ηθικό παράδειγμα προωθώντας τις αντίστοιχες αξίες και μάλιστα σε μία εποχή που έχει χαρακτηριστεί από την κρίση αξιών. Οι ηγέτες του σχολείου πέρα από το ενδιαφέρον για τις ομάδες και τα μέλη του ίδιου του σχολείου, οφείλουν να εκδηλώνουν ενδιαφέρον για αυτή την κρίση αξιών που έχει προκύψει επειδή είναι ενεργοί δημιουργοί του καλού της κοινωνίας μέσα από ένα βασικό εργαλείο αλλαγής, αυτό της εκπαίδευσης. Μία μοιρασμένη ηγεσία και οι παράμετροι της ηθικής ηγεσίας συμβάλλουν στην ικανοποίηση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στη δουλειά τους (Cansoy, 2018:37). Ένας πιο δημοκρατικός τρόπος διακυβέρνησης ενισχύει την τελική σχολική αποτελεσματικότητα όπως και την ικανότητα της ηγεσίας να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες των μελών της και να προσπαθεί να τις καλύψει (Drea & O'Brien, 2003:24).

Η συνεργασία προσώπων στο διευθυντικό ρόλο ενισχύει μια συμμετοχική ηγεσία, όπου ο Διευθυντής δεν είναι πλέον υπερήρωας ή μονάδα. Και σε αυτό το μοντέλο ηγεσίας προωθούνται οι δημοκρατικές αρχές και η διεύθυνση επικοινωνεί και στηρίζει το σύνολο των γονέων και κηδεμόνων (Καλογιάννης, 2014:58). Το μοντέλο ηγεσίας που συνδέεται με τη συνολική πρόοδο των σχολείων είναι εκείνο της κατανομής της ηγεσίας παράλληλα με τη δημιουργία κοινωνικής συνοχής και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των μελών του σχολείου. Δημιουργείται ένα δίκτυο ανθρώπων που ενώνουν τις δυνάμεις τους και την τεχνογνωσία τους. (Harris, 2004:12).

Οι Διευθυντές σχολείων ιδιαίτερα νοιάζονται για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης και αφιερώνουν το χρόνο τους στραμμένοι σε παιδαγωγικές μεθόδους ώστε να παρέχουν ευκαιρίες για βελτίωση σε αυτούς τους τομείς. Οι Διευθυντές θεωρούνται υπεύθυνοι για τους καθηγητές των σχολείων τους. Μέσω πρακτικών αξιολογήσεων με στόχο την ανατροφοδότηση και όχι την τιμωρία και μέσω συναντήσεων επέρχεται και η βελτίωση του προγράμματος μαθημάτων. Μάλιστα, το Υπουργείο Παιδείας της Τουρκίας πέρασε έναν εκπαιδευτικό νόμο το 2010 σχετικά με το πως οι Διευθυντές οφείλουν να παρακολουθούν στενά τη διαδικασία μάθησης ώστε να στοχεύουν στα υψηλότερα δυνατά αποτελέσματα

(Bellibaş, 2015:1472). Ο Διευθυντής ως μάνατζερ θα είναι πάντα εκεί να εντοπίζει πρώτος τα σημεία της σχολικής μονάδας και της σχολικής λειτουργίας τα οποία χρήζουν βελτίωσης αλλά και να εκπροσωπεί υπερήφανα και έντονα τα συμφέροντα και τα δικαιώματα του σχολείου και των μελών του (Καλογιάννης, 2015:353). Ο ίδιος ο όρος «εκπαιδευτική διοίκηση» ενέχει την παιδαγωγική διάσταση, την επικοινωνία με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Ένας παιδαγωγικός Διευθυντής είναι πάντα παρών για όλους, εποπτεύει τη διδασκαλία και τη μάθηση και φροντίζει για την ομαλή διεξαγωγή του αναλυτικού προγράμματος. Ο όρος συνεχίζει με τη λέξη διοίκηση δίπλα στη λέξη εκπαιδευτική όπου σχετίζεται με διαδικασίες προγραμματισμού, ελέγχου και αξιολογήσεων (Καλογιάννης, 2015:372).

Η παιδαγωγική ή εκπαιδευτική ηγεσία είναι στην ουσία ο τρόπος που την αντιλαμβάνονται οι Διευθυντές και τα μέσα που τους επιτρέπουν να την εφαρμόζουν καθημερινά. Η επαφή του Διευθυντή με τους μαθητές πραγματοποιείται με τη χορήγηση συμβουλών για την απόδοση τους όχι μέσα από τις ενημερώσεις καθηγητών αλλά από τις επισκέψεις που προγραμματίζει ο ίδιος στις τάξεις (Bellibaş, 2015:1473). Καταλήγοντας, η διεθνής εμπειρία ήδη προτρέπει τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα σε νέες και σύγχρονες μορφές ηγεσίας (Κώστας Φασούλης, 2001:192).

2.3. Η σκιαγράφηση ενός Παιδαγωγικού Διευθυντή και οι ανάγκες που οδηγούν στο ρόλο αυτό

Ένας Παιδαγωγικός Διευθυντής πρέπει να ενημερώνεται συνεχώς καθώς οι απαιτήσεις της κοινωνίας μεταβάλλονται ώστε το πρόγραμμα σπουδών των μαθητών να είναι έγκαιρο. Δημιουργία προγραμμάτων στα οποία τα παιδιά θα αξιοποιούν άμεσα τα όσα μαθαίνουν. Τα συγκεκριμένα προγράμματα δε θα στοχεύουν αποκλειστικά στη γνωστική βελτίωση του μαθητικού κοινού αλλά θα θέτουν ως στόχο και την κάλυψη συναισθηματικών και κοινωνικών αναγκών (Copland, 2015:528). Ο Παιδαγωγικός Διευθυντής μέσα από την αναβάθμιση του αναλυτικού προγράμματος επιχειρεί πέρα από μια ολοκληρωμένη παροχή γνώσεων και τη συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών (Καλογιάννης, 2016:165). Διευθυντές ικανοί να διακρίνουν τις περιπτώσεις όπου τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι σε πιο χαμηλά επίπεδα εξαιτίας της μη επαρκούς διδασκαλίας που μπορεί να δέχονται από τους εκπαιδευτικούς συγκριτικά με τις περιπτώσεις που η ευθύνη είναι προσωπική και εμπίπτει στους μαθητές. (Inge, 2005:8) Συγκεκριμένα, προτείνεται οι Διευθυντές να αφιερώνουν χρόνο σε ζητήματα εκπαιδευτικά που αφορούν άμεσα τους μαθητές και όχι μόνο στη διοίκηση του σχολείου. Με αυτό τον τρόπο η επαφή και η επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών θα είναι πιο

ουσιαστική και θα υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να συναποφασίζουν σχετικά με διάφορους προβληματισμούς. Επίσης, οι Παιδαγωγικοί Διευθυντές οφείλουν να λαμβάνουν την κύρια ευθύνη της οργάνωσης και των αποτελεσμάτων της διδακτικής διαδικασίας. Η ανάληψη ευθύνης των Διευθυντών συνδέεται με υψηλά ποσοστά επιτυχίας των σχολείων (Edmonds, 1979:18).

Η βιβλιογραφία συνοψίζει τα καθήκοντα ενός Παιδαγωγικού Διευθυντή σε συναντήσεις με τους γονείς, στην εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων στο σχολείο ώστε να στηρίζονται οι οικογένειες που δυσκολεύονται οικονομικά, στη δημιουργία στοχευμένου αναλυτικού προγράμματος όσον αφορά τις ελλείψεις και τα κενά των μαθητών (π.χ. αν το μάθημα της γλώσσας απαιτεί περισσότερες ώρες από τα μαθηματικά και αντιστρόφως) και στο σχηματισμό κατάλληλου προγράμματος για το ολόημερο σχολείο. Οι παιδαγωγικοί στόχοι της Διεύθυνσης πρέπει να είναι πολύ συγκεκριμένοι όπως αυτά που ήδη αναφέρθηκαν και το σχέδιο αντιμετώπισης δυσκολιών να εφαρμόζεται σε όλα τα μέλη ανεξαιρέτως (Edmonds, 1979:16). Η αλλαγή ενός σχολείου είναι πιο άμεση και ευρεία όταν κάποιος ενεργεί από τη θέση του Διευθυντή συγκριτικά με τη θέση που κατέχει ένας εκπαιδευτικός. Η διαδικασία της διδασκαλίας παρουσιάζεται στην έρευνα των Drea & O'Brien (2003) ως κυρίαρχο στοιχείο που οφείλει να επικεντρωθεί ένας Παιδαγωγικός Διευθυντής ελευθερώνοντας το πεδίο στο Διοικητικό Διευθυντή να ασχοληθεί με όλες εκείνες τις διεργασίες του κλασικού διευθυντή (σελ.12). Οι Διευθυντές είναι το πρότυπο της δια βίου μάθησης (Salem, 2016:35). Επιπλέον, θέτουν υψηλές προσδοκίες για τους ίδιους, για όλα τα μέλη αλλά κυρίως για τη γενικότερη λειτουργία του σχολείου (Kor, 2010:31) καθώς η ισχυρή παιδαγωγική ηγεσία συμβάλλει τόσο στη μαθητική ενίσχυση όσο και στην αύξηση της συνοχής των μελών μιας σχολικής μονάδας (Cansoy, 2018:37).

Ένας Παιδαγωγικός Διευθυντής για να επιτύχει τους βασικούς του στόχους, την ποιότητα στη διδακτική διαδικασία, το κατάλληλο πρόγραμμα μαθητικών σπουδών καθώς και τη μέγιστη απορρόφηση της παρεχόμενης γνώσης από τους μαθητές, χρειάζεται στον αγώνα του να αναβαθμίσει τα μέσα και τα εργαλεία που διαθέτει (Shaked & Schechter, 2019:18). Παρουσιάζονται η λειτουργία ή μη ενισχυτικών μαθημάτων και το ολόημερο σχολείο ως αποτελέσματα των πραγματικών αναγκών του μαθησιακού επιπέδου των παιδιών. Ολοκληρωμένοι σχολικοί κανόνες, εφαρμογή πειθαρχικών μέτρων όταν απαιτείται, δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολικού συμβουλίου, αποδοχή όλων των ειδών προγραμμάτων αξιολόγησης του σχολείου και διατήρηση σχέσεων με πολιτικά ή θρησκευτικά πρόσωπα είναι τα πρωταρχικά καθήκοντα που σκιαγραφούν και αντίστοιχες παιδαγωγικές ανάγκες των σχολείων. Αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, στην παρεχόμενη διδασκαλία και

στη μαθητική αξιολόγηση προτείνονται να γίνουν ταυτόχρονα και όχι ετεροχρονισμένα, καθώς είναι παιδαγωγικοί τομείς που αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλεξαρτώνται (Shaked & Schechter, 2019:19). Ο Παιδαγωγικός Διευθυντής εξάλλου, συμβάλλει στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος αλλά ιδιαίτερα στη δημιουργία κατάλληλου κλίματος διδασκαλίας (Kor, 2010:37). Για να προετοιμαστούν σωστά οι μαθητές για τη ζωή τους μετά το σχολείο σε μία κοινωνία που δε θεωρείται μόνο τοπική πλέον αλλά και παγκόσμια απαιτείται η αναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής, σχολικής ηγεσίας λαμβάνοντας υπόψη την πολυπολιτισμικότητα. Διάδραση με σχολεία όχι μόνο της τοπικής κοινωνίας αλλά συμμετοχή σε προγράμματα που φέρνουν σχολεία κοντά απ' όλο τον κόσμο (Zhang et al., 2017:9).

Καθώς θεωρούνται Ηγέτες μάθησης, οφείλουν να δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για τους μαθητές ως μελλοντικούς πολίτες εθνικού και παγκοσμίου επιπέδου, χωρίς να αποτελεί εμπόδιο η κοινωνική ή η οικονομική προέλευση τους. (Καλογιάννης, 2016:154-155.) Οι Παιδαγωγικοί Διευθυντές πρέπει να είναι ικανοί να ερμηνεύουν άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, να διακρίνουν πολιτικές που ταιριάζουν και στο δικό τους σχολείο και παράλληλα να βρίσκουν τρόπους ένταξης και προσαρμογής των πολιτικών αυτών, στη δική τους σχολική κουλτούρα (Zhang et al., 2017:10). Ο Παιδαγωγικός Διευθυντής δεν παύει να είναι εκπαιδευτικός απλώς αντί να αφιερωθεί σε μία σχολική τάξη, αφιερώνεται σε ολόκληρη τη σχολική μονάδα (Mulford, 2003:35). Η Διδακτική ή Παιδαγωγική Ηγεσία διασφαλίζει ίσες ευκαιρίες για μάθηση (Καλογιάννης, 2016:127) και ενθαρρύνει τη συμμετοχή και την ενημέρωση των γονέων σε όλα τα σχολικά δρώμενα. Ο Παιδαγωγικός Διευθυντής επισκέπτεται τις τάξεις και δίνει συμβουλές-συστάσεις στο διδακτικό προσωπικό με στόχους την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού και τη βελτίωση του διδακτικού τους έργου σ' ένα πλαίσιο γενικότερης ανάπτυξης της σχολικής μονάδας (Drea & O'Brien, 2003:11).

Ένας παιδαγωγικός Διευθυντής αναλαμβάνει θέματα σχετικά με τους τρόπους διδασκαλίας. Το εκπαιδευτικό προσωπικό προσπαθεί να βελτιωθεί μέσω μιας αξιολογικής και παρατηρητικής διαδικασίας του διδακτικού έργου όχι όμως με τιμωρητική διάθεση αλλά με επιμορφωτική. Ο Παιδαγωγικός Διευθυντής επικεντρώνεται σε πολιτικές άμεσης βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης. Οι Παιδαγωγικοί Ηγέτες του σχολείου βοηθούν εν τέλει όλους τους παιδαγωγούς να βελτιώσουν το έργο τους, δημιουργείται μια δυναμική παιδαγωγικής ξεχωριστή στο εσωτερικό κάθε σχολείου βασισμένη στα ίδια του τα μέλη (Harris, 2004:13). Υπάρχει η υποψία ότι οι δάσκαλοι μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο με έναν υπεύθυνο Παιδαγωγικό Διευθυντή ως επιβλέποντα και έτσι επέρχεται μεγαλύτερη αποδοτικότητα σε όλα τα διδακτικά μέλη καθώς και ισχυρές πιθανότητες για συναδελφική αλληλεγγύη. Ωστόσο, οι Διευθυντές αναγνωρίζουν ότι δε μπορούν να επεμβαίνουν

οποιαδήποτε στιγμή θέλουν στο έργο των εκπαιδευτικών άμεσα. Ο έμμεσος τρόπος και η αφιέρωση χρόνου στην επίλυση προβλημάτων πειθαρχίας της τάξης και του σχολείου γενικότερα, είναι πιο αποτελεσματικές ενέργειες. Στα δημόσια σχολεία παρατηρείται πιο συχνή διευθυντική επέμβαση για προβλήματα πειθαρχίας συγκριτικά με τα ιδιωτικά σχολεία (Bellibas, 2015:1479).

Προκειμένου το εκπαιδευτικό προσωπικό να αναπτυχθεί επαγγελματικά απαιτείται να δημιουργηθεί ένα καινούριο καθήκον όπου οι Διευθυντές θα αναγνωρίζουν τους εκπαιδευτικούς που είναι έτοιμοι να αλλάξουν και να προσαρμοστούν στις αλλαγές και θα τους παρέχουν και ευκαιρίες προσωπικής ανάπτυξης όπως ενημέρωση για σεμινάρια, επιμορφώσεις, τη συνεργασία δασκάλων μέσω συναντήσεων όπου θα ανταλλάζουν πληροφορίες και εμπειρίες με τη δυναμική ενός συνολικού mentoring (Inge, 2005:7). Ακόμη, ο Παιδαγωγικός Διευθυντής οφείλει να εφαρμόζει τη διαδικασία του mentoring στους νέους δασκάλους προς βοήθεια τους. Ένας Παιδαγωγικός Διευθυντής τελικά φέρνει κοντά όλους τους εκπαιδευτικούς της μονάδας ώστε να παρακολουθεί στενά την εξέλιξη της διδακτικής διαδικασίας και ως συντονιστής να επιτρέπει στα εκπαιδευτικά μέλη να στηρίζονται το ένα στο άλλο με προσήλωση στον κοινό στόχο της επεξεργασίας του προγράμματος μαθημάτων και στη δυνατότητα ανταλλαγής εκπαιδευτικών απόψεων (Σπυροπούλου, 2010:23). Επιπλέον, οι Διευθυντές είναι πάντα προσηλωμένοι ώστε να αναγνωρίζουν τους δασκάλους που αρνούνται να εξελιχθούν στη νέα πραγματικότητα. Ισχυρή πίεση πρέπει να δέχονται οι δάσκαλοι για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη τους ώστε να αυξηθεί μέσω στρατηγικών και το μαθησιακό επίπεδο του σχολείου (Inge, 2005:4).

Οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων παρά τα διαφορετικά στάδια της καριέρας τους, της ηλικίας τους, τις εμπειρίες τους και τις διαφορετικές συνθήκες κάτω από τις οποίες δουλεύουν, κατέληξαν σε κοινά συμπεράσματα όπως ότι οι ξεκάθαροι στόχοι, η συνεργασία της διευθυντικής αρχής κατά την επαγγελματική ανάπτυξη των μελών και η εφαρμογή παιδαγωγικής ηγεσίας επιφέρουν την καινοτομία στα σχολεία τους (Harris, 2004:16). Εξάλλου η βοήθεια του παιδαγωγικού Διευθυντή σε αυτόν τον τομέα θα είναι σημαντική καθώς έχει περάσει και ο ίδιος από τη διδακτική αυτή θέση και γνωρίζει καλύτερα απ' όλους ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων συμβαδίζει με τη γενικότερη βελτίωση της σχολικής μονάδας και συγκεκριμένα με τις αλλαγές στο πρόγραμμα των μαθημάτων (Inge, 2005 :13). Όταν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποιημένοι είναι και πιο πιθανό να κάνουν τη δουλειά τους με τους ανάλογους επαγγελματικούς στόχους της Διεύθυνσης (Cansoy, 2018:38). Ο παιδαγωγικός διευθυντής θα μπορούσε να οριστεί ως ο δάσκαλος των δασκάλων και με το χαρακτηρισμό αυτό, θα ήταν πιο ομαλή και η μετάβαση του στον ηγετικό ρόλο καθώς στην

ταυτότητα του θα κρατούσε ακόμα με έναν τρόπο την έννοια του εκπαιδευτικού (Loder & Spillane, 2005:272).

Μεγάλη πρόκληση αποτελεί για τους Παιδαγωγικούς Διευθυντές να ελέγχουν και να αξιολογούν το έργο των εκπαιδευτικών ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί του ίδιου σχολείου να παρέχουν ίδια ποιότητα μάθησης. Διαδικασία που βασίζεται βέβαια και στο σεβασμό προς την ανεξαρτησία που έχουν οι εκπαιδευτικοί στο ρόλο τους για τις διδακτικές τους μεθόδους. Οι Διευθυντές δεν ελέγχουν την ομοιομορφία αλλά ελέγχουν την ποιότητα που επιθυμούν να χαρακτηρίζει τη σχολική τους μονάδα (Drea & O'Brien, 2003:16). Εξάλλου, οι δάσκαλοι εφαρμόζουν καλύτερα το διδακτικό τους έργο όταν νιώσουν ότι οι ηγέτες του σχολείου έχουν δημιουργήσει ένα περιβάλλον ασφάλειας στο οποίο μπορούν να εργαστούν ανεμπόδιστοι και με δημιουργικότητα (Bellibas, 2015:1478).

Ο Ηγέτης γνωρίζει την καταλληλότητα των μέτρων και των αποφάσεων του. Επίσης όταν γνωστοποιούνται το όραμα και οι προσδοκίες του Παιδαγωγικού Διευθυντή που αποτελεί πρότυπο για τους διδάσκοντες τότε αυτομάτως οι εκπαιδευτικοί κινητοποιούνται για να τις εκπληρώσουν (Hardman, 2011:35). Ο Παιδαγωγικός Διευθυντής παρέχει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς να συνεχίζουν δημιουργικά την εργασία τους και με τη σειρά τους να παρέχουν κίνητρα στους ίδιους τους μαθητές τους καθώς νιώθουν ασφαλείς και ότι εκτιμάται ο καθημερινός τους κόπος και το συνεχές ενδιαφέρον που επιδεικνύουν. Καθώς ένας Παιδαγωγικός Διευθυντής μπορεί να συνδεθεί με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο και τη σειρά με τα οποία διδάσκονται τα μαθήματα και τελικά η ηγετική του ικανότητα επηρεάζει και τη μαθητική απόδοση. Οι Διευθυντές εκείνοι που στηρίζουν το εκπαιδευτικό προσωπικό, που είναι εκεί για να το συμβουλέψουν και δεν είναι παρεμβατικοί ή αυταρχικοί με εξουσιαστικό τρόπο, πετυχαίνουν και ποιοτικές συνεργασίες στα πλαίσια του σχολείου και εξασφαλίζουν ότι θα ενημερώνονται συνεχώς για τη διδακτική διαδικασία (Hardman, 2011:36). Προσωπική ευθύνη απαιτείται για την ανάπτυξη και τη διαχείριση ανθρώπινων πόρων και επιείκεια σε νέα δεδομένα και νέες συνθήκες για τη διαχείριση υλικών πόρων. Αν ο Παιδαγωγικός Διευθυντής έχει υπό ευθύνη του τους εκπαιδευτικούς που έχουν αναλάβει μια σχολική τάξη, οφείλει να παρέχει στήριξη όχι μόνο σε ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης αλλά και συχνή υποστήριξη συναισθηματικής αποφόρτισης (Salem, 2016:24). Οι παιδαγωγικοί διευθυντές σκέφτονται συνολικά και στρατηγικά καθώς είναι σε ετοιμότητα να προβλέπουν δυσκολίες και εμπόδια (Benoliel et al., 2019:170). Σημαντικά καθήκοντα της σχολικής Διεύθυνσης είναι η άμεση και κατάλληλη αντιμετώπιση πιθανών συγκρούσεων, να διακρίνει τους τύπους εκπαιδευτικών που διαθέτει και μέσω παιδαγωγικών διαδικασιών να είναι έτοιμη να τους τοποθετήσει στις κατάλληλες

τάξεις ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους και στα κατάλληλα μαθησιακά επίπεδα και είδη μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος (Καλογιάννης, 2015:370).

Καταλήγοντας, ελάχιστες είναι οι έρευνες για τα αποτελέσματα που αποφέρει ο διαχωρισμός της διευθυντικής αρχής σε δράση. Περισσότερες έρευνες έχουν διεξαχθεί στη συσχέτιση μοιρασμένης διευθυντικής αρχής και σχολικής βελτίωσης. Σίγουρα, η βιβλιογραφία τονίζει ότι επιτυχημένα διευθυντικά πρόσωπα αναγνωρίζουν τους περιορισμούς που ενέχει η μορφή ηγεσίας που ασκείται αποκλειστικά από ένα άτομο. Οι παιδαγωγικές διευθυντικές ικανότητες μπορούν να μετρηθούν μέσα από σωστό ορισμό διδακτικών στόχων, τη δημιουργία σχολικού προγράμματος σπουδών και την επίβλεψη της προόδου και τα καθήκοντα στα οποία δίνουν προτεραιότητα οι σχολικοί διευθυντές (Camburn & Rowan & Taylor, 2003:15). Η διαδικασία ελέγχου της βελτίωσης της σχολικής μονάδας είναι εκείνο το καθήκον του Παιδαγωγικού Διευθυντή που έχει δύο όψεις, πρώτον ελέγχει τη βελτίωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και δεύτερον παρακολουθεί και αξιολογεί τις ευκαιρίες βελτίωσης που παρέχει το ίδιο το σχολείο (Camburn & Rowan & Taylor, 2003:29).

2.4. Σύνδεση της παιδαγωγικής ηγεσίας με τη βελτίωση της μαθητικής απόδοσης

Κατά την προετοιμασία των Διευθυντών, πολλοί είναι οι υποψήφιοι που θα πιστοποιηθούν αλλά αυτό δε σημαίνει ότι αυτόματα απέκτησαν και όλα τα προσόντα σε ανεπτυγμένο βαθμό για να ηγηθούν και τελικά να αναλάβουν έναν τόσο περίπλοκο ρόλο. Έγιναν απόπειρες να ανιχνευθούν οι αδυναμίες και τα οφέλη ταυτόχρονα των προγραμμάτων στήριξης και ανάπτυξης σχολικών Διευθυντών καθώς και η σύνδεση τους με τα μαθητικά αποτελέσματα. Τα γραφειοκρατικά διοικητικά μοντέλα των σχολείων ανήκουν στο παρελθόν, στον 20^ο αιώνα οι απαιτήσεις που συνδέουν τη βελτίωση της σχολικής ηγεσίας με τα μαθητικά αποτελέσματα οδηγούν τη βάση της θεώρησης του σχολείου σε πιο εναλλακτικά μοντέλα διοίκησης. Μια πτυχή καίριας σημασίας της επαγγελματικής ζωής ενός παιδαγωγού είναι η ανάληψη του ηγετικού ρόλου.

Η σχολική ηγεσία μπορεί να επηρεάσει τη μαθητική συμπεριφορά μέσα από χαρακτηριστικά παραδείγματα και μέσα από τις πράξεις της. Για παράδειγμα η σχολική ηγεσία, γίνεται πρότυπο μέσω της ίσης και δημοκρατικής συμμετοχής δύο προσώπων στα διευθυντικά καθήκοντα (Edvantia, 2005:4). Τα σχολεία είναι οργανισμοί που συναγωνίζονται, οφείλουν να έχουν επιτυχημένα αποτελέσματα οπότε βασίζονται στις εκάστοτε διευθυντικές μεθόδους και δυνάμεις. Συνιστάται ο Διευθυντής να ακολουθεί τις πολιτικές εκείνες που επιβάλλει το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα και παράλληλα να τις προσαρμόζει στις ανάγκες

των μελών της σχολικής μονάδας. Τα σχολεία χαρακτηρίζονται ως αποτελεσματικά όταν επιτυγχάνουν τα μέγιστα δυνατά μαθητικά αποτελέσματα. Κύριο μέλημα του Διευθυντή είναι η ποιότητα της μάθησης μέσω της αναβάθμισης της ώστε να καλλιεργεί γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και αισθητικές ικανότητες (Sezer, 2018:66). Η δύναμη που ασκούν οι Διευθυντές στους μαθητές απορρέει από τεχνικά ζητήματα της θέσης τους (Leithwood, 1998:6). Ηγετικοί παράμετροι που μπορούν κατά τη διάρκεια της πρακτικής εφαρμογής τους να βοηθήσουν είναι η συνεχής ενημέρωση, η αξιοποίηση δεδομένων για την ανάπτυξη των διδακτικών μεθόδων και η ακριβής περιγραφή και επικοινωνία των διευθυντικών ιδεών (Vooren, 2018:49).

Το ολοκληρωμένο έργο των Διευθυντών επηρεάζει την αποδοτικότητα των μαθητών είτε γιατί ξέρει να στηρίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό είτε γιατί οργανώνει σωστά και καλύπτει την πληθώρα των αναγκών του οργανισμού. Διαφαίνεται και από πραγματικά γεγονότα καθώς στην Καλιφόρνια υπάρχει η πιθανότητα απόλυσης Διευθυντών σε περιπτώσεις όπου το μαθητικό γνωστικό επίπεδο είναι χαμηλό και στο Πόρτλαντ ένα μέρος του διευθυντικού μισθού εξαρτάται από των απόδοση των μαθητών (Davis et al., 2005:3). Δημιουργεί μέσω της λειτουργίας του ως προτύπου ένα περιβάλλον αυτοπεποίθησης που δε στέκεται μόνο στα αρνητικά των μαθητών αλλά ενδιαφέρεται με γνήσιο τρόπο για τη βελτίωση τους και την ακαδημαϊκή τους πορεία. Ο Διευθυντής είναι εκεί για να φροντίσει για τις απουσίες ή τις αποβολές των μαθητών. Διαφαίνονται ακόμα οι ικανότητες ενός Διευθυντή όταν διαχειρίζεται σωστά δυσκολίες σχετικά με οικογένειες που προέρχονται από μειονοτικές κοινωνικό-οικονομικές συνθήκες (Sezer, 2018:67). Άλλες έρευνες ωστόσο δείχνουν ότι δεν υπάρχουν αρκετά ή αξιόπιστα ερευνητικά δεδομένα για να στηρίξουν τη σύνδεση επιρροής της διευθυντικής αρχής με τη μαθητική πρόοδο και συμπεριφορά. Είναι περισσότερο πιθανόν οι μαθητές να επηρεάζονται από δασκάλους και καθηγητές που έρχονται σε άμεση και καθημερινή επαφή μαζί τους παρά από τους Διευθυντές. Βέβαια, παρατηρήθηκε απουσία λεπτομερειών και συγκεκριμένων ορισμών της υπόθεσης αυτής (Edvantia, 2005:7). Μάλιστα σε κάποιες περιπτώσεις παρουσιάζονται και αρνητικά οι Διευθυντές σχολείων ως τα πρόσωπα που φαίνεται να λειτουργούν πιο απρόσωπα ή υπερβολικά επίσημα. Η συσσωρευμένη όμως γραφειοκρατική δουλειά δεν επιτρέπει πάντα σ' ένα Διευθυντή να ασχοληθεί με το κύριο μέλημα του, την ανάπτυξη της διαδικασίας μάθησης και της διδασκαλίας. Τα αρνητικά χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν είναι ότι οι Διευθυντές σχολείων μοιάζουν να είναι αποστασιοποιημένοι, πιο αυστηροί στα μέτρα που λαμβάνουν και φέρονται υπερβολικά επίσημα κάποιες φορές (Sezer, 2018:72).

Όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός ηγεσίας και διοίκησης των σχολείων τόσο περισσότερο αυξάνονται αναλογικά και τα θετικά αποτελέσματα σε όλα τα επίπεδα της σχολικής μονάδας (Leithwood, 1998:26). Η έρευνα συγκέντρωσε ένα ποσοστό πραγματικής διευθυντικής δουλειάς που αναδεικνύει ότι μηνιαίως οι Διευθυντές αφιερώνουν περίπου 163 ώρες εκτός του ωραρίου, στη δουλειά τους (Vooren, 2018:51). Έρευνα που διεξήχθη στο εκπαιδευτικό σύστημα της Τουρκίας έδειξε ότι τα πιο συχνά θετικά χαρακτηριστικά ενός Διευθυντή είναι ότι προσπαθεί να λύσει τα προβλήματα που ανακύπτουν κάθε φορά, δημιουργεί θετικό σχολικό κλίμα και είναι εκεί για να δείξει ότι εμπιστεύεται τους δασκάλους του σχολείου. Ο σχολικός προγραμματισμός παντρεύει τις ανάγκες και τους στόχους τόσο της κοινότητας όσο και του σχολείου σ' ένα κοινό όραμα ώστε να δουλεύουν όλοι για αυτό. Καθοδήγηση και υποστήριξη μαθητών μέσα από τη συχνή και ουσιαστική επικοινωνία Διευθυντών και κηδεμόνων για την ακαδημαϊκή τους πορεία (Leithwood, 1998:25). Οι Διευθυντές που αναλαμβάνουν το ρόλο του σχολικού ηγέτη έπειτα από χρόνια εμπειρίας ως εκπαιδευτικοί βρίσκουν το πιο ευχάριστο κομμάτι της εργασίας τους, την επαφή και τη διάδραση με τους μαθητές. Γνήσιο ενδιαφέρον για τη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας και για αυτό οργανώνουν επίσημες και μη επίσημες επισκέψεις στις τάξεις. Δεν έχει ελεγκτικό χαρακτήρα το μέτρο αυτό αφού πραγματικά απολαμβάνουν την επικοινωνία με τα μαθητικά μέλη και γι' αυτό συχνά αφιερώνουν και το χρόνο από τα διαλείμματα τους για αυτούς. Με έναν τρόπο προσπαθούν να γίνουν διορατικοί ώστε να μειώσουν τον αριθμό τηλεφωνημάτων που μπορεί να δέχονταν από γονείς και μαθητές και δείχνουν να ξέρουν ακριβώς τι διαδραματίζεται και τι προκύπτει στο σχολείο και στα μέλη του (Vooren, 2018:57).

Ένας Διευθυντής βρίσκεται συνεχώς σε ετοιμότητα να φέρει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα για τους μαθητές, προσπαθεί να είναι διαθέσιμος για κάθε είδους ακρόαση και για ποικίλους προβληματισμούς χωρίς προκαταλήψεις (Hardman, 2011:114). Οι εκπαιδευτικοί τους στόχοι πρέπει να είναι ξεκάθαροι, έτσι θα γίνουν και πιο αντιληπτοί από τους μαθητές ώστε να μη θεωρούν τη σχολική ηγεσία ως μία αφηρημένη πολιτική διαχείρισης (Leithwood, 1998:10). Ιδιαίτερα επιθυμητή είναι η ικανότητα της σχολικής ηγεσίας να διακρίνει τις συνθήκες μέσα από τις οποίες θα βελτιωθούν τα μαθητικά αποτελέσματα και όχι κατά πόσο τα πρόσωπα που διευθύνουν αποτελούν το πρότυπο που υιοθετούν οι μαθητές. Τα γενικά αποτελέσματα ύστερα από μελέτη της βιβλιογραφίας δείχνουν ότι οι σχολικοί Διευθυντές δεν επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη μαθητική συμμετοχή ή τις συμπεριφορές των μαθητών και ότι το φαινόμενο επιρροής της σχολικής ηγεσίας στους μαθητές κρύβει μια ρομαντική ερμηνεία. Συγκεκριμένα υποδηλώνει πως θα ήθελε να είναι ιδανικά η σχολική ηγεσία, «romance of leadership» (Leithwood, 1998:25).

2.5. Η σκιαγράφιση ενός Διοικητικού Διευθυντή και οι ανάγκες που οδηγούν στο ρόλο αυτό

Ο Διοικητικός Διευθυντής θυμίζει τον μάνατζερ επιχειρήσεων, δεν προέρχεται από το συγκεκριμένο χώρο αλλά είναι πρώην εκπαιδευτικός που εφαρμόζει διοίκηση ολικής ποιότητας, φιλτράροντας επιθυμίες και ανάγκες δικές του, των σχολικών μελών, της σχολικής δομής και των κυβερνητικών πολιτικών (Καλογιάννης, 2016:138). Ο Διοικητικός Διευθυντής έχει περισσότερο το ρόλο του συντονιστή του σχολείου αφού αναλαμβάνει τα θέματα επικοινωνίας και το όραμα επαγγελματικής ανάπτυξης του σχολείου. Δημιουργεί ανάλογα με τη σχολική μονάδα που διοικεί, το επίπεδο της μαθητικής κοινότητας, τις μορφές αξιολόγησης βασισμένες στο αντίστοιχο γνωστικό επίπεδο των μαθητών και στη συμπεριφορά τους. Οι συγκεκριμένες αξιολογικές μορφές οι οποίες κανονικά δεν πρέπει να εγκρίνονται έπειτα από υπουργική απόφαση αλλά από την ίδια τη διεύθυνση και το σύλλογο διδασκόντων του εκάστοτε σχολείου. Σημαντική είναι και η επαφή με την κοινότητα και με όσους φορείς έχουν ρόλο που εμπίπτει στη λειτουργία του σχολείου όπως για το οικονομικό ζήτημα. Ο Διοικητικός Διευθυντής αναλαμβάνει τη διαχείριση των οικονομικών του σχολείου και του αρχικού προϋπολογισμού που ορίζεται για το σχολείο καθώς και τις κτιριακές ανάγκες. Είναι ο αντιπρόσωπος του σχολείου όταν απευθύνεται σε οποιοδήποτε κοινό εκτός της σχολικής μονάδας. Η διοίκηση του σχολείου λαμβάνει υπόψη της τις υπουργικές αποφάσεις για τη λειτουργία των σχολείων ωστόσο δημιουργείται η δυνατότητα να τις προσαρμόζει στις ανάγκες της.

Ο Διοικητικός Διευθυντής που επίσης εξελίσσεται στη θέση αυτή από εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την οργάνωση για τις συναντήσεις γονέων στις οποίες όμως όταν λαμβάνουν χώρα παρευρίσκονται και οι δύο διευθυντές, συναντά επίσης τους άλλους φορείς, γενικά αναλαμβάνει την επικοινωνία του σχολείου και βρίσκει τρόπους επικοινωνίας και συνεργασίας με τα υπόλοιπα σχολεία της περιοχής. Στη διοικητική ηγεσία τονίζεται ότι οι συμπεριφορές, οι στρατηγικές και τα προβλήματα αν διαχειρίζονται επιδέξια, τότε ο ηγέτης αυτόματα θα διευκολύνει και όλα όσα αναλογούν στα υπόλοιπα μέλη του σχολείου αφού εξοπλίζει το σχολείο με υλικό τρόπο, διαχειρίζεται τα οικονομικά, ενδιαφέρεται για το σχολείο όχι μόνο να λειτουργήσει με εκπαιδευτικό σκοπό αλλά ως ένας θεσμός που έχει ερμηνεύσει σωστά τις υπουργικές αποφάσεις και που είναι σε θέση να επικοινωνεί με το Δήμο της περιοχής. Είναι ικανός να φροντίζει το σχολείο κτιριακά και να το προφυλάσσει από τις διαφορές και τις λογομαχίες που δημιουργούνται μεταξύ των μελών ή από τις αποκλίσεις από τους αρχικούς

στόχους που είχαν τεθεί για το εκάστοτε σχολείο. Όλα τα διευθυντικά καθήκοντα που έχουν αναφερθεί αναδεικνύουν ότι η έννοια ενός Διευθυντή Υπερήρωα όπου είναι διαθέσιμος πάντα και για όλα και ταυτόχρονα ενημερωμένος, εξειδικευμένος και προετοιμασμένος είναι αδύνατο να υπάρξει και τελικά στην πράξη όλες αυτές οι προσδοκίες θολώνουν, μπερδεύονται και κάποιες από αυτές χάνονται. (Copland, 2015:531)

Επιπλέον, οι δάσκαλοι στις τάξεις έχουν ήδη πολύ βάρος πάνω τους σε μια διαδικασία διδακτική και παιδαγωγική που τους απορροφά καθημερινά τις δυνάμεις. Γιατί να έχουν να αναλογιστούν επιπρόσθετα και τα διοικητικά ζητήματα; Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται η ανάγκη να υπάρχει ένας ξεχωριστός Διοικητικά Διευθυντής. Κάποιοι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν αναλάβει διοικητικές υποχρεώσεις ανά τακτά ή μη χρονικά διαστήματα αλλά ακόμα παραμένουν σε άγνοια για όλα εκείνες τις διαδικασίες που πρέπει να διεκπεραιώνει ένας Διοικητικός Διευθυντής (Loder & Spillane, 2005:269). Αναλαμβάνοντας τη διοίκηση ενός σχολείου, μαθαίνει κανείς να διαχειρίζεται συνολικά έναν προϋπολογισμό, αναζητά πηγές στήριξης του σχολείου και ενδιαφέρεται για τις εγκαταστάσεις όπου το σχολείο στεγάζεται και ασχολείται με γραφειοκρατικές διαδικασίες. Στο σύνολο τους τα προαναφερθέντα μειώνουν τα περιθώρια ενασχόλησης με τις παιδαγωγικές ανάγκες ενός σχολείου (Loder & Spillane, 2005:270). Όταν ο Διοικητικός διευθυντής θα πρέπει να αντικατασταθεί ή να συνταξιοδοτηθεί, έχει προβλεφθεί μια προετοιμασία. Αν στα ελληνικά δεδομένα είναι ένα επάγγελμα τότε υποψήφιοι θα διαδέχονται στη θέση αυτή με ομαλό τρόπο, άξιοι άνθρωποι με τα κατάλληλα προσόντα και τα απαραίτητα εφόδια.

Επίσης στο ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί ούτε προσλαμβάνονται ούτε απολύονται και ούτε επιλέγονται από τη διοίκηση του σχολείου ωστόσο προτείνεται η Διοίκηση να αναλαμβάνει την περίοδο προετοιμασίας τους πριν την ένταξη στην κουλτούρα και τις ανάγκες του σχολείου. Η μία πλευρά της Διευθυντικής αρχής από την πρόταση αυτή του διαχωρισμού ταυτίζεται με το μοντέλο της διοικητικής ηγεσίας καθώς επικεντρώνεται στη σωστή λειτουργία του σχολείου, στην αξιολόγηση του έργου όλων των μελών ώστε να αξιολογηθεί αν ο βαθμός εργασίας που προσφέρεται, είναι ικανοποιητικός. Συμμετέχει και ο Διοικητικός Διευθυντής στον προσδιορισμό οράματος και κουλτούρας του σχολείου αλλά κυρίως στην κάλυψη βασικών αναγκών του σχολείου. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η διαχείριση των οικονομικών πόρων του σχολείου και η εύρεση χρηματοδότησης όποτε κρίνεται απαραίτητη, ο σωστός σχεδιασμός πολιτικών του σχολείου, οι μορφές αξιολόγησης και η ιεράρχηση προτεραιοτήτων.

Καθώς το μοντέλο Διοικητικής Ηγεσίας επικεντρώνεται στην ικανοποιητική εφαρμογή top-down δυσμενών εντολών (που προέρχονται ιεραρχικά είτε από άλλα γραφειοκρατικά

κλιμάκια, είτε από το Υπουργείο Παιδείας) ευδοκimei σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα (Καλογιάννης, 2014:69). Η πρόταση διαχωρισμού διευθυντικής αρχής που περιέχει έναν ολοκληρωτικά Διοικητικό Διευθυντή μοιάζει να είναι πιο ρεαλιστική για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με βάση τα όσα αναφέρθηκαν. Ο Διοικητικός Μάνατζερ (γνώσεις διοίκησης ανθρώπινων πόρων) προέρχεται και αυτός από τη θέση εκπαιδευτικού και όχι από κάποια σχετική επιστήμη οπότε συστήνεται η πρόωρη ενασχόληση του εκπαιδευτικού προσωπικού με το διοικητικό έργο του σχολείου (Καλογιάννης, 2014:127). Ο Διοικητικός Διευθυντής που θα έχει αναλάβει και τη διαχείριση των οικονομικών του σχολείου είναι σε θέση να εξετάζει όλα εκείνα τα προγράμματα επιχορηγήσεων ή υποτροφιών που θα μπορούν να ενισχύσουν τις οικογένειες χτίζοντας συνεργασίες με φορείς οικονομικής ενίσχυσης είτε δημοσίων είτε εθελοντικών ιδιωτικών οργανισμών (Καλογιάννης, 2016:130). Η Court παρομοιάζει έναν σχολικό Διευθυντή με έναν Διευθυντή επιχειρήσεων ως προς την απόδοση αντίστοιχα σχολείου και επιχείρησης για να τονίσει το σημαντικό έργο της σωστής διαχείρισης. Ο ένας στοχεύει σε συγκεκριμένα νούμερα που αντιστοιχούν σε οικονομική απόδοση της επιχείρησης και ο άλλος στοχεύει σε νούμερα που αντιστοιχούν σε μαθητές. Οι γονείς θα αισθάνονται ικανοποιημένοι και θα είναι πρόθυμοι να εγγράψουν τα παιδιά τους στα σχολεία των περιοχών τους, χωρίς ενδοιασμούς για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν (σελ. 178).

Η έρευνα που έκαναν οι Camburn, Rowan και Taylor (2003) δείχνουν ότι το φύλο ή πολιτισμική και εθνική προέλευση των Διευθυντών είναι πτυχές που δε μπορούν να επηρεάσουν τη διευθυντική τους πορεία ή το έργο, επομένως και τις αποφάσεις τους για το σχολείο. Οι γνώσεις ωστόσο που έχουν λάβει σε ακαδημαϊκό επίπεδο και η εμπειρία που έχουν αποκτήσει ως προηγούμενοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επηρεάζουν το έργο τους (σελ. 27.) Οι Διευθυντές για να είναι αποτελεσματικοί ηγέτες και μάνατζερ νοιάζονται για τους μαθητές συνολικά και όχι ατομικά, καθώς έχουν προστεθεί και άλλα μέλη που χρήζουν στήριξη και καθοδήγηση όπως οι εκπαιδευτικοί, τα μέλη της κοινότητας, οι γονείς και οι ιεραρχικά ανώτεροι διευθυντές (Loder & Spillane, 2005:266). Στο μυαλό της πλειοψηφίας η λέξη Διευθυντής συνεπάγεται διοίκηση και η σκέψη αδυνατεί να καλύψει και την εκπαιδευτική πλευρά που έχει ο ρόλος. Ένας τυπικός Διοικητικός Διευθυντής όμως ακολουθεί και τις απαραίτητες διαδικασίες, προσαρμόζει το δοσμένο προϋπολογισμό στις ανάγκες του σχολείου αλλά παράλληλα το σχολικό περιβάλλον που δημιουργεί αποπνέει ασφάλεια και σταθερότητα ώστε να ενεργοποιηθούν όλα τα σχολικά μέλη είτε εκπαιδευτικοί είτε μαθητές (Salem, 2016:5). Η σχολική διοίκηση και διεύθυνση πρέπει να είναι συμβατές με τα δεδομένα του 21^{ου} αιώνα ώστε να είναι και παραγωγικές και εκσυγχρονισμένες (Mulford, 2003:6). Πολλά όμως

σχολεία ακόμα και στον αιώνα που διανύουμε ελέγχονται κεντρικά και καθολικά από τα Υπουργεία Παιδείας και η σχολική διοίκηση παρουσιάζει μέτρια αποδοτικότητα, καθώς χαρακτηρίζεται προβλέψιμη και αυστηρώς γραφειοκρατική. Προτείνεται, ο διαμερισμός στην εξουσία και στην ιεραρχική εκπαιδευτική πυραμίδα διοίκησης των σχολικών μονάδων όπου η λήψη αποφάσεων δε θα είναι τόσο δύσκαμπτη (Mulford, 2003:8). Με τέτοια δεδομένα θα είναι πιο ομαλή η παρουσίαση της πρότασης διαχωρισμού της διευθυντικής αρχής.

Κάποιοι στη βιβλιογραφία προτείνουν οι Διοικητικοί Διευθυντές να μην προέρχονται από το σώμα των δασκάλων αλλά από τον διοικητικό τομέα και να εκπαιδεύονται στη συνέχεια μέσα από παιδαγωγικά προγράμματα και όχι το αντίστροφο (Davis et al., 2005:13). Διοικητικοί επιτυχημένοι διευθυντές μπορούν να προέρχονται και από άλλα επαγγελματικά περιβάλλοντα, όχι να είναι αποκλειστικά εκπαιδευτικοί, οι οποίοι όμως θα καλλιεργούν το ενδιαφέρον και το σεβασμό τόσο για την εκπαιδευτική διαδικασία και θα συνεργάζονται με δασκάλους ώστε να χτίσουν το απαραίτητο παιδαγωγικό κλίμα. Στην ίδια έρευνα αναδεικνύεται ότι η επιτυχία ενός Διευθυντή δεν οφείλεται αποκλειστικά σ' έναν Διευθυντή υπερήρωα (Mulford, 2003:18). Δημιουργία υγιών σχέσεων όχι μόνο με τα άρρηκτα συνδεδεμένα μέλη της σχολικής μονάδας αλλά και με εξωσχολικούς φορείς και κυρίως της τοπικής κοινότητας στην οποία εντάσσεται (Salem, 2016:23). Με τη δυνατότητα παροχής οικονομικής στήριξης όχι μόνο από δημόσιους αλλά και από ιδιωτικούς πόρους, ένας σχολικός Διευθυντής οφείλει να δείξει πιο έντονο ενδιαφέρον για το γενικότερο σχολικό προϋπολογισμό και να λογοδοτήσει για αυτόν. Προσέλκυση οικονομικών εισφορών μέσω της συνεργασίας σχολείων και τομέων όπως οι βιομηχανίες και οι επιχειρήσεις (Καλογιάννης, 2016:241). Στο διοικητικό μέρος εντάσσεται επίσης η παροχή βοήθειας και στήριξης του εκπαιδευτικού προσωπικού ατενίζοντας κυρίως τα τελικά αποτελέσματα επιτυχημένων ή μη στόχων (Κεραμίδα, 2011:32) Τα κύρια διοικητικά, διευθυντικά καθήκοντα που έχουν ήδη αναφερθεί πέρα από τη διαχείριση του ανθρώπινου κεφαλαίου ενός σχολείου, είναι και η διαχείριση του οικονομικού κεφαλαίου και η καλή σχέση του σχολείου με την κεντρική διεύθυνση. Ο Διοικητικός Διευθυντής αναλαμβάνει τη γραφειοκρατική πλευρά της θέσης επομένως την τήρηση βιβλίων και πρακτικών για το σχολείο, την επίβλεψη της υγιεινής των σχολικών κτιρίων και προαυλίων καθώς και τη φροντίδα του σχολικού εξοπλισμού και των σχολικών εγκαταστάσεων. Αναμένεται από αυτόν να είναι πάντα σε θέση να επιχειρηματολογεί για τις αποφάσεις που πήρε όχι να φαίνεται ότι δικαιολογείται αλλά περισσότερο σαν ένα τρόπο να επικοινωνεί και στους υπόλοιπους το σχολικό του όραμα και τη σχολική κουλτούρα (Καλογιάννης, 2015:381). Ο Διοικητικός Διευθυντής αποτελεί τον συντονιστή εκπαιδευτικού, μαθητικού και βοηθητικού προσωπικού αλλά κυρίως ελέγχει διαδικασίες και μέσα που θα

επιτρέψουν στον Παιδαγωγικό Διευθυντή να αναλάβει τελική δράση για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Καρακατσάνη & Παπαδιαμαντάκη, 2012:215).

2.6. Οι δύο διευθυντές μαζί: Το έργο του Παιδαγωγικού και του Διοικητικού Διευθυντή

Οι Διευθυντές έχουν την ευθύνη των εκπαιδευτικών και έχουν και οι ίδιοι καθήκον να λογοδοτούν στους ανωτέρους τους. Αντιμετωπίζουν τα πειθαρχικά προβλήματα και την εμφάνιση περιστατικών βίας όχι μόνο μέσα στο περιορισμένο περιβάλλον της τάξης αλλά σε συνολικό επίπεδο του σχολείου. Πολλές από τις πολιτικές του υπουργείου πρέπει οι ίδιοι να τις αναλύουν και να τις ερμηνεύουν σωστά, δεν είναι πάντα σαφείς. Έχουν ακόμα υπό ευθύνη τους τα σχολικά λεωφορεία, το κυλικείο, τους διαγωνισμούς, τις εκδηλώσεις και τα πρωταθλήματα των μαθητών, τα παράπονα τους, την ένταξη της τεχνολογίας και την εξάσκηση του προσωπικού στα νέα δεδομένα ώστε να την οικειοποιηθούν. Η λίστα με τα καθήκοντα και με όσα θέματα προκύπτουν θα μπορούσε να συνεχίζεται για πάντα. Μήπως τελικά αυτό το εύρος των προσδοκιών που αναμένονται από το Διευθυντή επιφέρει και ένα νέο εύρος αντίληψης και θεώρησης της θέσης και της σημασίας του διευθυντικού ρόλου; Οι προσδοκίες που απορρέουν από το διευθυντικό ρόλο είναι πολλές και αυτό δημιουργεί στη βάση της λειτουργίας του σχολείου ένα συνεχές άγχος. Έρευνες δείχνουν ότι ακόμα και άνθρωποι που έχουν τα προσόντα να αναλάβουν τη διευθυντική θέση τελικά όλο και λιγότεροι την επιθυμούν εξαιτίας του συνολικού βάρους και των υποχρεώσεων που πέφτουν πάνω τους.

Υπάρχουν και άλλες πτυχές που μπορεί να σκέφτονται οι υποψήφιοι διευθυντές πριν αναλάβουν τη θέση τους όπως ότι η αμοιβή είναι αρκετά χαμηλή και δεν αντιστοιχεί στις υποχρεώσεις που συνοδεύουν τη θέση, το υπερβολικό άγχος και η έλλειψη προετοιμασίας για τη θέση τελικά. Η παντοδυναμία ενός μόνο προσώπου στη διεύθυνση και τη βελτίωση ενός σχολείου ανάγεται σε ένα παραδοσιακό και άκρως ιεραρχικό μοντέλο που οι πρωτοβουλίες και οι αποφάσεις χωρίς άδεια από όλες τις ανώτερες βαθμίδες δεν είναι επιλογή σε κρίσιμα ζητήματα. Επιστρέφουμε στην πρόταση του West πηγαίνοντας χρόνια πριν αλλά όχι και πολύ μακριά μας, έτος 1978. Γυναίκες και άντρες Διευθυντές έρχονται σε σύγκρουση με τους δυο ρόλους τους και η ικανοποίηση που τελικά παίρνουν από τη δουλειά τους είναι μέτρια. Ενώ η επαγγελματική ικανοποίηση είναι ένα από τα πιο ισχυρά κίνητρα για εργασία και επηρεάζει και τη συνολική απόδοση της σχολικής μονάδας. Η Eckman (2006) μελετώντας έρευνες σε σχολεία που έχουν εφαρμόσει τη συνεργασία Διευθυντών επισημαίνει ότι οι μονάδες Διευθυντές δεν κρατάνε τη διευθυντική τους θέση για πάνω από δέκα χρόνια. Υπερβολικές απαιτήσεις από το πρόσωπο του διευθυντή, ογκώδες έργο που φέρνει σύγκρουση στο ρόλο του

Διευθυντή και ως γονέα και ίσως δημιουργεί το διαχωρισμό δύο τύπων υπαλλήλων, αυτοί που θέτουν ως προτεραιότητα την εργασία τους και αυτοί που δίνουν προτεραιότητα στην προσωπική ζωή χωρίς να σημαίνει ότι αδιαφορούν για τα επαγγελματικά καθήκοντα τους (σελ. 6). Συχνά παράπονα Διευθυντών αποτελούν ότι διαχειρίζονται μεγάλα σχολεία με πολλές απαιτήσεις αλλά περιορισμένη οικονομική τροφοδότηση. Άγχος και σύγχυση για το αν πρέπει η διδακτική ή η διαχείριση των οικονομικών να είναι η προτεραιότητα τους (Bellibas, 2015:1477). Γενικό συμπέρασμα είναι ότι οι προσδοκίες και τα αποτελέσματα που αναμένονται από τη θέση του Διευθυντή υπερβαίνουν τα όρια των απαιτήσεων που εμπίπτουν σ' ένα μόνο πρόσωπο. (Copland, 2015:530)

Υπάρχει ήδη διαχωρισμός του Διευθυντικού ρόλου σε κορυφαίους επαγγελματίες και διευθύνοντες συμβούλους (Καλογιάννης, 2016:125). Γιατί λοιπόν να μη γίνει λόγος για διαχωρισμό της διευθυντικής αρχής σε παιδαγωγική και διοικητική; Η από κοινού διευθυντική αρχή με διαφορετικά καθήκοντα που προτείνεται, διαχωρίζεται μέσα από τη συναδελφική αλληλεγγύη. Η ηγεσία δεν προέρχεται πλέον από μια μονάδα ανθρώπου αλλά από δυο πρόσωπα που διαδρούν. Μία καινούρια πρόταση ως εργαλείο σκέψης και επαναπροσδιορισμού της φύσης που έχει η συμβατική ηγεσία των σχολείων (Bennett et al., 2003:7). Οι δύο τύποι Διευθυντών θα αποτελούν άμεσο πρότυπο για γονείς, παιδιά και δασκάλους μέσω της αξίας της συνεργασίας, μάλιστα στη βιβλιογραφία παρομοιάζεται με μια οικογένεια που έχει δύο γονείς αντί για έναν. Όλα τα γραφειοκρατικά καθήκοντα αυτόματα ελέγχονται από δυο ανθρώπους μειώνοντας σημαντικά τα ποσοστά λαθών απροσεξίας. Μείωση του άγχους σημαντικά καθώς δε νοιάζεται μόνο ένα πρόσωπο για όλα τα ζητήματα. Η αλλαγή επέρχεται μέσα από την ικανότητα της πειθούς των διευθυντικών προσώπων και τη διεκδίκηση υψηλών προσδοκιών για το σχολείο τους παρά τις δυσκολίες και τα εμπόδια. Οργάνωση και συστηματικές συναντήσεις εκπαιδευτικών με τον Διευθυντή ώστε να συζητάνε πάνω στο πρόγραμμα είτε αλλαγές πάνω σε αυτό είτε μεθόδους και αποτελέσματα από την εφαρμογή του. Εξάλλου, η βελτίωση του σχολείου γενικά βοηθάει στο να νιώθουν καλύτερα οι εκπαιδευτικοί την ώρα της εργασίας τους (Clark & Lotto & Astuto, 1984:54). Πριν παρουσιαστεί η πρόταση για τη νέα αυτή μορφή διοίκησης, λήφθηκε υπόψη η γραφειοκρατική διαδικασία που συνοδεύει τις σχολικές μονάδες και τις επιχειρήσεις, η γενική θεώρηση της ηγεσίας και της αποτελεσματικότητας της.

Η βιβλιογραφία αναφέρει το παράδειγμα της Fran Washington μιας Διευθύντριας που συγκεντρώνει όλες τις ικανότητες και τις αρετές ενός ηγέτη και αναλαμβάνει όλη τη σχολική κοινότητα. Δεν την αναδεικνύει όμως, ως παράδειγμα μίμησης αλλά ως ένα σπάνιο φαινόμενο που θα ήταν παράλογο να το απαιτούμε καθολικά για τις Διευθυντικές θέσεις που πρέπει να

καλυφθούν σε όλες τις σχολικές μονάδες μιας χώρας ενώ είναι εφικτή η συνύπαρξη δυο τύπων Διευθυντών που θα συνδιοικούν και θα δίνουν νέο νόημα στη σχολική ηγεσία. Συνολικά, και οι δύο τύποι Διευθυντών οργανώνουν και προωθούν κοινό όραμα και κοινούς στόχους για το σχολείο αλλά έχουν μη συγκρουόμενα καθήκοντα και οφείλουν να γνωρίζουν την κάθε μονάδα μαθητή που υπάρχει στο σχολείο τους. Όταν υπάρχουν δύο πρόσωπα στη Διοίκηση αυτόματα όλοι είναι πιο σίγουροι ότι είναι ικανοί να προβλέψουν και να αντιμετωπίσουν οποιαδήποτε δυσκολία προκύψει αφού δυο μυαλά συνεργάζονται. Κάθε Διευθυντής παίρνει με πρωτοβουλία του αποφάσεις αντίστοιχες των καθηκόντων του, δεν αποφασίζει όμως για τα ζητήματα στη δικαιοδοσία του άλλου Διευθυντή. Η εικόνα τους αφορά δυο άτομα ισάξια και ενωμένα που προσφέρουν ο ένας γνώμη στα ζητήματα του άλλου αλλά δε μπορεί ο ένας να παρακάμπτει αυθαίρετα τον άλλον. Κρίνεται απαραίτητο ένα χρονικό διάστημα μετάβασης από τη θέση του εκπαιδευτικού είτε στη θέση του Παιδαγωγικού Διευθυντή είτε στη θέση του Διοικητικού Διευθυντή. Στη μετάβαση αυτή γίνεται λόγος για ειδική προετοιμασία και από τα συγκεκριμένα καθήκοντα ενός δασκάλου, να εξασκηθούν στη διαχείριση πολλών ταυτόχρονων ζητημάτων και στην όσο το δυνατό πιο σωστή και άμεση αντιμετώπιση αυτών. (Grubb & Flessa,, 2006:522)

Οι περισσότεροι επιθυμούν να αναλάβουν το ρόλο του ηγέτη αλλά όχι του Διευθυντή. Γι' αυτό η συνύπαρξη προσώπων στο καθήκον αυτό διαφαίνεται ελκυστική. Η σχολική διοίκηση από κοινού αποτρέπει τα άτομα να σηκώσουν μεμονωμένα το βάρος των σχολικών αποφάσεων και του ρίσκου που επέρχεται μαζί με αυτές. Υπάρχει διαθέσιμος χρόνος να ασχοληθούν και με άλλες ταυτότητες της ζωής τους όπως αυτός του οικογενειάρχη αλλά και περισσότερος διαθέσιμος χρόνος να εξελιχθούν και να μελετήσουν και οι ίδιοι για το καθήκον τους όταν γνωρίζουν ότι εναλλάξ με το συνεργάτη τους διαχειρίζονται ισάξια τα προαναφερθέντα. Τα καθήκοντα χονδρικά μοιράζονται ως διοικητικά και παιδαγωγικά. Σύμφωνα με τον Καλογιάννη (2015) «*το πρότυπο του κορυφαίου επαγγελματία περιλαμβάνει δύο διαστάσεις: την παραδοσιακή και την καινοτόμα*» (σελ.109) η μεν αναφέρεται στο καθήκον του Διευθυντή απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία που λαμβάνει χώρα στο σχολικό πλαίσιο και στις σχέσεις του με τους μαθητές και η δε αναφέρεται στο χρόνο που αφιερώνει στις εξωσχολικές επαφές που τελικά θα βοηθήσουν το ίδιο το σχολείο. Τα παραπάνω θυμίζουν τους δύο διευθυντικούς ρόλους που προκύπτουν από το διαχωρισμό της διευθυντικής αρχής και αντιστοιχούν σε δύο πρόσωπα αντί να θεωρηθούν δύο διαστάσεις που ολοκληρώνουν ένα διευθυντικό άτομο. Η αποτελεσματική σχολική ηγεσία ορίζεται από την αλληλένδετη πορεία των διοικητικών ζητημάτων του σχολείου και των παιδαγωγικών που προωθούν το καλό των μελών με κυρίαρχο αποτέλεσμα, τη διδασκαλία (Καλογιάννης, 2015:136).

Οι δύο Διευθυντές έχουν τις ίδιες διδακτικές εμπειρίες, είχαν υπάρξει προηγουμένως και εκπαιδευτικοί όπως ακριβώς θα ήταν ένας παραδοσιακός Διευθυντής. Ο διαχωρισμός διευθυντικής αρχής επιτρέπει στο Διευθυντή ουσιαστικά να βρίσκεται σε πολλά μέρη ταυτόχρονα καλύπτοντας διαφορετικές ανάγκες χωρίς να εξουθενώνεται αποκλειστικά ένα άτομο (Eckman, 2006:15). Επιτυγχάνεται η ικανότητα ένα άτομο να εμπιστεύεται ένα άλλο πρόσωπο στη διεύθυνση και απορρίπτεται η πιθανότητα ένα μόνο πρόσωπο να ελέγχει τα πάντα δημιουργώντας αμφιβολίες για το έργο του άλλου. Μαθαίνουν να μην τα καταφέρνουν μόνοι τους, επικοινωνούν τις ανάγκες που έχουν εντοπίσει και τελικά λαμβάνουν βοήθεια. Μετατροπή συγκρούσεων σε συνδιαλλαγή μέσα από την οποία μόνο θετικά αποτελέσματα μπορούν να προκύψουν (Harris, 2004:17). Οι επικοινωνιακές δεξιότητες και η αυτοσυγκράτηση του εγωισμού του καθενός αναλογεί στα καθήκοντα που εμπίπτουν εξίσου σε δύο συζύγους ή σε δυο συγκατοίκους, πάντα οφείλουν να φαίνονται ως κοινή ομάδα όσο διαφορετικοί εργασιακοί τύποι και αν είναι για να μη μπερδεύουν και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου (Eckman, 2006:16). Προάγεται η ίση αλληλεξάρτηση και όχι η αποκλειστική εξάρτηση του ενός από τον άλλον (Harris, 2004:20). Προέρχονται από ειδικότητες εκπαιδευτικών ή δασκάλων και επιλέγονται για τις δύο διευθυντικές θέσεις αφού πρώτα αξιολογηθούν για τα δυνατά τους σημεία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ικανότητα να παίρνουν πρωτοβουλίες. Επίσης κάποιος άλλος μπορεί να είναι πιο εύκολα συνεργάσιμος οπότε η συνύπαρξη στη διοίκηση του σχολείου αυτόματα σημαίνει και ένωση των δυνάμεων και των θετικών στοιχείων των προσώπων (Grubb & Flessa, 2006:522). Μέτρα με σκοπό την ανάδειξη ποικίλων μορφών της ηγεσίας σε σχολικό επίπεδο και μάλιστα στον πρώτο χρόνο ανάληψης του να συνυπάρχει με προηγούμενο Διευθυντή που είχε ασκήσει τα διοικητικά καθήκοντα.

Ήδη αναφέρθηκε ότι οι συναντήσεις του προσωπικού του σχολείου και οι συναντήσεις με τους γονείς ή τους μαθητές διεξάγονται από κοινού ώστε να αντιλαμβάνονται όλα τα μέλη την ισοτιμία τους. Ο Διευθυντής αποτελούμενος από δύο πρόσωπα διαθέτει άμεσα το χρόνο να απαντάει σε γονείς, μαθητές και δασκάλους με προσωπική διάδραση με όλα τα μέλη του σχολείου καθώς επίσης αυτός ο χρόνος μπορεί να αξιοποιείται και σε επισκέψεις του ίδιου του εκπαιδευτικού Διευθυντή σε τάξεις. Και όλα τα σύνολα-μέλη του σχολείου τον θεωρούν διαθέσιμο οπότε νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια με τον τρόπο αυτό. Πολλοί Διευθυντές χαρακτηρίζουν το επάγγελμα τους μοναχικό οπότε η συνύπαρξη δυο διαφορετικών τύπων Διευθυντών δίνει λύση στο ζήτημα αυτό. Επίσης, σε πρακτικό κομμάτι όταν ένας από τους δύο απουσιάζει για κάτι επείγον ή για προσωπικούς λόγους στην ουσία η κεφαλή του σχολείου δεν απουσιάζει πλήρως καθώς συνεχίζει ο άλλος. Ακόμη, είναι εφικτό να μην παίρνουν την

ίδια περίοδο άδεια ώστε πάντα το σχολείο να διοικείται. Αποφεύγονται οι βιαστικές αποφάσεις και οι αυθόρμητες ενέργειες αφού συμβουλευονται ο ένας των άλλων ακόμη και για ζητήματα που είναι στην άλλη πλευρά δικαιοδοσίας των καθηκόντων του ενός. Συμβουλευονται να λαμβάνεται πάντα υπόψη και η γενικότερη κατάσταση του σχολείου εφόσον αντέχει το συγκεκριμένο μοντέλο συνδιοίκησης. Πάντα ο ένας ενημερώνει για την κατάσταση που ισχύει στο παιδαγωγικό κομμάτι και ο άλλος στο διοικητικό. Πιθανότητα να μην είναι και οι δυο πάντα παρόντες στις διάφορες συναντήσεις του σχολείου αλλά πάντα και οι δύο ενημερωμένοι. (Grubb & Flessa, 2006:528).

Είναι υπεύθυνοι για να δημιουργήσουν μια κοινότητα μαθητών, να δράσουν μέσω σωστών αποφάσεων και να έρθουν σε επαφή με τον περίγυρο του σχολείου, δημιουργώντας ένα όραμα για το σχολείο στο οποίο λειτουργούν εξίσου και είναι οι μοναδικοί υπεύθυνοι στο τέλος. Η ιδέα μπορεί να ξεκίνησε από επιχειρήσεις αλλά στην εύρεση λύσεων παιδαγωγικών και διοικητικών που εν μέρει ανάγουν το σχολείο σε μια μορφή επιχείρησης η συνεργασία δυο ικανών μυαλών είναι καλύτερη από την ύπαρξη ενός αγχωμένου που έχει πέσει όλο το νοητό βάρος των υποχρεώσεων πάνω του, νοιάζονται ακόμα και για τις περιπτώσεις μαθητών που έχουν διαφορετικές απαιτήσεις και χρίζουν διαφορετικής μεταχείρισης από την υπόλοιπη μαθητική κοινότητα. Απαιτείται η καλή συνεργασία και η συνεχής επικοινωνία γονέων και σχολείου. Αντιπαραθέτοντας όλα τα κρατούμενα, το βάρος της επαγγελματικής ζωής ενός Διευθυντή σε συνδυασμό με το βάρος μιας προσωπικής ζωής πολλές φορές είναι ασήκωτο. Ο διαχωρισμός της διευθυντικής αρχής έρχεται να καλύψει τις πιθανότητες να μείνει μία από τις σημαντικότερες θέσεις της σχολικής μονάδας κενή και να αποφύγει την εξάλειψη της προσωπικής ταυτότητας των Διευθυντών (Eckman, 2006:11). Στα αποτελέσματα της έρευνας της Eckman πρόσωπα που ήδη είχαν μοιραστεί τη θέση της διαχείρισης του σχολείου με κάποιον άλλον κατέληξαν ότι ως επί το πλείστον οι αποφάσεις που λαμβάνονται να είναι αλάθητες επειδή δύο μυαλά είχαν σκεφτεί εξονυχιστικά όλες τις προοπτικές και τις πλευρές ενός ζητήματος.

Ο διαχωρισμός της εργασίας στη σχολική ηγεσία είναι μία νέα μορφή της οργανωσιακής πολιτικής (Gronn, 2000:318). Πετυχημένοι Διευθυντές αναγνωρίζουν ότι μαθαίνουν με αμοιβαίο τρόπο ο ένας από τον άλλον και καταφέρνουν να είναι πιο κοντά στους ανθρώπους του σχολείου (Harris, 2004:21). Η πιο απλή μορφή διαχωρισμού της ηγεσίας τη θεωρεί περισσότερο μία από κοινού σύμπραξη. Δύσκολο ο ένας να είναι ο αρχηγός και ο άλλος ο ακόλουθος, επειδή συνεργάζονται τόσο στενά που δε μπορεί να διακρίνει κάποιος εύκολα αν ο ένας επηρεάζεται περισσότερο από τον άλλο. Ωστόσο, ενέχει μια ρευστότητα η πρόταση και ίσως δεν υπάρχει η δυνατότητα εφαρμογής της κάτω απ' όλες τις συνθήκες. (Gronn,

2000:324). Ο διαχωρισμός καθηκόντων μοιάζει με μια γέφυρα μεταξύ των δομών της σχολικής οργάνωσης και τις ενέργειες των διευθυντικών προσώπων. Εφαρμόζοντας τις κατάλληλες παιδαγωγικές τεχνικές, πρωτοπορούν ως ηγέτες και στη μαθησιακή διαδικασία (Institute of Educational Leadership, 2000:3). Ένας σύγχρονος Διευθυντής σήμερα για να θεωρηθεί αποτελεσματικός πρέπει να μοιράζεται το όραμα του για το σχολείο και με άλλα μέλη και να δίνει ευκαιρίες άσκησης της ηγεσίας και σε άλλους ανθρώπους (Lambert 2002: 40). Και οι δύο τύποι διευθυντών συμπληρώνουν ισάξια την ηγετική ομάδα η οποία προσπαθεί καθημερινά να αναπτύσσεται σε βαθμό ωριμότητας και συναισθηματικής αντοχής ώστε να συνεργάζεται υπεύθυνα και κατάλληλα με γονείς και μαθητές (Drea & O'Brien, 2003:13). Όταν οι αποφάσεις για την πρόοδο της σχολικής μονάδας και του σχολικού κλίματος προέρχονται από ομαδική προσπάθεια εκτιμώνται παραπάνω και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τους μαθητές. Το ενδιαφέρον για εκσυγχρονισμό να μη στρέφεται μόνο στη γενικότερη διοίκηση του σχολείου αλλά και στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται και που επιτρέπει το σχολικό πλαίσιο και κλίμα.

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν μεγαλύτερη ασφάλεια όταν οι Διευθυντές είναι έτοιμοι να μοιράσουν την εξουσία τους, να συνεργαστούν και να δεχθούν βοήθεια. Οι Διευθυντές δεν επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να φορτωθούν υπερβολικές απαιτήσεις (Mulford, 2003:18). Τα δύο πρόσωπα της σχολικής ηγεσίας έχουν τα μέσα να δημιουργήσουν μια μορφή σχολικού συμβουλίου έτοιμο να αφιερώσει περισσότερο χρόνο σε όλα τα μέλη του, να δείχνει έμπρακτα ότι τα στηρίζει και ότι μπορούν να απευθυνθούν κάπου για τους προβληματισμούς τους πάνω σε διάφορα θέματα, ενέργεια που είναι ακατόρθωτη για ένα μόνο Διευθυντή με το σύνολο των υποχρεώσεων του. Ένα εύρος ηγετικών καθηκόντων και ρόλων είναι αναγκαίο στη διαδικασία της σχολικής διοίκησης (Mulford, 2003:22) Οι περισσότεροι επιθυμούν να αναλάβουν το ρόλο του Ηγέτη αλλά όχι του Διευθυντή. Γι' αυτό η συνύπαρξη προσώπων στο καθήκον αυτό διαφαίνεται ελκυστική. Η σχολική διοίκηση από κοινού αποτρέπει τα άτομα να σηκώσουν μεμονωμένα το βάρος των σχολικών αποφάσεων και του ρίσκου που επέρχεται μαζί με αυτές. Υπάρχει διαθέσιμος χρόνος να ασχοληθούν και με άλλες ταυτότητες της ζωής τους όπως αυτόν του οικογενειάρχη αλλά και περισσότερος διαθέσιμος χρόνος να εξελιχθούν και να μελετήσουν και οι ίδιοι για το καθήκον τους όταν γνωρίζουν ότι εναλλάξ με το συνεργάτη τους διαχειρίζονται ισάξια τα προαναφερθέντα. Τα καθήκοντα χονδρικά μοιράζονται ως διοικητικά και παιδαγωγικά. Σύμφωνα με τον Καλογιάννη (2015) «το πρότυπο του κορυφαίου επαγγελματία περιλαμβάνει δύο διαστάσεις: την παραδοσιακή και την καινοτόμα» (σελ.109). Η μεν αναφέρεται στο καθήκον του διευθυντή απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία που λαμβάνει χώρα στο σχολικό πλαίσιο και στις σχέσεις του με τους

μαθητές και η δε αναφέρεται στο χρόνο που αφιερώνει στις εξωσχολικές επαφές που τελικά θα βοηθήσουν το ίδιο το σχολείο (Καλογιάννης, 2015:109). Τα παραπάνω θυμίζουν τους δύο διευθυντικούς ρόλους που προκύπτουν από το διαχωρισμό της διευθυντικής αρχής και αντιστοιχούν σε δύο πρόσωπα αντί να θεωρηθούν δύο διαστάσεις που ολοκληρώνουν ένα διευθυντικό άτομο. Η αποτελεσματική σχολική ηγεσία ορίζεται από την αλληλένδετη πορεία των διοικητικών ζητημάτων του σχολείου και των παιδαγωγικών που προωθούν το καλό των μελών με κυρίαρχο αποτέλεσμα, τη διδασκαλία (Καλογιάννη, 2015:136).

Η ηγεσία είναι η απαραίτητη κατάληξη της εκπαιδευτικής πορείας (Lambert, 2002:37). Μια αποτελεσματική ηγεσία σύμφωνα με τα ευρήματα ερευνών που καταγράφει ο Mulford (2003) είναι ικανή να διαμοιράσει την εξουσία της ανάμεσα σε πρόσωπα ικανά για το ρόλο και να μην προέρχεται μόνο από ένα διοικητικό πρόσωπο. Η δυσκολία της σύγχρονης σχολικής διοίκησης δεν έγκειται μόνο στη δημιουργία της τελικής ταυτότητας της όσο στη συνεχή εξέλιξη της και τη διατήρηση των μεθόδων εκείνων που την κάνουν να είναι αποτελεσματική. Για τους λόγους αυτούς προτείνεται ότι η συνεργασία πολλών και όχι το έργο ενός λειτουργεί καλύτερα και υπάρχει και η ανησυχία για την παιδαγωγική διάσταση της διοίκησης που ανάγει την ομαλή λειτουργία της τάξης σε προτεραιότητα (Mulford,2003:19). Η ηγεσία παραμένει ένας μετέωρος όρος στο προσδιορισμό της αλλά σίγουρα συνδέεται με το πρόσωπο του ηγέτη, τις πράξεις, τις αποφάσεις του και τα αποτελέσματα αυτών. Η πειθώ που ασκείται στους υπόλοιπους από τον ηγέτη είναι αναπόσπαστο στοιχείο ορισμού του συγκεκριμένου ρόλου. Στη διοίκηση προβλέπεται η εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών, η οργάνωση υλικών μέσων του σχολείου και στην ηγεσία ο καθορισμός οράματος και αξιών της κοινωνικής δομής. Δε θα συγκριθούν οι δύο έννοιες αλλά στη διοίκηση ιδιαίτερα θα αποδοθεί η προϋπόθεση της συνεργασίας των μελών για την ολοκληρωμένη επίτευξη της (Σπυροπούλου, 2010:20). Ο πραγματικός χρόνος εργασίας των Διευθυντών είναι περιορισμένος και όπως είναι επόμενο αφού τα άτομα έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα, παρουσιάζουν αντίστοιχα ποικίλα ενδιαφέροντα και στον τρόπο άσκησης της εξουσίας τους. Προκειμένου να βγουν εις πέρας τα καθήκοντα μπορούν να τα μοιραστούν στο σύνολο ηγετικών προσώπων σε κάθε σχολείο (Institute of Educational Leadership, 2000:4). Άνθρωποι που προέρχονται από τον τομέα των επιχειρήσεων είναι ένα εναλλακτικό πρότυπο σχολικού διοικητικού μάνατζερ με εμπειρία στη διοικητική πολιτική αλλά η εμπειρία ως εκπαιδευτικός είναι προϋπόθεση για την ένταξη στη σχολική κοινότητα. Ο σχολικός μάνατζερ οφείλει να είναι και εκπαιδευτικός ηγέτης (Institute of Educational Leadership, 2000:11).

Συνοπλοποιείται ότι όλα τα προαναφερθέντα δε λειτουργούν σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα από τη μια στιγμή στην άλλη, για τόσο ριζικές αλλαγές απαιτείται μεγάλο χρονικό

διάστημα προετοιμασίας και τελικής έγκρισης (Mulford, 2003:21). Η λογοδοσία σε όλες τις γραφειοκρατικές διαδικασίες του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος και οι συνεχείς αλλαγές που οφείλονται σε κυβερνητικά νομοσχέδια είναι λόγοι αποτροπής πολλών εκπαιδευτικών από την ανάληψη του διευθυντικού ρόλου. Οι στόχοι παιδαγωγικοί ή διοικητικοί δε σχηματίζονται από τους Διευθυντές αλλά ασκείται εξωτερικός έλεγχος (Καλογιάννης, 2016:104). Οι σχολικοί διευθυντές αισθάνονται μέχρι και αγανάκτηση προκειμένου να διαχειριστούν τους ανεπαρκείς πόρους, ελλείψεις ικανές να τους χαρακτηρίσουν ως μη αποδοτικούς στο συγκεκριμένο ρόλο (Drea & O'Brien, 2003:15). Όταν από το επάγγελμα του Διευθυντή προκύπτει κύρος και αναγνώριση του έργου που προσφέρει, τότε και οι ίδιοι οι Διευθυντές δραστηριοποιούνται ακόμη περισσότερο γεμάτοι αυτοπεποίθηση και θετικά συναισθήματα. Οι Διευθυντές με εργασιακή εμπειρία τονίζουν την αξία της συνεργασίας και προς δική τους βοήθεια και σαν μια διαδικασία να μαθαίνουν από τους άλλους για όλα εκείνα που δεν έχουν πέσει στη δική τους αντίληψη αλλά και για τη βελτίωση του σχολείου σε όλα τα ζητήματα που το αφορούν (Nasreen, 2019:175). Ένα άτομο είναι αδύνατο να κατέχει όλες εκείνες τις απαραίτητες γνώσεις και εμπειρίες για να οργανώσει το σχολείο να λειτουργεί και σαν οργανισμός και ως παιδαγωγικός χώρος ανάπτυξης μιας εκπαίδευσης μαθητοκεντρικής. Απαιτείται συνεργασία ανθρώπων στη θέση και διαχωρισμός καθηκόντων. Η διάδραση είναι ικανή να επιφέρει καλύτερη συνοχή του σχολείου (Ontario Principals Council). Η σωστή διαχείριση συμφερόντων και απαιτήσεων των μαθητών, εκπαιδευτικών, κηδεμόνων και εκπαιδευτικών ανωτέρων απαιτεί σωστή και ειδική προετοιμασία. Η ζήτηση μιας παιδαγωγικής ηγεσίας είναι έντονη ωστόσο προκύπτουν και διαφορετικές υποχρεώσεις όπως οι δημόσιες σχέσεις, ο σχεδιασμός οικονομικού προϋπολογισμού, η διαχείριση προγραμμάτων στα οποία το σχολείο μπορεί να λάβει μέρος και αρμοδιότητες διοικητικού περιεχομένου. Σχέδιο δράσης ώστε το επάγγελμα του σχολικού Διευθυντή να γίνει πιο ελκυστικό είναι η διαμοίραση ή ο διαχωρισμός της διευθυντικής ευθύνης, η αυτονομία στην εκπαιδευτική πυραμίδα και η επαγγελματική ανάπτυξη μέσω κατάλληλης προετοιμασίας (Καλογιάννης, 2016:168).

Η αποτελεσματική διοίκηση αποσκοπεί και στη σωστή διαχείριση της ποικιλομορφίας των μαθητών. Τελευταίο λόγο για οποιαδήποτε αλλαγή έχουν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες (Καλογιάννης, 2016:122). Παραμονή των Διευθυντών στις ώρες λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου με εναλλάξ πρόγραμμα. Να υπάρχει εμπιστοσύνη και να μη ξοδεύουν χρόνο σε σκέψεις ποιος είναι ανώτερος από τον άλλον αφού είναι ίσοι. Δύσκολο να συγκρουστεί αυτό το μοντέλο με τον παραδοσιακό ισχύοντα ρόλο του Διευθυντή, να αλλάξει συνολικά σε τόσο μεγάλο εκπαιδευτικό σύνολο, η ιδέα και η εικόνα που έχουν σχηματιστεί για έναν Διευθυντή

σχολείου. Τελικά οι αλλαγές που θα γίνουν θα επηρεάσουν τους μαθητές, το σταθερό προσωπικό που θα βοηθά στα καθήκοντα του Διοικητικού Διευθυντή, ώστε το σχολείο να έχει σταθερό προσωπικό για τις διοικητικές υποχρεώσεις. Η διαχείριση ενός σχολείου στηρίζει αρχικά το σχολείο κτιριακά αλλά κυρίως το στηρίζει και το επανδρώνει με το κατάλληλο ανθρώπινο δυναμικό, συνεργάζονται και αλληλοϋποστηρίζονται. Είναι ο σύνδεσμος μεταξύ των υποχρεώσεων οργάνωσης του σχολείου και των εκπαιδευτικών μελών, κυρίως ο Διοικητικός Διευθυντής στην περίπτωση αυτή έχει το ρόλο του συντονιστή. Ο Διευθυντής δεν είναι μόνο παρόν στο σχολείο για να δίνει κατευθυντήριες γραμμές και διαταγές, όχι μόνο καθοδηγητικός αρχηγός αλλά πραγματικός υποστηρικτής της αλλαγής του σχολείου και της βελτίωσης του. Επικοινωνιακός ρόλος μεταξύ του προσωπικού, οργάνωση των οικονομικών πόρων του σχολείου, επαναπρογραμματισμός και πρόβλεψη ζητημάτων σε όλους τους τομείς. Το σχολείο προσαρμόζεται πιο γρήγορα και εύκολα σε απλές αλλαγές με ξεκάθαρες οδηγίες, η καινοτομία δεν πρέπει να σημαίνει μια περίπλοκη κατάσταση και αν έχει μεγάλο ποσοστό συμβατότητας με την ήδη υπάρχουσα κουλτούρα του σχολείου είναι πιο πιθανή η εφαρμογή της καινοτομίας γι' αυτό θα αναλυθούν οι ανάγκες που απορρέουν από το διαχωρισμό της διευθυντικής αρχής διεξοδικά (Clark & Lotto & Astuto, 1984:56). Η διδακτική ηγεσία επικεντρώνεται στη διδασκαλία, η διοικητική ηγεσία στην αποτελεσματική λειτουργία των διαδικασιών της μονάδας, η συνεργατική ηγεσία στην εκχώρηση αρμοδιοτήτων σε κάποιο άλλος μέλος της σχολικής κοινότητας και η ηθική ηγεσία στην ακεραιότητα και στην πρόοδο μέσω της δικαιοσύνης. Όλα αυτά συνθέτουν τη σύγχρονη ηγεσία και είναι ικανά να επιφέρουν αποτελεσματικότητα στα σχολεία (Καλογιάννης, 2016:171). Είναι πιο εύκολο να επεμβαίνεις και να διορθώνεις την αλλαγή από να την εφαρμόζει το σχολικό περιβάλλον. Τα προσωπικά οφέλη του ηγέτη αλλά και τα επαγγελματικά του σχολείου να βρίσκονται σε απόλυτη ισορροπία. Ευκαιρίες για συνεχή εξέλιξη του προσωπικού, συχνές συναντήσεις των δύο Διευθυντών ως συντονιστές και των δασκάλων και του διοικητικού προσωπικού ταυτόχρονα. Οι συναντήσεις δε στοχεύουν μόνο στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων αλλά στην αποδοχή αυτής της νέας διοικητικής μορφής που θα καταλήξει σε αναπόσπαστο μέρος της συμπεριφοράς και του γενικότερου κλίματος του σχολείου. Τα περιθώρια λάθους υπάρχουν αφού εν τέλει αντιμετωπίζονται σα μια διαδικασία να μάθει το προσωπικό συνολικά μέσα από αυτά. Ένα εγχείρημα είναι η διευθυντική συνεργασία να παρέχει συγκεκριμένη και πρακτική βοήθεια στο σχολείο, να εφαρμόζει σωστά τη νομοθεσία, να προγραμματίζει και να σχεδιάζει τις ανάγκες και τις υποχρεώσεις του σχολείου και να αναλύει οποιασδήποτε μορφής προβλημάτων που ανακύπτουν (Clark & Lotto & Astuto, 1984 :59).

Όλη αυτή η πρόταση για το διαχωρισμό της σχολικής διευθυντικής αρχής σε εκπαιδευτικό και διοικητικό μέρος απαιτεί περισσότερα ερευνητικά δεδομένα αλλά έχει υπόσταση και ερευνητική αξία (Eckman, 2006:3). Εντοπίστηκε έλλειψη στοιχείων που θα περιγράψουν πλήρως τα χαρακτηριστικά και την προετοιμασία των δύο τύπων Διευθυντών. Αυτοί οι δύο ρόλοι ενός προσώπου είναι πιο πιθανό να συγκρουστούν από δυο προσωπικότητες που καλούνται να συνυπάρξουν στο σχολικό πλαίσιο με πολύ διαφορετικά καθήκοντα και που με τη συνεργασία τους τα θετικά ξεπερνούν κατά πολύ τις πιθανές αρνητικές πτυχές. Η Eckman αναδεικνύει ότι υπάρχουν κάποια συγκεκριμένα μοντέλα συνύπαρξης Διευθυντών όπως αυτό της πλήρους απασχόλησης και των δυο, υπηρετούν ταυτόχρονα λαμβάνοντας ακριβώς τις ίδιες απολαβές και μοιράζοντας εξίσου τα καθήκοντα και τις ευθύνες της θέσης (full time co-principals), στο επόμενο μοντέλο συνυπάρχουν δύο Διευθυντές με μερικής απασχόλησης ωράριο, συνυπάρχουν πιο νοητά και όχι τόσο κυριολεκτικά καθώς μοιράζονται τις μέρες της εβδομάδες και δε συμπίπτει να υπηρετούν τις ίδιες. Ναι μεν είναι και οι δύο υπεύθυνοι αλλά υπάρχει ένα γραφείο και ένα τηλέφωνο και σίγουρα περισσότερος χρόνος να ασχοληθούν και με άλλες πτυχές της ζωής τους (part-time co-principals). Στα δυο μοντέλα Διευθυντών που αναφέρθηκαν ωστόσο οι αρμοδιότητες δεν ήταν δομημένες σε παιδαγωγικές και διοικητικές αλλά περισσότερο αποφάσιζαν τα ίδια τα άτομα μεταξύ τους τι καθήκοντα ένιωθαν περισσότερο σίγουρα να αναλάβουν (Eckman, 2006:10). Είναι ωστόσο δύσκολο σε παραδοσιακά ιεραρχικά μοντέλα να γίνει μια πρόταση διαχωρισμού δεκτή χωρίς αναλυτικά ερευνητικά δεδομένα και μόνο με θεωρητική προσέγγιση των αποτελεσμάτων της πρότασης. Δεν εστιάζουμε πλέον στον ηγέτη αλλά στη συνεργασία προσώπων που αποδεικνύουν τρόπους βελτίωσης των ηγετικών τους δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Εντοπίστηκαν ωστόσο και κάποια αρνητικά όπως ότι τελικά οι γονείς κατέληγαν να επικοινωνούν με ότι τους απασχολούσε με το διευθυντικό πρόσωπο που ένιωθαν πιο οικεία παρά με εκείνο που είχε τα αντίστοιχα καθήκοντα (Eckman, 2006:12). Καταληκτικά, υπάρχουν πιθανότητες συγκρούσεων μεταξύ αυτών που θα κριθούν κατάλληλοι να αναλάβουν διευθυντικές θέσεις και αυτών που δεν προορίζονται.

2.7. Αξίες που προάγονται μέσα από τη συνύπαρξη δύο διευθυντών

Αναρωτιέται σίγουρα κανείς πως μια μοιρασμένη ηγεσία έχει πιθανότητες επιβίωσης σε μια σχολική κουλτούρα βαθιά ιεραρχική και ένα σύστημα συγκεντρωτικό όπου οι ευκαιρίες αυτονομίας συχνά εκλείπουν. Μέσω της συνεργασίας δύο σχολικών Διευθυντών προωθούνται αξίες όπως είναι η δέσμευση και η εμπιστοσύνη, η ανοιχτή συνεργασία, η προστασία μεταξύ

των μελών, η ανοιχτή επικοινωνία και δημιουργούνται κοινοί στόχοι, κοινές αξίες και κοινό όραμα (Bennett et al. , 2003:8). Όπως πολλές φορές μέσα από τη συνεργασία τους οι δάσκαλοι μαθαίνουν από άλλους δασκάλους έτσι και από τη συνεργασία των Διευθυντών, δύο πρόσωπα τα οποία αλληλεπιδρούν και μαθαίνουν το ένα από το άλλο είναι καλύτερα από τη δράση του ενός. Η μονάδα εξάλλου εύκολα μπορεί να χαθεί μέσα στις υποχρεώσεις ενώ τα δύο πρόσωπα εμφανίζουν τα αυθεντικά χαρακτηριστικά μιας κοινότητας (Clark & Lotto & Astuto, 1984:58). Στη συνέχεια όλα αυτά που αναδεικνύει η συνεργασία των Διευθυντών θα περάσουν ως αξίες και στην υπόλοιπη σχολική κοινότητα (Bennett et al. , 2003:9).

Οι Διευθυντές, παιδαγωγικός και διοικητικός, προκύπτουν από το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου και η πρόταση αποτελεί μία νέα μορφή δημόσιας διοίκησης, δημοκρατικής και έτοιμης να αυξήσει την επιτυχία του οργανισμού μέσα από την παραγωγικότητα και την ανάληψη ευθύνης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Οι μαθητές υιοθετούν από πρώτο χέρι αξίες όπως η ισότητα, το ομαδικό πνεύμα και το κατάλληλο και άμεσο πρότυπο για τη συναδελφική αλληλεγγύη (Court, 2003:164). Προκειμένου να προωθήσουν τη συνεργασία της διευθυντικής αρχής, οι δύο Διευθυντές πρέπει να δίνουν ευκαιρίες ανάπτυξης της συνεργασίας σε σημαντικές αποφάσεις μεταξύ όλων των μελών. Σε κάποιες συναντήσεις να συνυπολογίζουν τις γνώμες των εκπαιδευτικών σε άλλες των μαθητών ακόμη και των γονέων (Bennett et al. , 2003:10). Ευκαιρίες όπου οι δύο Διευθυντές πέρα από συλλογικές θα έχουν και ατομικές εμπειρίες για να εξελιχθούν επαγγελματικά στα καθήκοντα τους.

Ο Daniel Duke τονίζει ότι η θέση του Διευθυντή-ηγέτη επιφέρει και ηθικές επιπλοκές. Επομένως, και οι δύο Διευθυντές με τα ξεχωριστά καθήκοντα τους, είτε παιδαγωγικά είτε διοικητικά έχουν κοινό πρωταρχικό καθήκον να ασκούν ηθική ηγεσία από όπου θα απορρέουν και όλα τα υπόλοιπα. Οι δύο Διευθυντές συνεργάζονται σε κοινό πλήρες ωράριο, μοιράζονται τα καθήκοντα ανάλογα αν εμπίπτουν στο διοικητικό ή το παιδαγωγικό κομμάτι, κάποια καθήκοντα βέβαια τα μοιράζονται όχι μόνο με τη διευθυντική τους κατεύθυνση αλλά και με τα δυνατά ή αδύναμα σημεία που έχουν επιδειξί (Court, 2003:162). Το σχολείο θεωρείται ένας μικρόκοσμος που προάγει το ήθος οπότε θεωρείται μια κοινότητα ανοιχτή στη διαφορετικότητα και το διάλογο, μέσα που επιτρέπουν να δοκιμαστεί στην πράξη αυτή η πρόταση διαχωρισμού της διευθυντικής αρχής (Court, 2003:180). Ένας ηθικός ηγέτης έχει ως πρωταρχική αξία την ισότητα οπότε τη συνεργασία ατόμων στη θέση του Διευθυντή είναι έμφυτα προετοιμασμένος να την αποδεχτεί (Mulford, 2003:39). Οι αποφάσεις των Διευθυντών φιλτράρονται μέσα από το αξιακό σύστημα που πρεσβεύουν , έτσι όταν γίνεται συζήτηση είτε για την παιδαγωγική είτε για τη διοικητική διαχείριση, διαφαίνεται η ηθική διάσταση η οποία

είναι πανταχού παρούσα (Καλογιάννης, 2015:390). Είναι εφικτό ατομικές αξίες και προσδοκίες στη διαδικασία της μάθησης, της διδασκαλίας και της διεύθυνσης ενός σχολείου να εξεταστούν μέσα από ένα ανοιχτό διάλογο με βάση την αμοιβαία εμπιστοσύνη, να εξεταστούν πλήρως και να εντοπιστούν τα κοινά τους σημεία. Πολλοί Διευθυντές θεωρούν ότι με τα χρόνια η δουλειά τους γίνεται πιο απαιτητική και περίπλοκη, μια ανησυχία που στηρίζουν στην εξαντλητική διαχείριση των οικονομικών ή στο βάρος που πέφτει στο κύριο μέλημα τους για παιδαγωγική και διδακτική ηγεσία (Vooren, 2018:46).

Τα αποτελέσματα βελτίωσης αυτής της εκπαιδευτικής αλλαγής ερμηνεύονται και σε ατομικό και σε ομαδικό επίπεδο μέσω της συνεργασίας των δύο Διευθυντών. Επίσης, όταν το ενδιαφέρον απομακρύνεται από τα καθήκοντα της μονάδας του Διευθυντή, η προσοχή μπορεί να στραφεί σε σημαντικά σχολικά ζητήματα της διδασκαλίας και της αποδοτικότητας του σχολείου (Court, 2003:165). Το σχολείο αποτελεί το πρότυπο, τον τρόπο με τον οποίο μια μικρή κοινωνία καταφέρνει να σέβεται τη διαφορετικότητα και έχει την ικανότητα να θεωρεί και τους δύο αντιπροσώπους ίσους στη διεύθυνση. Δείχνει την ικανότητα γενικά της κοινωνίας να μοιράζεται την εξουσία (Court, 2003:171). Χαρακτηρίζεται φιλόδοξος εκείνος ο ηγέτης που φέρνει κοντά όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας με τις δεξιότητες του και που είναι διαθέσιμος και προσβάσιμος πάντα ακόμα και εκτός του σχολικού ωραρίου. Η ηγεσία είναι η κινητήριος δύναμη της αποτελεσματικότητας και της καινοτομίας. Ο Διευθυντής συνεργάζεται με το σύλλογο, τον υποστηρίζει μέσα από πρωτοβουλίες που του δίνει ώστε να απευθύνονται και στο σύνολο των εκπαιδευτικών οι μαθητές αλλά και ο ίδιος ο Διευθυντής δείχνει ενδιαφέρον για θέματα διδασκαλίας απευθυνόμενος στο σύλλογο. Η συνεργατική διάθεση και η άμεση εφαρμογή νέων ηγετικών δοκιμών αναφέρονται στα κυριότερα χαρακτηριστικά αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας και δημιουργούν ένα νέο σχολικό πρότυπο όχι αποκλειστικά διοικητικό αλλά πρότυπο με διαφορετική δυναμική από αυτή του εκπαιδευτικού (Σπυροπούλου, 2010:28).

Κεφάλαιο Τρίτο:

Σύνδεση της συνύπαρξης Διευθυντών και της επαγγελματικοποίησης

3.1. Εκπαιδευτικά συστήματα που εφαρμόζουν ήδη τη συνδιοίκηση Διευθυντών

Οι απαιτήσεις της εποχής για τους απόλυτα ικανούς ηγέτες σχολείων και η έλλειψη αυτών για κάθε μία σχολική μονάδα γέννησε τη σκέψη, τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες δυο

ανθρώπων που συνυπάρχουν. Είναι πιο εύκολο δύο πρόσωπα ως μία ομάδα να δημιουργήσουν έναν ικανό από όλες τις πτυχές ηγέτη της εκπαίδευσης συγκριτικά με την ατέρμονη αναζήτηση ενός μόνο ανθρώπου. Σχολεία δημόσια και ιδιωτικά των Ηνωμένων Πολιτειών ήδη εφαρμόζουν τη συνύπαρξη προσώπων στη διαχείριση των σχολείων και εξετάζουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού σχεδίου αλλά και την επαγγελματική ικανοποίηση των προσώπων. Η Eckman (2006) στην εξέταση της βιβλιογραφίας θα τονίσει ότι «η ιδέα της σχολικής ηγεσίας γίνεται περισσότερο κατανοητή όταν μοιράζεται ως πολιτική σε κοινωνικό επίπεδο και σε άλλες καταστάσεις του σχολείου, δε διαιωνίζεται η αποκλειστική ικανότητα του ενός» (σελ. 2). Σε σχολεία της Νέας Ζηλανδίας όπου η διευθυντική αρχή μοιράζεται σε δύο ή και σε τρία πρόσωπα γίνεται ξεκάθαρο ότι η διαχείριση χτίζεται πάνω στις αξίες της συνεργασίας, της ανεκτικότητας και της ποικιλομορφίας, αξίες που αποτελούν πρότυπο για τους ίδιους τους μαθητές (Court, 2003:170). Στην Αμερική η συνεργασία Διευθυντών στα σχολεία μοιάζει να είναι μια πιο ευέλικτη και ευπροσάρμοστη διαδικασία καθώς τα καθήκοντα των δύο ίσων Διευθυντών δεν προκαθορίζονται αλλά διαμορφώνονται μετά την ανάληψη της θέσης βασισμένα στα αδύναμα και τα δυνατά σημεία των προσώπων κάθε φορά, οι στόχοι είναι κοινοί και υπάρχει εμπιστοσύνη. Σε περιπτώσεις εσφαλμένων αποφάσεων, μοιράζουν από κοινού το φταίξιμο και την τελική λογοδοσία είτε στα μέλη της σχολικής κοινότητας είτε στα υψηλότερα επίπεδα ιεραρχίας (Court, 2003:181).

Στην Αμερική οι Διευθυντές χωρίζονται σε αυτούς που ασχολούνται με την ηγεσία (leadership-related) και αναλαμβάνουν τις ευκαιρίες ανάπτυξης του προσωπικού, τη συνεργασία με την τοπική κοινωνία και σε αυτούς που ασχολούνται με τη διοίκηση (management-related) οι οποίοι κατευθύνουν τις βασικές λειτουργίες ενός σχολείου, ελέγχουν τους οικονομικούς πόρους, επιβλέπουν τα κενά και τις ανάγκες του σχολείου ώστε να εξοπλιστεί με εκπαιδευτικούς (Przybylski, 2018:18). Πρωταρχικός στόχος και των δύο είναι η βελτίωση της μαθητικής απόδοσης. Στη Νορβηγία εφαρμόζεται διαμοιρασμένη διοίκηση, ένας παιδαγωγικός διευθυντής, ένας που ασχολείται με την οικονομική διαχείριση και άλλος ένας για ζητήματα προσωπικού (European Commission, 2012:44). Γενικά η Ευρώπη στρέφεται υπέρ της απελευθέρωσης του Διευθυντή από τα διοικητικά ζητήματα ώστε να μπορέσει να επικεντρωθεί σε πιο σημαντικά όπως είναι τα παιδαγωγικά καθώς κατά μέσο όρο η διοικητική διαχείριση τον απασχολεί τη στιγμή που χρειάζεται περισσότερο χρόνο για να στηρίξει το εκπαιδευτικό προσωπικό (European Commission, 2012:45). Και η Ολλανδία και η Σκωτία έχουν βάλει σε εφαρμογή τη διαμοιρασμένη σχολική ηγεσία θεωρώντας πως μόνο του ένα

άτομο στη θέση αυτή δε μπορεί να φέρει την πραγματική βελτίωση (European Commission, 2012:49).

Ένα πρόβλημα της μοιρασμένης διεύθυνσης σε σχολεία της Νέας Ζηλανδίας που ήδη εφαρμόζεται αυτό το σύστημα σχολικής διαχείρισης είναι ότι για να ενημερωθούν πλήρως τα μέλη πριν βγάλουν κοινή απόφαση απαιτείται πολύς χρόνος και καταλήγει να θεωρείται μια χρονοβόρα διαδικασία. Ένα άλλο αρνητικό σημείο είναι ότι επειδή και ο Διοικητικός Διευθυντής και ο Παιδαγωγικός θα προέρχονται από το σώμα των εκπαιδευτικών, υπάρχουν ενδεχόμενα να διαφέρουν κατά πολύ οι εκπαιδευτικές τους αρχές. Η ένταση ωστόσο είναι λογική σε μια δημοκρατική διαδικασία συνδιαλλαγής απόψεων που μπορεί να ερμηνευθεί ως ελικρίνεια και όχι ως σύγκρουση (Court, 2003:165). Καθώς η συνεργασία δύο προσώπων διαφορετικών αλλά ίσων θα διαφέρει από σχολείο σε σχολείο δημιουργεί ποικίλες ερμηνείες του εθνικού εκπαιδευτικού προγράμματος σε περιθώριο που επιτρέπεται όμως να συναντιούνται οι ανάγκες μαθητών, γονιών, εκπαιδευτικών, κοινότητας ακόμα και των ίδιων των Διευθυντών. Όποιος και αν είναι ο τρόπος συνεργασίας των Διευθυντών, στα παιδιά θα χορηγούνται τα μέσα με τα οποία θα αναπτύξουν πλήρως τις δυνατότητες τους (Court, 2003:170). Άλλες πιθανές ανησυχίες από την εφαρμογή της συγκεκριμένης πρότασης σε δημοτικά σχολεία της Αμερικής είναι ότι τα δύο πρόσωπα φαίνεται εντέλει να δρουν ανεξάρτητα και όχι σε πνεύμα συνεργασίας, με ελάχιστα χρονικά περιθώρια και ευκαιρίες συναντήσεων για ενημέρωση του έργου του ενός και του άλλου με την πρόθεση μιας συνολικής αποτίμησης (Camburn & Rowan & Taylor, 2003:5). Πριν την ανάληψη των δύο Διευθυντικών προσώπων μπορούν να μοιραστούν ερωτηματολόγια στους γονείς και να γίνουν και συναντήσεις όπου θα αναλυθούν οι λόγοι που στέλνουν τα παιδιά τους στο συγκεκριμένο σχολείο και η άποψη τους για τη διαχείριση του σχολείου από δύο ανθρώπους, αποτελέσματα που θα ληφθούν υπόψη για το τελικό όραμα του σχολείου.

3.2. Προετοιμασία των σχολικών Διευθυντών

Η βιβλιογραφία προτείνει να προέρχονται και οι δυο τύποι Διευθυντών από εκπαιδευτικές θέσεις που προείχαν στο σχολείο και επιμένει στην αναζήτηση περισσότερων δεδομένων γενικότερα για τη σχέση μοιρασμένης διεύθυνσης και αποτελεσματικής μάθησης (Bennett et al. , 2003:12). Υπάρχει σχετική διερώτηση σύμφωνα με το αν η ηγεσία και η επιρροή που ασκεί έρχεται με τη θέση ή αν χτίζεται στην προετοιμασία της ανάληψης αυτής της θέσης. Ωστόσο, κρίνεται απαραίτητη η προετοιμασία για μια θέση σαν αυτή του σχολικού Διευθυντή. Η σχολική ηγεσία περιλαμβάνει οργανωσιακές υποχρεώσεις, παιδαγωγικές και κοινωνικές

λειτουργίες που θα βοηθήσουν στη συνολική στήριξη του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί πρέπει ανάλογα με τις δυνατότητες τους, αν επιθυμούν να φτάσουν στην ανάληψη του ρόλου να έχουν αντίστοιχες παιδαγωγικές ή διοικητικές ευκαιρίες πολύ πριν γίνουν Διευθυντές, στην καθημερινή σχολική ζωή (Camburn & Rowan & Taylor, 2003:6). Προτείνονται συχνές συναντήσεις εκπαιδευτικών μελών που θέλουν να αναλάβουν διευθυντικούς ρόλους και παρέχεται με τον τρόπο αυτό ανατροφοδότηση μέσω κοινών εμπειριών. Διορισμός προσώπων ικανών να εκπαιδεύσουν το προσωπικό για την ανάληψη των θέσεων και να δίνουν περισσότερες κατευθυντήριες ως προς την αξιολόγηση των διδακτικών αποτελεσμάτων αρχικά βοηθώντας εν ενεργεία δασκάλους αλλά μακροπρόθεσμα βοηθώντας μελλοντικούς Διευθυντές να συλλέγουν δεδομένα ώστε η διδακτική διαδικασία να αναβαθμιστεί (Camburn & Rowan & Taylor, 2003:9). Ο Διευθυντής οφείλει να βοηθήσει τον ίδιο αλλά και το ανθρώπινο κεφάλαιο του σχολείου του γενικά μπροστά στις ραγδαίες εξελίξεις. Η ποιότητα της διδασκαλίας και των μαθητικών επιδόσεων συνδέονται με τη σωστή προετοιμασία ενός Διευθυντή πανέτοιμου να καλύψει παιδαγωγικά ζητήματα. Και ο Διευθυντής και το εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει να έχουν ευκαιρίες να διδαχθούν τη διοίκηση συστηματικά στα πλαίσια του σχολείου (Καλογιάννης, 2014:137). Οι μέθοδοι που θα είναι βασισμένα τα προτεινόμενα επιμορφωτικά προγράμματα Διευθυντών προέρχονται από εκπαιδευτικά συστήματα πιο αποκεντρωμένα όπως αυτά της Αγγλίας και της Αμερικής και περιλαμβάνουν παιχνίδια ρόλων, διαδικασίες mentoring, coaching, μελέτες περίπτωσης και επίλυσης προβλημάτων ή σύγχρονων μεθόδων μάθησης μέσω διαδικτύου (Καλογιάννης, 2014:150).

Στην προετοιμασία των Διευθυντών, μία μορφή mentoring που θεωρείται κατάλληλη είναι αυτή η οποία παρέχεται από τους προηγούμενους Διευθυντές των σχολείων στους νέους, για κάποιο διάστημα πριν την τελική ανάληψη των καθηκόντων τους. Είναι αλήθεια ότι οι έμπειροι Διευθυντές έχουν ήδη την απαραίτητη εμπειρία και ξέρουν το σχολικό κλίμα. Ο ρόλος ενός σχολικού ηγέτη μοιάζει να δημιουργεί μια αίσθηση μοναξιάς και απομόνωσης οπότε η συνεργασία δύο ατόμων που μοιράζονται τις ίδιες επαγγελματικές έγνοιες και ο αμοιβαίος αγώνας ενός κοινού επαγγελματικού σχεδίου δράσης μοιάζει να περιορίζει τα αναφερθέντα αρνητικά συναισθήματα. Όταν η διαδικασία του mentoring εντάσσεται σε προγράμματα κατάρτισης παρέχει υποστήριξη, μειώνοντας αισθήματα άγχους, ενθαρρύνεται η δημιουργικότητα και η ανάληψη πρωτοβουλίας και όλα τα προβλήματα που ανακύπτουν, αντιμετωπίζονται αναλυτικά. Συγκεκριμένα, όταν στην προετοιμασία των νέων Διευθυντών γίνεται λόγος για τη διαδικασία του μέντορα όπου ένας έμπειρος Διευθυντής αναλαμβάνει να βοηθήσει τους νέους υποψηφίους, για να είναι καθοδηγητής τους απαιτείται η εκπαιδευτική και η παιδαγωγική γνώση του δασκάλου που προσπαθεί να διδάξει μαθητές (Mulford,

2003:35). Προτείνεται για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η επαναφορά και τελική εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα καθώς η μάθηση από ανθρώπους/συναδέλφους με κοινά βιώματα είναι μία μορφή επιμόρφωσης (Καλογιάννης, 2014:132). Μέσω του διορισμού ενός προσώπου που θα καθοδηγεί τη συνάντηση ενημέρωσης του Παιδαγωγικού Διευθυντή από τα εκπαιδευτικά μέλη, η συζήτηση επικεντρώνεται στα απαραίτητα ζητήματα και χορηγούνται ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να διευρύνουν ή να αποκτήσουν κάποια τεχνική γνώση. Ωστόσο, η αρνητική διάσταση στη διαδικασία του mentoring ενέχει πιθανότητες έντονης κριτικής και σχέση εξάρτησης από τον Μέντορα.

Προτείνεται επίσης η διαδικασία του coaching που επικεντρώνεται στην απόκτηση συγκεκριμένων ικανοτήτων όπως είναι η αυτεπίγνωση, στην ενίσχυση της βελτίωσης του ατόμου ώστε μέσω συνεχούς ανατροφοδότησης και στήριξης να επέλθει και η βελτίωση του διευθυντικού έργου σε σχολικό επίπεδο (Καλογιάννης, 2014:157). Η μάθηση των ανθρώπων λειτουργεί καλύτερα σε πλαίσιο αλληλεπίδρασης με προβλήματα κοινής απασχόλησης και επίλυσης. Για τους λόγους αυτούς, οι διαδικασίες του mentoring και του coaching αναφέρονται ως κατάλληλες εντέλει στη συνεργασία ενός Παιδαγωγικού και ενός Διοικητικού Διευθυντή. Έπειτα προσφέρεται και η διαδικασία μαθητείας με τη μορφή πρακτικής άσκησης είτε σε θέση υποδιευθυντών σε σχολεία, είτε στο πρόγραμμα σπουδών μεταπτυχιακών προγραμμάτων πάνω στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες αποκτούν στοχευμένες εμπειρίες σε περιβάλλον παρόμοιο με αυτό που τελικά θα εργαστούν και είναι μια ομαλή και ρεαλιστική μετάβαση προς την πραγματική ανάληψη του ρόλου. Προς βοήθεια των σχολικών Διευθυντών πέρα από τη συνεχή επιμόρφωσή τους προτείνεται και η συνεχής στήριξη τους είτε από τη δημιουργία Σωματείων και Ενώσεων Σχολικών Διευθυντών, και σε τοπικό και σε εθνικό επίπεδο, ή να προωθείται και η στήριξη τους από μη κερδοσκοπικούς φορείς, ώστε η επαγγελματοποίηση του διευθυντικού ρόλου να συνοδεύεται αυτόματα από καλύτερες οικονομικές απολαβές, κοινωνική αναγνώριση και κύρος. Είναι λογικό εξάλλου να πληρώνονται περισσότερο αφού πλέον θα διαθέτουν εξειδικευμένες γνώσεις και θα είναι σε θέση να καλύψουν όλων των ειδών ανάγκες που προκύπτουν, είτε εντάσσονται στο πλαίσιο της ηγεσίας είτε της διοίκησης (Καλογιάννης, 2014:228).

Μέσω των παραπάνω ιδεών καλύπτεται ο λειτουργικός τομέας (αντιμετώπιση κρίσεων, ανταλλαγή πληροφοριών και άμεση ανάλυση του προβλήματος), ο τομέας του προγράμματος (πρόγραμμα σπουδών, ανάπτυξη και αξιολόγηση μαθητών και προσωπικού), ο διαπροσωπικός τομέας (ενίσχυση κινήτρων σε όλα τα μέλη, επικοινωνία με όλα τα μέλη, προφορικής και γραπτής μορφής), όλα τα νομικά, διοικητικά θέματα καθώς και οι δημόσιες σχέσεις (Καλογιάννης, 2014:230). Αμοιβαία μάθηση ηγετών σε σχολικό, διευθυντικό, τοπικό,

εθνικό, παγκόσμιο επίπεδο. Όλα αυτά έρχονται σε αντίθεση με το παραδοσιακό Διευθυντή σήμερα των ελληνικών δεδομένων. Ωστόσο, και στην ιδέα αυτή των εθνικών δικτύων υπάρχουν ελλείψεις αφού το κοινό που απευθύνονται είναι το σύνολο των εκπαιδευτικών και όχι των Διευθυντών. Επομένως, έχουν τελείως διακριτές λειτουργίες και υποχρεώσεις (Καλογιάννης, 2014:275). Οι συγγραφείς μέσα από συνεντεύξεις σε υποψήφιους Διευθυντές κατέγραψαν αποτελέσματα που τονίζουν ότι οι συζητήσεις και οι ανταλλαγές απόψεων πολλών ατόμων σ' ένα υπάρχον πρόβλημα είναι απαραίτητες (Oliver et al., 2018:10).

Η επιμόρφωση κρίνεται αναγκαία για ένα σύγχρονο Διευθυντή σχολικής μονάδας με τις ποικίλες απαιτήσεις των αλλαγών της τοπικής κοινωνίας, της πολυπολιτισμικότητας και την εισαγωγή των υπολογιστών στην εκπαίδευση. Για τη συνεχή επιμόρφωση Διευθυντών σχολικών μονάδων προτείνονται διάφορα ευρωπαϊκά προγράμματα και σ' ένα από αυτά μάλιστα συμμετέχει και η Ελλάδα (1^ο ΕΠΑΛ Αξιούπολης, Κιλκίς). Είναι το πρόγραμμα AHEAD, όπου στοχεύει στην ενίσχυση των ηγετικών και των διαχειριστικών ικανοτήτων των Διευθυντών και σε εργαλεία που θα βοηθάνε τους Διευθυντές να αναλαμβάνουν όχι μόνο τη διοίκηση εθνικών έργων αλλά και διεθνών (Καλογιάννης, 2014:109). Η βιβλιογραφία προτείνει επίσης επιμορφωτικά προγράμματα Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων που θα οδηγούν στην απόκτηση επάρκειας ή πιστοποίησης για την άδεια άσκησης του επαγγέλματος. Η νέα τοποθέτηση για τη θέση του Διευθυντή περιέχει στοιχεία διδακτικής, μετασχηματιστικής ηθικής και συμμετοχικής ηγεσίας (Καλογιάννης, 2014:140). Το σχολείο αποτελεί μια ενεργή κοινότητα όχι αποκομμένη από το περιβάλλον γύρω της και τα μέλη της (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς) οπότε κατά την προετοιμασία σχολικών Διευθυντών οι κοινοπραξίες με άλλα σχολεία θα είναι χρήσιμες. Επιπλέον, η οποιαδήποτε μορφή διδασκαλίας Διευθυντών οφείλει να βασίζεται στην κοινωνική δικαιοσύνη καθώς ηγείται άτομα και με διαφορετική κοινωνική προέλευση και τα σχολικά μέλη έχουν διαφορετικές ταυτότητες (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές) (Oliver et al., 2018:5). Στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας συμβάλλει η σωστή και ποιοτική επικοινωνία με ομάδες εξωσχολικές αλλά ικανές να βοηθήσουν τη λειτουργία του σχολείου. Αυτές είναι οι γονείς, οι τοπικοί φορείς εξουσίας, οι διευθυντικοί προϊστάμενοι και οι συνάδελφοι Διευθυντές είτε τοπικού είτε εθνικού επιπέδου (Καλογιάννης, 2015:352).

Τα επιμορφωτικά προγράμματα οφείλουν να παρέχονται ολοκληρωμένα είτε σε υποψήφιους είτε σε εν ενεργεία Διευθυντές και να είναι βασισμένα στην εκπαίδευση ενηλίκων εφόσον θα απευθύνονται σε αντίστοιχο μαθητικό σύνολο. Συγκεκριμένα, να λαμβάνουν υπόψιν τις ανάγκες των συμμετεχόντων. Κάθε πρόγραμμα ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση των συμμετεχόντων μέσω της απόδοσης τους στη μελέτη της βιβλιογραφίας για τη σχολική

ηγεσία. Συνήθως σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά ζητήματα όπως είναι το ελληνικό, το Υπουργείο Παιδείας είναι ο κύριος πάροχος προγραμμάτων ρυθμισμένων με ένα τρόπο πιο θεωρητικό (Καλογιάννης, 2014:142). Ωστόσο, είναι ανάγκη να δοθεί προτεραιότητα σε πρακτικές εφαρμογές ώστε οι Διευθυντές να γίνουν ηγέτες ικανοί να διαμορφώσουν κατάλληλη σχολική κουλτούρα και κατάλληλο σχολικό κλίμα. Το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων περιλαμβάνει την εξέλιξη των διδακτικών μεθόδων στο σχολείο με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, την ικανότητα του Διευθυντή να αναστοχάζεται με γνώμονα το μέλλον αλλά και να ασκεί αυτοκριτική προς βελτίωση του σε διοικητικές, εκπαιδευτικές και διαπροσωπικές δεξιότητες (Καλογιάννης, 2014:148). Προτείνεται και από την ελληνική και από τη ξένη βιβλιογραφία η αναβάθμιση της διαδικασίας επιλογής Διευθυντών. Προγράμματα στήριξης και προετοιμασίας ακόμα και μετά την ανάληψη του ρόλου για μεγάλο χρονικό διάστημα και ενίσχυση των κινήτρων για μια εργασιακή θέση σαν αυτή. Αν αυτό εφαρμοστεί σε εθνικό επίπεδο θα δημιουργηθεί δίκτυο αλληλοϋποστήριξης και αλληλοβοήθειας Διευθυντών σε ολόκληρη τη χώρα (Drea & O'Brien, 2003:37) Οι συνθήκες της κάθε σχολικής μονάδας ποικίλουν και απαιτούν πέρα από τη βασική διοίκηση με κοινή πορεία όλων των σχολείων, έναν αποτελεσματικό ηγέτη που να προσαρμόζεται (Kor, 2010:18). Οι Διευθυντές-Ηγέτες προωθούν το συμφέρον των μαθητών όταν ο οργανισμός διαχειρίζεται σωστά πόρους και προϋπολογισμό, όταν λειτουργούν με γνώμονα τη δικαιοσύνη, εκπαιδευτική και διοικητική, όταν είναι διαθέσιμοι και έχουν οραματιστεί το καλύτερο δυνατό μέλλον για τη σχολική μονάδα και τις ανάγκες της (Καλογιάννης, 2014:232).

Κυρίως από το 1996 και μετά στην Ελλάδα, κάνουν την εμφάνιση τους προγράμματα εκπαιδευτικής διοίκησης που παρέχονται από εκπαιδευτικά τμήματα ή καθηγητικές σχολές, προγράμματα μεταπτυχιακού επιπέδου από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο αλλά η αρχική μορφή αυτών είναι άκρως θεωρητική. Από το 2008 κινητοποιείται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με σεμινάρια για τις βασικές λειτουργίες διαχείρισης, διοίκησης και αξιοποίησης ανθρωπίνων πόρων, απευθυνόμενο σε διοικητικά στελέχη της χώρας (Καλογιάννης, 2014:265). Τα τελευταία χρόνια, ενεργός φορέας επιμόρφωσης διοικητικών στελεχών της ελληνικής εκπαίδευσης αποτελεί το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, και πιο οργανωμένα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών σε διάφορα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας (Καλογιάννης, 2014:266). Στόχος αποτελεί να σκιαγραφηθούν οι διαδικασίες με τις οποίες διαχωρίζεται ή μοιράζεται η σχολική ηγεσία, όπως είναι τα προγράμματα ανάπτυξης του προσωπικού (Camburn & Rowan & Taylor, 2003:8). Σχολικοί

ηγέτες μαθαίνουν να συλλέγουν και τελικά να χρησιμοποιούν σωστά τα δεδομένα πριν πάρουν τις αποφάσεις τους.

Δημιουργία ειδικών προγραμμάτων που θα απευθύνονται και σε νεοδιορισμένους Διευθυντές και όχι μόνο σε όσους ήδη κατέχουν θέσεις και μπορεί να αλλάξουν κάποιες πτυχές των ρόλων τους (Camburn & Rowan & Taylor, 2003:10). Ανανέωση των διοικητικών καθηκόντων, εφαρμογές ηθικής ηγεσίας, καλύτερη κατανόηση των κοινωνικών και πολιτισμικών επιρροών που δέχεται το σύγχρονο σχολείο πριν τον προσδιορισμό και των στόχων και των επιτευγμάτων που επιθυμεί να πετύχει το εκάστοτε σχολείο. Τα προγράμματα προετοιμασίας Διευθυντών πρέπει να παρέχουν ευκαιρίες κριτικού αναστοχασμού ώστε οι συμμετέχοντες να μαθαίνουν και από τις δικές τους εμπειρίες και από τα βιώματα των συναδέλφων τους. Προγράμματα βασισμένα στην εκπαίδευση ενηλίκων και στη σύνδεση θεωρίας και πράξης, ερμηνεία παλαιότερων εμπειριών μέσα από την απόκτηση νέας γνώσης (Davis et al., 2005:8). Επιπλέον, προτείνονται μέτρα όπως οι υποχρεωτικές περίοδοι ξεκούρασης και κριτικού αναστοχασμού ώστε έπειτα από κάθε τέτοια περίοδο να αισθάνονται πιο σίγουροι ηγέτες ξέροντας τι να διορθώσουν και που να επιμένουν κάθε φορά. Επίσης ενδείκνυται η ύπαρξη εξωτερικού συμβούλου στον οποίο θα στρέφονται για βοήθεια, εργαλεία που παρέχουν τη δυνατότητα να αξιολογούν μόνοι τους το έργο τους. Θέτουν ερωτήσεις ο ένας στον άλλον, συμβουλεύονται ο ένας τον άλλον και δε βγάζουν βιαστικά και απερίσκεπτα συμπεράσματα της στιγμής (Lashway, 2003:5). Καταγραφή ημερολογίου με σκοπό τον αναστοχασμό και την αλλαγή συμπεριφοράς όταν κρίνεται απαραίτητο (Oliver et al., 2018:1). Ο αναστοχασμός αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της παιδαγωγικής και της διοικητικής διαδικασίας κατά τη διάρκεια της διευθυντικής θητείας. Η διαδικασία του αναστοχασμού καθιστά τα πρόσωπα ικανά να ακονίζουν την κριτική τους σκέψη και να αποφεύγουν λάθη του παρελθόντος. Ο στοχαστικός Διευθυντής είναι ο επαγγελματίας, εκείνος που δε διστάζει να ζητήσει βοήθεια, να δεχθεί αλλά και να δώσει συμβουλές (Καλογιάννης, 2015:217).

Τα μεταπτυχιακά προγράμματα που προσφέρονται για τη βελτίωση της γνώσης των Διευθυντών δεν κρίνουν τους υποψηφίους ανάλογα με την επιθυμία τους να γίνουν ηγέτες ή δεν αφορούν μόνο τη βελτίωση εν ενεργεία Διευθυντών. Ως αποτέλεσμα δέχονται γενικά εγγραφές ατόμων που μπορεί να κάνουν ένα μεταπτυχιακό για πιο ενισχυμένες οικονομικές απολαβές ή για την απόκτηση μορίων στην κατάταξη μόνιμων ή αναπληρωτών εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα η δυναμική του προγράμματος να αλλοιώνεται καθώς το ενδιαφέρον για το πρόγραμμα σπουδών μπορεί να είναι μειωμένο (Davis et al., 2005:15). Κάτι πιο σταθερό και βέβαιο εκδηλώνεται στη δημιουργία προγραμμάτων που δίνουν ευκαιρίες ανάπτυξης σχολικών Διευθυντών στα πλαίσια της κοινότητας με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που

έρχονται να αντιμετωπίσουν έτσι κι αλλιώς καθημερινά και προγράμματα που μπορούν να εφαρμοστούν σε οποιοδήποτε επίπεδο και αν έχουν εξελιχθεί οι Διευθυντές στο επάγγελμά τους (Davis et al., 2005:16). Επιπρόσθετα, προτείνεται η μάθηση μέσω δραστηριοτήτων με παραδείγματα επίλυσης προβλημάτων όπως είναι τα παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις, μελέτες περίπτωσης που βοηθούν στη σύνθεση θεωρίας και πρακτικής εφαρμογής (Καλογιάννης, 2014:161). Κατά την προετοιμασία σχολικών Διευθυντών σε μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών προτείνονται τεχνικές όπως η μελέτη πραγματικών περιστατικών ή η αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων που θα κληθούν να διαχειριστούν. Με τους τρόπους αυτούς, τα άτομα θα εκδηλώσουν τη δική τους οπτική σε πραγματικά προβλήματα και αργότερα όταν έρθει η κατάλληλη στιγμή θα έχουν έτοιμο υλικό να εφαρμόσουν. Καταγραφή περιστατικών που έχουν ζήσει ώστε να αναλύσουν πάλι δικές τους πράξεις, με διαύγεια μακριά από την ανησυχία της δράσης. Η συγγραφή εμπειριών σχολικών Διευθυντών θα αποτελέσει παρακαταθήκη συμβουλών για επόμενες γενιές Διευθυντών (Oliver et al., 2018:3). Διευθυντές έτοιμοι να μοιραστούν προσωπικές εμπειρίες όταν τυχαίνουν παρόμοια περιστατικά και να επιμένουν στην προσαρμογή του σχολικού διδακτικού προγράμματος στις ανάγκες των μαθητών (Oliver et al., 2018:13). Προγράμματα με κύρια μέθοδο επίλυσης προβλημάτων όχι μόνο εκπαιδευτικής αλλά και διοικητικής φύσης (Zhang et al., 2017:11). Όλα τα προαναφερθέντα, έχουν δεχθεί και αρνητική κριτική που τα θεωρεί ελλιπή προγράμματα, πιο θεωρητικά καθώς προέρχονται από το Αγγλοαμερικανικό χώρο κυρίως που τα εκπαιδευτικά συστήματά τους είναι βασισμένα σε άλλες αξίες και διαρθρωμένα με διαφορετική εκπαιδευτική ιεράρχηση (Καλογιάννης, 2014:164).

Για τη διατήρηση της θετικής διάθεσης είναι απαραίτητη η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη του Διευθυντή, που θα τον καθιστά μονίμως προετοιμασμένο για τις εκπαιδευτικές ανάγκες (Καλογιάννης, 2015:146). Έμφαση ώστε η θεωρία και το πιο ακαδημαϊκό πλαίσιο στην προετοιμασία των Διευθυντών να γίνεται πράξη και να εφαρμόζεται με στόχο τη βελτίωση τους και κάπως έτσι δημιουργούνται οι επαγγελματίες στα πρώτα τους βήματα. Το ακαδημαϊκό αυτό πλαίσιο παρέχεται μέσω πανεπιστημιακών προγραμμάτων και επισημοποιείται με την τελική αδειοδότηση που δίνεται στα άτομα πριν την ανάληψη της διευθυντικής ευθύνης. Η πιστοποίηση δε συνεπάγεται αποτελεσματικότητα αλλά δείχνει μια πρωταρχική εκτίμηση διοικητικής ενημέρωσης και ετοιμότητας, έχει εθνικό χαρακτήρα και προδιαγραφές να εφαρμόζεται και σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα όπως είναι το ελληνικό (Καλογιάννης, 2015:152). Ουσιαστικά, επιπλέον έρευνα πρέπει να διεξαχθεί για να σκιαγραφήσει τις ικανότητες του τέλει Διευθυντή, τι είδους προγράμματα μέσω της

εμπειρίας μπορούν να στοχεύσουν στη δημιουργία των απόλυτων ικανοτήτων της διευθυντικής αρχής και τι είδους οικονομικές χρηματοδοτήσεις μπορούν να τα στηρίξουν.

Υπάρχει μια δεδομένη σύγχυση ως προς τον προσδιορισμό της μοιρασμένης σχολικής ηγεσίας και η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι πρέπει να θεωρείται περισσότερο ως μια οπτική γωνία διαφορετική από την παραδοσιακή γνώμη για τη σχολική ηγεσία και όχι σαν μια τεχνική με συγκεκριμένα βήματα που μπορούν τα άτομα να ακολουθήσουν. Οι δύο υπεύθυνοι Διευθυντές σίγουρα μπορούν να κατευθύνουν τα μέλη ώστε τα ίδια αλλά και ο οργανισμός να είναι πάντα παραγωγικά. Ο διαχωρισμός της διευθυντικής αρχής δεν επιβάλλεται αλλά δημιουργείται από την ένωση ανθρώπων με διαφορετικές ευθύνες και ξεχωριστές γνώσεις που θα καλύψουν τις διοικητικές ανάγκες και θα επιφέρουν παιδαγωγική και διδακτική αλλαγή (Harris, 2004:14). Η διευθυντική πράξη αποτελεί μια κοινωνική διαδικασία με στόχους τη συνεργασία και τα ερεθίσματα και άλλων προσώπων και δεν είναι μόνο ατομική. Μέχρι τώρα οι Διευθυντές αφήναν αυτόνομους τους δασκάλους και λάμβαναν γενική ενημέρωση, αυτό δε χρειάζεται να αλλάξει και να ελέγχουν τις τάξεις αλλά η επικοινωνία μεταξύ καθηγητών και Διευθυντών πρέπει να γίνει πιο συχνή. Οι άνθρωποι πρέπει να γίνονται ηγέτες στον τομέα που έχουν εμπειρογνώσια καθώς αφιερώνεται περισσότερος χρόνος στη μείωση των σφαλμάτων κατά τη διδακτική ηγεσία σε δημοτικά σχολεία με μοιρασμένη ηγεσία και οι γονείς πάντα εντοπίζουν τον έναν από τους δύο Διευθυντές οπότε καλύπτονται πιο γρήγορα και άμεσα οι ανάγκες τους (Lashway, 2003:4). Προτείνεται, και η μελέτη των κατευθυντήριων γραμμών που ακολουθούν για την εκπαίδευση παγκόσμιοι οργανισμοί όπως ο OECD, η UNESCO και ο World Bank Education Database ώστε να ενημερώνονται συνεχώς και άμεσα οι Διευθυντές και να συμβαδίζουν με σύγχρονες πολιτικές. Διευθυντές σχολείων του αμερικανικού εκπαιδευτικού συστήματος ρωτήθηκαν και εφάρμοσαν αυτή την πρακτική και περισσότερο αναθεώρησαν την εικόνα τους για την παγκόσμια εκπαίδευση παρά έθεσαν σε εφαρμογή πολιτικές άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων στα δικά τους σχολεία (Zhang et al., 2017:13).

Η εμπειρία βοηθάει να αφιερώνεται λιγότερος χρόνος σε διοικητικές υποχρεώσεις και γίνεται αντιληπτή η ανάγκη πλάνων που θα στηρίζουν τους σχολικούς ηγέτες. Προτείνεται η χρήση τεχνολογικών μέσων και εργαλείων που θα βοηθούν τους Διευθυντές να οργανώνουν το χρόνο τους ανάλογα με τον όγκο των καθημερινών υποχρεώσεων τους (Vooren, 2018:48). Εμφανής είναι η σύγκρουση ρόλων στην αρχή της ανάληψης διευθυντικής θέσης καθώς υπάρχει και η επιθυμία για διατήρηση της ταυτότητας ως εκπαιδευτικού και ως μάνατζερ (Loder & Spillane, 2005:263). Υπάρχει ακόμη άγχος για να μη χάσουν τη σύνδεση που βιώνουν με τους μαθητές τους και γενικά την πιο άμεση επαφή με τα παιδιά. Μετά την ανάληψη βλέπουν τους μαθητές είτε σε επίσημες γιορτές για την κατανομή αριστείων είτε για

ζητήματα πειθαρχίας. Γι αυτό και η σύγκρουση ρόλων είναι πιο έντονη όταν η διευθυντική θητεία ξεκινάει στο σχολείο εκείνο όπου οι Διευθυντές ήταν δάσκαλοι ή καθηγητές (Loder & Spillane, 2005:265). Εξηγείται το ξαφνικό εργασιακό άγχος της ανάληψης, το εργασιακό ωράριο αυξάνεται, οι νέες υποχρεώσεις απομακρύνονται από την άμεση διδασκαλία και έχουν περισσότερη διοικητική επιταγή και νέους συνεργάτες. Μη οργανωμένη η διαδικασία επιλογής Διευθυντών που να επιμένει να κριθούν αναλυτικά ώστε να εντοπισθούν τα είδη δεξιοτήτων τους. Επομένως, η ηγεσία μπορεί να ισχυροποιείται στο διαχωρισμό της σε παραπάνω από ένα άτομο. Η επιλογή Διευθυντών δεν πρέπει να συνδέεται αποκλειστικά από τα εκπαιδευτικά χρόνια εμπειρίας τους αλλά από την ικανότητα τους να ανταποκριθούν στο ρόλο και να επιφέρουν τις απαιτούμενες αλλαγές. Είναι σημαντικό να ερευνηθούν και οι ανάγκες του εκάστοτε σχολείου πριν την επιλογή διευθυντικών προσώπων (Kor, 2010:20). Πρέπει να ακούνε τις συμβουλές των υπολοίπων και όχι μόνο τα παράπονα ή τους προβληματισμούς τους και κάποιες φορές να ακολουθούν πολιτικές κατάλληλες στο ύφος του σχολείου και ας μην τους βρίσκουν απολύτως σύμφωνους (Kor, 2010:28). Ο σχολικός Διευθυντής αποκτά αυτονομία να ορίζει με βάση τις ανάγκες της σχολικής μονάδας που διοικεί τη διαχείριση υλικών και ανθρωπίνων πόρων αλλά και των κατάλληλων παιδαγωγικών μέσων και διαδικασιών (Καλογιάννης, 2015:153).

Όταν αναφέρεται ο όρος επιμόρφωση για να σφραγίσει την επαγγελματική ανάπτυξη και την επαγγελματική καταλληλότητα οφείλεται να γίνεται αντιληπτός σα μία συνεχιζόμενη διαδικασία που μετατρέπεται σε ανάγκη επιβίωσης για τη θέση του σχολικού Διευθυντή (Καλογιάννης, 2015:158). Ένας σχολικός διευθυντής είναι σε θέση να γνωρίζει ότι μπορεί να είναι επιτυχημένος στο επάγγελμα του αν συνεχώς βρίσκει ευκαιρίες να επιμορφώνεται και να γίνεται κοινωνός νέων προγραμμάτων που μπορεί να εντάξει στο σχολείο για να το βελτιώσει και να μαθαίνει από συναδέλφους του (Nasreen, 2019:162). Οι Διευθυντές είναι οι πρώτοι ανάμεσα στους μαθητές ώστε να αποκτήσουν δεξιότητες όπως είναι οι ικανότητες συνεργασίας και η οπτική να μοιραστούν το ρόλο, τις ευθύνες, τα θετικά σημεία και το σχολικό όραμα. Εάν οι Διευθυντές δεν εκπαιδευτούν καταλλήλως, τείνουν να ακολουθούν διευθυντικές πρακτικές που έζησαν σαν εκπαιδευτικοί λειτουργοί, με πολλές από αυτές να είναι ξεπερασμένες τελικά (Unesco Education Sector, 2016:23). Ο Διευθυντής πρέπει να γίνεται αντιληπτός ως ένα ρόλος με τις δυνατότητες αυτονομίας και όχι απλώς σα μια θέση που δε μπορεί να επηρεάσει κανέναν και τίποτα (European Commission, 2012:43). Συχνά, οι Διευθυντές που έχουν ανέλθει στη θέση αυτή εξαιτίας των χρόνων εμπειρίας τους και όχι με τη θέληση τους, χωρίς την κατάλληλη προετοιμασία, καταφέρνουν να αντιληφθούν τις ελλείψεις τους και οι ίδιοι σε κάποια ζητήματα και συχνά απογοητεύονται και αγχώνονται

σχετικά με τα είδη ζητημάτων που πρέπει να τεθούν σε προτεραιότητα (European Commission, 2012:48).

Η εξειδίκευση στην εκπαίδευση γεννήθηκε με την ανάγκη ένταξης των ΤΠΕ στη διδασκαλία και πραγματοποιείται με συνεχείς επιμορφώσεις ώστε διευθυντικά στελέχη και εκπαιδευτικοί να βρίσκονται σε ετοιμότητα (Καλογιάννης, 2016:107) Συνολικά, η διεύθυνση καλείται να κάνει τη σύζευξη ανθρωπίνων πόρων και της γενικής σχολικής δομής αναζητώντας συνεχώς σύμφωνα με τον Καλογιάννη (2016) «ένα βέλτιστο μοντέλο σχολικής ηγεσίας» (σελ. 112). Η δια βίου σχολική αποτελεσματικότητα εξαρτάται άμεσα από βασικές αρχές αποδοτικού μάνατζμεντ, σωστή κατανομή οικονομικών και ανθρωπίνων πόρων, έρευνα αγοράς προς βοήθεια κατάλληλης για το σχολείο δημοσίων σχέσεων (Καλογιάννης, 2016:115). Η προετοιμασία σχολικών Διευθυντών οφείλει να συνυπολογίζει την πιθανότητα συνεργασίας δύο προσώπων στη θέση αυτή και να τους προετοιμάζει καταλλήλως. (Mulford, 2003:39). Δεν απαιτείται από το Διευθυντή να είναι το πιο ευφυές άτομο της σχολικής κοινότητας αλλά του προσδίδει σοφία να ενσωματώσει στο σχολικό κλίμα τον υγιή διάλογο και τη συνεργασία των σχολικών μελών. Οι σχολικοί Διευθυντές ενθαρρύνονται να έχουν το δικό τους όραμα ωστόσο μετά την ανάληψη του ρόλου οι πρώτες αποφάσεις τους οφείλουν να είναι επιδέξιες και διακριτικές και να μην εξαναγκάσουν μια ολόκληρη σχολική κοινότητα να ακολουθήσει το πλάνο τους βεβιασμένα (Shaked & Schechter, 2019:21).

3.3. Ανάγκη επαγγελματικοποίησης του διευθυντικού ρόλου στην Ελλάδα

Η βιβλιογραφία υποστηρίζει έντονα ότι ο ρόλος του σχολικού ηγέτη πρέπει να ενισχυθεί μέσα από μια διαδικασία επαγγελματικοποίησης ώστε ο διευθυντικός ρόλος να καταστεί ένα εκπαιδευτικό επάγγελμα διακριτό από εκείνο του παιδαγωγού που απλά ανέλαβε τη θέση του Διευθυντή ως αρχαιότερος. Θα αναλυθούν τα απαραίτητα βήματα για την αυτονομία των σχολικών μονάδων και την ισχυροποίηση της θέσης μέσω της επαγγελματικοποίησης. Επαγγελματική αυτονομία είναι η εξουσία του επαγγέλματος να ορίζει τις προδιαγραφές απόδοσης ή τους κώδικες δεοντολογίας για τα μέλη του (Καλογιάννης, 2015:78). Τα γραφειοκρατικά πρότυπα που θεωρούνται κλειστά και ελεγκτικά περιορίζουν την επαγγελματική αυτονομία των προσώπων (Καλογιάννης, 2015:80) Επομένως, εξηγείται πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που είναι στη ρίζα του γραφειοκρατικό, πρέπει να αλλάξει και να παραχωρήσει στους σχολικούς Διευθυντές την αυτονομία που χρειάζονται για να αναλάβουν τις διάφορες σχολικές μονάδες. Ενδέχεται η επαγγελματικοποίηση του διευθυντικού ρόλου να επιφέρει μαζί με τα ποσοστά αυτονομίας στις σχολικές μονάδες και

διάφορες διαδικασίες εύρεσης των κατάλληλων προσώπων τα οποία θα αναλάβουν τον παιδαγωγικό και το διοικητικό διευθυντικό ρόλο αντίστοιχα (Καλογιάννης, 2014:114). Δεν υπάρχουν Διευθυντές με ποιότητα και ετοιμότητα για το ρόλο αυτό αν πρώτα δεν έχουν προηγηθεί να είναι δάσκαλοι που έδειχναν ενδιαφέρον για το έργο τους και χαρακτηρίζονταν με τον τρόπο αυτό ως ποιοτικοί. Ηγέτες ανοιχτοί σε νέες προοπτικές και ιδέες , έτοιμοι να αφήσουν πίσω τους ένα παραδοσιακό μοντέλο διοίκησης και προετοιμασμένοι να ακολουθήσουν πολιτικές που απορρέουν από τη νέα δημόσια διοίκηση (Mulford, 2003:13).

Η θέση του Διευθυντή να αναγνωριστεί ως διακριτό επάγγελμα με πλήρη γνωσιακή εξειδικευμένη και επιστημονική κατάρτιση και προετοιμασία εξαιτίας της άμεσης ανταπόκρισης του σχολείου στις αλλαγές τα επιστήμης της αγωγής αφού αποτελεί παραδοχή ότι τόσο ο τομέας της Ηγεσίας όσο και ο τομέας της Διοίκησης μπορούν να διδαχθούν και να δοθούν περιγραφές των απαραίτητων δεξιοτήτων αντίστοιχα (Καλογιάννης, 2014:139). Τα σχολεία παρουσιάζουν τρόπους και προτάσεις με τα οποία πειραματίζονται προκειμένου να λειτουργούν σύμφωνα με την εποχή που διανύουν (Mulford, 2003:14). Στη διευθυντική θέση και το εύρος των καθηκόντων που επέρχεται με αυτή εντοπίζεται μία τάση εξειδίκευσης, συγκεκριμένης γνώσης πάνω σε κάποια ζητήματα (Καλογιάννης, 2015:156). Η επαγγελματικοποίηση της διευθυντικής θέσης οδηγεί σε ικανότητες συνδυασμού διοικητικής, ηθικής και συνεργατικής ηγεσίας (Καλογιάννης, 2015:147). Επιπλέον, η επαγγελματικοποίηση ως μια κοινωνική διαδικασία καθιερώνει επίσημα την άδεια ασκήσεως του διευθυντικού επαγγέλματος και ανάγει τους Διευθυντές σε επαγγελματίες να δράσουν εξειδικευμένα για όσα δε γνωρίζουν οι πελάτες δηλαδή οι μαθητές, οι γονείς και η κοινότητα (Καλογιάννης, 2016:64). Σαν επαγγελματίας ο Διευθυντής γίνεται πιο συνεργατικός και εξωστρεφής και παύει να λειτουργεί ως μονάδα ή αυτόνομα. Στη στροφή προς την επαγγελματικοποίηση της θέσης του Διευθυντή εντείνεται και η ανάγκη απόκτησης δεξιοτήτων, ικανών να αναδιαμορφώσουν τις σχολικές μονάδες, να κατανοήσουν τη νέα δημόσια διοίκηση καθώς οι Διευθυντές δε θα λαμβάνουν τις λύσεις μέσω υπουργικών αποφάσεων πια. Η αξιολόγηση και η λογοδοσία των Διευθυντών θα αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι των νέων εκπαιδευτικών πολιτικών (Καλογιάννης, 2016:162).

Καταλήγοντας, ο όγκος των καθηκόντων που επέρχεται με τον τίτλο του σχολικού Διευθυντή καθώς και η εποχή που διανύουμε που απαιτεί την εξειδίκευση και την εξέλιξη και όλα αυτά οδηγούν σε συζητήσεις γύρω από την επαγγελματικοποίηση της θέσης (Καλογιάννης, 2015:105). Η επίλυση εξάλλου σχολικών προβλημάτων απαιτεί τη συνεργασία διευθυντικών ρόλων και τη συνεργασία Διευθυντών με ειδικούς (Καλογιάννης, 2016:116). Η συζήτηση αναφορικά με την επαγγελματικοποίηση της θέσης προκύπτει από την έλλειψη

αυτονομίας σε Έλληνες σχολικούς Διευθυντές οι οποίοι εκ του νόμου θεωρούνται εκπαιδευτικοί. Δεν υπάρχει ξεχωριστό επάγγελμα για την ομάδα των διευθυντικών προσώπων. Είναι κολλημένοι σ' ένα αυστηρό γραφειοκρατικό πλαίσιο ως ο τελευταίος κρίκος μιας ιεραρχικής διαβάθμισης που τους στερεί την αποφασιστικότητα και την τόλμη να ρισκάρουν και να αποφασίσουν (Καλογιάννης, 2015:455).

3.4. Οι θέσεις των Διεθνών Οργανισμών για μια σύγχρονη σχολική διεύθυνση

Η Ευρωπαϊκή Ένωση προτείνει για την καλύτερη απόδοση της διεύθυνσης των σχολείων, την ύπαρξη σχολικής αυτονομίας, την εφαρμογή συστημάτων αξιολόγησης όχι με τιμωρητική διάθεση και την εύρεση χρηματοδότησης είτε από ιδιωτικούς είτε από δημόσιους φορείς. Όλα αυτά οδηγούν σε μία κατανομημένη μορφή ηγεσίας (Καλογιάννης, 2014:111). Η συνεργασία Διευθυντών αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία ανάπτυξης και προόδου του εκπαιδευτικού προσωπικού και ως το μέσο ανοίγματος του σχολείου στην τοπική κοινωνία και τις αρχές της (Καλογιάννης, 2014:112). Καθώς η πρόταση διαχωρισμού της Διευθυντικής Αρχής γίνεται σε μια εποχή που οι αλλαγές είναι συνεχείς, τα εκπαιδευτικά συστήματα οφείλουν να διαχειρίζονται τις αλλαγές και τις νέες προτάσεις. Δύο σχολικοί ηγέτες θα συνεργαστούν ώστε από κοινού με ανεπτυγμένες δεξιότητες, θα γίνουν αποτελεσματικά πρότυπα ηγεσίας έτοιμα να διαχειρίζονται την αλλαγή και να επιμορφώνονται συνεχώς ώστε να παρέχουν ποιοτικές και ποικίλες πολιτικές στη σχολική μονάδα. Η Ευρωπαϊκή Ένωση υποστηρίζει ότι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας κατέχει κάποιο ρόλο και όχι κάποια θέση μέσα στο σχολείο. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται αντιληπτό ότι τόσο ο Παιδαγωγικός/Διδακτικός Διευθυντής όσο και ο Διοικητικός μπορεί να είναι εκπαιδευτικοί που αποφάσισαν να αναλάβουν ένα διαφορετικό ρόλο με περισσότερα καθήκοντα στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας (Καλογιάννης, 2014:114). Η Ευρωπαϊκή Ένωση προάγει τη συμμετοχική και τελικά τη δημοκρατική πλευρά της σχολικής διεύθυνσης. Η διευθυντική πορεία που σκιαγραφείται μέσα από τις απόψεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης βασίζεται σε συμμετοχικά και κατανομημένα μοντέλα όπου η διδασκαλία έχει προτεραιότητα (Καλογιάννης, 2016:212). Προωθούνται τελικά η ολοκληρωμένη γνώση, η εμπειρική απόκτηση παιδαγωγικής αντίληψης και η εργασία στο σύνολο μιας ομάδας (Καλογιάννης, 2016:221). Η κατανομή της σχολικής ηγεσίας έχει συνδεθεί με καλύτερα σχολικά αποτελέσματα, καθώς δημιουργείται περισσότερος χρόνος για να αφιερωθεί ο καθένας σε ξεχωριστά ζητήματα ή ανάγκες με μια κοινή αποστολή (Καλογιάννης, 2016:232). Δεν είναι ωστόσο εύκολο να αλλάξουν οι τρόποι και οι μέθοδοι που διοικούνται και οργανώνονται τα σχολεία αν πρώτα απ' όλα δε γίνουν πιο αυτόνομα στη βάση

τους. Η διάθεση του Διευθυντή να μοιραστεί το ρόλο του επηρεάζει πιο θετικά τους μαθητές συγκριτικά με τις μεμονωμένες ενέργειες του και το ατομικό διευθυντικό έργο, γίνεται προσπάθεια να ενταχθεί τουλάχιστον στα σχολεία της Ευρώπης.

Αρχές και προσδοκίες για το νέο, σύγχρονο σχολείο σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ είναι ένα σχολικό κλίμα που αποπνέει εμπιστοσύνη, κοινό όραμα, κοινούς στόχους που είναι έτοιμοι να δεχτούν την αξιολόγηση, που επιτρέπει τις πρωτοβουλίες ως θετικές ενέργειες και όχι ως αρνητικές και προσφέρει συνεχείς ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης (Mulford, 2003:12). Ο ΟΟΣΑ κάνει λόγο για την κουλτούρα της δια βίου μάθησης στα σχολεία και την επίδραση των Διευθυντών στα κίνητρα και τελικά στα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών. Ο ΟΟΣΑ έχει περιγράψει αναλυτικά τις πτυχές εκείνες που αναμένει από τους σχολικούς Διευθυντές και αυτές είναι η συμβολή στο ήθος του σχολείου, αναμένει από αυτόν να διαθέτει τις δεξιότητες ενός οργανωσιακού μάνατζερ, να συμβάλλει και να αξιολογεί τη διδασκαλία και τη μάθηση ώστε να είναι αποτελεσματικές, να δημιουργεί το κατάλληλο πρόγραμμα σπουδών του σχολείου που ανέλαβε, να διαχειρίζεται σωστά τους οικονομικούς πόρους, να είναι ανοιχτός προς την κοινότητα, να χτίζει σχέσεις εμπιστοσύνης με άλλους σχολικούς ηγέτες και να είναι πάντα έτοιμος να λογοδοτεί για οποιαδήποτε απόφαση ή ενέργεια του. Η λίστα είναι μακροσκελής και ήδη φαίνεται ότι οι υποχρεώσεις αυτές είναι ανέφικτο να καλυφθούν από μία μονάδα ανθρώπου και έτσι καταγράφεται από τον ΟΟΣΑ το σύνολο των καθηκόντων ενός σχολικού Διευθυντή. Παράλληλα όμως προτείνει μια συστημική ηγεσία, ένα συνδυασμό ατόμων για τη βελτίωση της εκάστοτε σχολικής μονάδας, αλλά και τη βελτίωση του συνόλου των σχολείων μιας χώρας μέσα από μια διαδικασία κοινοπραξίας (Καλογιάννης, 2014:118). Ο ΟΟΣΑ αντιμετωπίζει το διευθυντικό ρόλο επίσης ως ένα επάγγελμα που το συνοδεύει κύρος και πρέπει να γίνει ανταγωνιστικό και ελκυστικό. Σε αυτό μπορεί να βοηθήσει η κατανομή της σχολικής ηγεσίας και όχι η ανάληψη της ηγεσίας αποκλειστικά από ένα και μόνο άτομο (Καλογιάννης, 2014:119). Ένας ηγέτης με όραμα που νιώθει ότι το επάγγελμα του είναι ελκυστικό, έχει όρεξη για τη δουλειά του, δουλεύει περισσότερο αποτελεσματικά και βελτιώνει τα αποτελέσματα μιας σχολικής μονάδας. Επίσης, ένας σχολικός Διευθυντής είναι καταρτισμένος να διαχειρίζεται την επικοινωνία και τις σχέσεις με όλα τα άτομα που εμπλέκονται στη σχολική μονάδα (Καλογιάννης, 2014:119). Ο ΟΟΣΑ προωθεί τα μοντέλα Διεύθυνσης για τη σχολική ηγεσία από το πεδίο δράσης της Αγγλίας όπως είναι το πρόγραμμα δράσης “Improving School Leadership”, προσεγγίζοντας πάντα νέες πολιτικές σχολικής διοίκησης και βοηθώντας στη σχολική προετοιμασία των Διευθυντών.

Η UNESCO επίσης παίρνει θέση για το Διευθυντικό ρόλο των σχολείων στηρίζοντας την άποψη της στον πυλώνα ότι η μάθηση μαζί με άλλους συνεπάγεται δημιουργική μάθηση και μάθηση μέσω σωστών τρόπων και μεθόδων (Καλογιάννης, 2014:124). Αυτή η συνύπαρξη γιατί να αφορά μόνο το μαθητικό σύνολο ή τα μέλη των εκπαιδευτικών και να μην αφορά και τη συνύπαρξη/συνεργασία προσώπων στη διαχείριση του σχολείου; Και η UNESCO κάνει σύσταση για συμμετοχική ηγεσία ώστε το φορτίο που επέρχεται με την ανάληψη του ρόλου να μην επιβαρύνει αποκλειστικά ένα άτομο και μάλιστα ο διαχωρισμός και ταυτόχρονα η συνεργασία των δύο, εκδημοκρατίζει τη θέση. Είναι μια πρόταση που οδηγεί τα άτομα να αναλαμβάνουν τη θέση ύστερα από συνειδητοποιημένη δική τους πρωτοβουλία και αποτελεί πρότυπο για τα μέλη και τις επόμενες γενιές να μαθαίνουν να συνεργάζονται ακόμα και σ' ένα τόσο κρίσιμο ρόλο (Καλογιάννης, 2014:127). Το σχολικό κλίμα οφείλει να έχει ως αναπόσπαστο κομμάτι τη συνεργατική διάθεση και να είναι ανοιχτό σε ομαδική συμμετοχή για τη λύση προβλημάτων. Προσπάθεια επίτευξης αυτής της αλλαγής συγκριτικά με την αντιμετώπιση προβλημάτων εκ μέρους της μονάδας του παραδοσιακού Διευθυντή. Επιθυμία για ηγέτες ικανούς να προωθούν και να επιδιώκουν τη συνεργασία δυνάμεων και στην ιδιαίτερη εργασία της διοίκησης αλλά και τη συνεργασία και ενημέρωση όλων των σχολικών μελών. Δημιουργοί της συνεργασίας για το κοινό καλό (Mulford, 2003:11)

ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο Τέταρτο: Μεθοδολογία της έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά η μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της έρευνας όπως συλλέχθηκαν μέσω στατιστικής ανάλυσης. Ερμηνεύονται, οι λόγοι οι οποίοι οδήγησαν σε συγκεκριμένες μεθόδους υλοποίησης της έρευνας και τα στάδια διεξαγωγής της. Ολοκληρώνοντας, λαμβάνει χώρα η παρουσίαση των κεντρικών χαρακτηριστικών του ερωτηματολογίου όπως η δομή, η αξιοπιστία του, ο συνολικός χρόνος διεξαγωγής του και η ταυτότητα του δείγματος που απαιτήθηκε.

4.1. Λόγοι που οδήγησαν στην έρευνα

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε ο σκοπός των ερωτημάτων που τέθηκαν, μέσω της διαδικασίας της επισκόπησης. Πραγματοποιήθηκε η έναρξη μελέτης προκειμένου να επιβεβαιωθεί η διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων μέσα από τη λήψη απαντήσεων με τελικό στόχο τη δημοσιοποίησή τους (Creswell, 2013). Η λήψη απαντήσεων συνδέεται με τις αντιλήψεις και τα κοινά χαρακτηριστικά που παρουσιάζει το δείγμα.

Στη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια δόθηκαν ερωτηματολόγια που περιείχαν ερωτήσεις κλειστού τύπου κυρίως καθώς και δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου με στόχο τη συγκεκριμενοποίηση των απόψεων εκπαιδευτικών πάνω στις δύο βασικές πτυχές της έρευνας, το διαχωρισμό της διευθυντικής αρχής σε διοικητική και παιδαγωγική ως μία πρόταση συνύπαρξης διευθυντών με μη συγκρουόμενα καθήκοντα και την εξέταση της επαγγελματικοποίησης της διευθυντικής θέσης στην Ελλάδα ώστε να αναδειχθεί σε διακριτό επάγγελμα. Τα ερωτηματολόγια με τη μορφή «google forms» προωθήθηκαν ηλεκτρονικά στους συμμετέχοντες (Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, περιοχής Α΄ Αθηνών) και επιστράφηκαν πίσω στον ερευνητή με τον ίδιο τρόπο, αυτόν της αυτόματης ηλεκτρονικής υποβολής τους με την ολοκλήρωση των τελικών δοσμένων απαντήσεων.

4.2. Τα στάδια της έρευνας

Η έρευνα υλοποιήθηκε σε τέσσερα στάδια. Το πρώτο στάδιο αφορούσε τη βιβλιογραφική ανασκόπηση θεματικών που προκύπτουν από σχετική διερώτηση με το θέμα της εργασίας. Συγκεκριμένα αυτά είναι, η επισκόπηση του ρόλου του Έλληνα Διευθυντή, ο πιθανός διαχωρισμός της διευθυντικής αρχής, οι ανάγκες που οδηγούν σ' έναν Παιδαγωγικό Διευθυντή, οι ανάγκες που οδηγούν σ' έναν Διοικητικό Διευθυντή, οι αξίες που προάγονται μέσα από τη συνύπαρξη Διευθυντών και η επαγγελματικοποίηση της διευθυντικής θέσης στην Ελλάδα. Το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει τη διεξαγωγή της έρευνας με την προώθηση και τη συλλογή ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας, Α' Αθηνών. Το τρίτο στάδιο συνδέει την κωδικοποίηση και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που δόθηκαν μέσω ερωτηματολογίων. Τέλος, το τέταρτο στάδιο αποτελεί η τελική υλοποίηση της συγγραφής της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

4.3. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Το πρώτο στάδιο αποτελεί η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Αναζητήθηκαν πηγές σχετικές με τα ερευνητικά ερωτήματα και μελετήθηκαν εκτενώς ώστε μέσα από προσεκτική και λεπτομερή σύνθεση τους να στηρίξουν το σκοπό και τη μεθοδολογία της παρούσας εργασίας. Αξιοποιήθηκαν τόσο πρωτογενείς πηγές όπως βιβλία όσο και δευτερογενείς πηγές όπως επιστημονικά άρθρα και ερευνητικές εργασίες σε έντυπη αλλά κυρίως σε ηλεκτρονική μορφή.

Η βιβλιογραφία παραθέτει αναλυτικά τη συνδιοίκηση διευθυντικών ρόλων σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα και συγκεκριμένα σε ορισμένες αυτόνομες σχολικές μονάδες που προέρχονται από αγγλοσαξονικά και αμερικανικά εκπαιδευτικά πρότυπα. Οι πληροφορίες πάντα μεταφέρονται κριτικά, ως αφορμή για σκέψη σχετικά με το διευθυντικό ρόλο στην Ελλάδα. Επιπλέον, η βιβλιογραφία αφορά όλες τις αξίες που προάγονται από τη συνεργασία Διευθυντών με μη συγκρουόμενους ρόλους και τονίζει ιδιαίτερα την παιδαγωγική ταυτότητα όλων ανεξαιρέτως που αναλαμβάνουν διοικητικές θέσεις στα σχολεία.

Ακόμη, μέσω ελληνικής βιβλιογραφίας γίνεται κριτική αφόρμηση ως προς την πρόταση επαγγελματικοποίησης του διευθυντικού ρόλου. Και αυτή η πρόταση όπως διαφαίνεται μέσα από τη βιβλιογραφία κάνει την απόπειρα να εξετάσει κριτικά το ρόλο του Διευθυντή να αποτελεί ένα διακριτό επάγγελμα με κύρος και προνόμια και όχι να προαχθεί ο ρόλος του Διευθυντή σε Manager στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η εύρεση σχετικής με όσα αναφέρθηκαν βιβλιογραφίας αποτέλεσε μια απαιτητική διαδικασία καθώς η ελληνική βιβλιογραφία για τις πρώτες θεματικές που ανακύπτουν για το διοικητικό και τον παιδαγωγικό ρόλο να μοιράζονται σε δύο πρόσωπα στην Ελλάδα, είναι περιορισμένη έως μηδαμινή. Αποτέλεσε μεγάλη πρόκληση η ανάλυση του θέματος που βασίστηκε κυρίως σε ξενόγλωσση βιβλιογραφία, κάτι που αξίζει να αναφερθεί.

4.4. Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για την παρούσα εργασία απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένης περιοχής, στην Α΄ Αθηνών. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 30 ερωτήσεις οι οποίες μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις διακριτές κατηγορίες.

Η πρώτη κατηγορία ερωτήσεων αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και περιείχε 6 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Σε αυτές καταγράφονται το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο σπουδών, τα χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας, η ανάληψη του διευθυντικού ρόλου και η πιθανότητα ταυτόχρονης ανάληψης εκπαιδευτικών και διευθυντικών καθηκόντων.

Η δεύτερη κατηγορία του ερωτηματολογίου μπορεί να διαιρεθεί σε τρεις κύριες ενότητες. Η πρώτη αφορά τις διοικητικές αρμοδιότητες των σχολικών διευθυντών. Η επόμενη σχετίζεται με την επαγγελματικές και παιδαγωγικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών και Διευθυντή κάθε σχολείου και η τελευταία αναφέρεται στις περιπτώσεις εκείνες που περιορίζουν την αποτελεσματικότητα του διευθυντικού ρόλου. Τα συγκεκριμένα ερωτήματα κάλυπταν 22 ερωτήσεις κλειστού τύπου στις οποίες διευθυντές και κυρίως εκπαιδευτικοί έπρεπε να δηλώσουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους είτε να δηλώσουν το βαθμό συχνότητας των περιορισμών που συναντά ο Διευθυντής στην εκπαιδευτική και επαγγελματική του πορεία. Οι ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας βασίστηκαν στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert.

Η τρίτη κατηγορία του ερωτηματολογίου αποτελείται από δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ερωτήσεις ανάπτυξης όπου οι εκπαιδευτικοί είχαν την ελευθερία να εκφράσουν την άποψη τους, και για την πρόταση διαχωρισμού της διευθυντικής αρχής σε παιδαγωγική και διοικητική και για την πρόταση επαγγελματικοποίησης της θέσης του Διευθυντή στην Ελλάδα, χωρίς να έχει τεθεί όριο λέξεων. Ολοκληρώνοντας, το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή ανεξαιρέτως σε όλα τα άτομα που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία.

4.5. Περιγραφή του δείγματος

Ο ερευνητής επιλέγοντας ένα δείγμα Μη Πιθανότητας παρουσιάζει βεβαιότητα. Τα κριτήρια επιλογής του δείγματος αποτελούν: η εύκολη πρόσβαση σε αυτό, η διαθεσιμότητα του δείγματος, ο βαθμός που το δείγμα είναι προσιτό στον ίδιο τον ερευνητή και η ανάγκη να συλλεχθούν σύντομα τα δεδομένα (Παπαγεωργίου, 2015: 5).

Συγκεκριμένα, το δείγμα της παρούσας εργασίας αποτελεί δείγμα ευκολίας (convenience sample) καθώς μέρος του δείγματος συλλέχθηκε μέσω διαδικτυακής εφαρμογής όπου υπήρχε βαθμός ελευθερίας στα άτομα είτε να απαντήσουν είτε να προσπεράσουν την έρευνα. Η διαδικασία συλλογής του δείγματος βασίστηκε στην πρωτοβουλία των συμμετεχόντων. Επομένως, το δείγμα δε μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό ώστε να εισαχθούν γενικεύσεις. Δεν αποτελεί σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας να καταλήξει σε γενικεύσεις καθώς και το δείγμα είναι περιορισμένο.

Στην έρευνα συμμετείχαν 100 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Α΄ Αθηνών, εκ των οποίων οι 81 (81%) ήταν γυναίκες και οι 19 (19%) ήταν άντρες. Επίσης, από αυτούς οι 14 (14%) είχαν αναλάβει τη θέση Διευθυντή και οι 86 (86%) ήταν εν ενεργεία εκπαιδευτικοί. Πιο εκτεταμένη ανάλυση των στοιχείων του δείγματος ακολουθεί στο επόμενο κεφάλαιο.

4.6. Χρόνος διεξαγωγής της έρευνας

Η ερευνητική εργασία έλαβε χώρα το Φεβρουάριο και το Μάρτιο του 2021. Τα τελικά ερωτηματολόγια προωθήθηκαν ηλεκτρονικά σε δημοτικά σχολεία στην περιφέρεια, Α΄ Αθηνών. Τα ερωτηματολόγια προωθήθηκαν κυρίως μέσω email το οποίο συνοδευόταν από σημείωμα του ερευνητή με τα στοιχεία του και το σκοπό της εργασίας. Οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολείων ανακτήθηκαν από ιστοσελίδες Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής Α΄ Αθηνών.

Επιπλέον, ένας αριθμός ερωτηματολογίων προωθήθηκε σε εκπαιδευτικούς μέσω διαδικτυακών εφαρμογών σχετικών με διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών Αττικής. Το σύνολο των ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκε και επιστράφηκε στον ερευνητή ήταν 100 σε αριθμό.

Κεφάλαιο Πέμπτο: **Ανάλυση δεδομένων**

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο “SPSS 25”. Ακολουθώντας την μεθοδολογία των προηγούμενων ερευνών, τα 22 ερωτήματα ομαδοποιήθηκαν (με χρήση του μέσου όρου) σε τρεις διακριτούς παράγοντες (Διοικητικός ρόλος, Παιδαγωγικός ρόλος, Περιορισμοί στον διευθυντικό ρόλο). Με τους τρεις αυτούς παράγοντες θα προχωρήσουμε στη συνέχεια, προσπαθώντας να ερμηνεύσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους ρόλους του Διευθυντή και να καταλήξουμε σε χρήσιμα συμπεράσματα.

Σε πρώτη φάση εξετάστηκε η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, η οποία υλοποιήθηκε με ξεχωριστή ανάλυση για κάθε έναν από τους τρεις παράγοντες, μέσω του δείκτη “Cronbach’s Alpha” (Cronbach’s alpha reliability). Ουσιαστικά, ο δείκτης αυτός μας δείχνει πόσο στενά σχετίζεται ένα σύνολο ερωτημάτων ως ομάδα, με το ικανοποιητικό επίπεδο να είναι οι τιμές πάνω από $\alpha=0,7$.

Αμέσως μετά, προκειμένου τα δεδομένα να ταξινομηθούν και να παρουσιαστούν με τρόπο κατανοητό έγινε η περιγραφική στατιστική ανάλυση τους. Στο σημείο αυτό, βρέθηκαν οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες (frequencies-relative frequencies), οι μέσοι όροι (means), οι τυπικές αποκλίσεις (standard deviations), και οι ελάχιστες-μέγιστες τιμές (min-max). Για την καλύτερη ερμηνεία των αποτελεσμάτων, κατασκευάστηκαν διαγράμματα, τόσο των συχνοτήτων των δημογραφικών χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικία, επίπεδο εκπαίδευσης, εργασιακή εμπειρία, διευθυντική θέση), όσο και των μέσων όρων των τριών παραγόντων συνολικά, αλλά και των επιμέρους ερωτημάτων που τους αποτελούν. Επίσης, έγινε και μια προσπάθεια ερμηνείας των τριών παραγόντων ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, την εμπειρία και των λοιπών στοιχείων.

Στη συνέχεια, με τη χρήση των “Independent Samples t-tests” προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε στατιστικά σημαντικές επιδράσεις από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο, ηλικία, επίπεδο εκπαίδευσης, εργασιακή εμπειρία, διευθυντική θέση) πάνω στους παράγοντες (Διοικητικός ρόλος, Παιδαγωγικός ρόλος, Περιορισμοί στον διευθυντικό ρόλο). Με αυτό τον τρόπο, θα μπορούμε να απαντήσουμε με μεγαλύτερη βεβαιότητα για το αν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους υπό διερεύνηση παράγοντες επηρεάζονται ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, το εκπαιδευτικό τους επίπεδο κλπ. Για την συγκεκριμένη διαδικασία, ορισμένα χαρακτηριστικά του δείγματος που αποτελούνται από περισσότερες

ομάδες (ηλικία, εργασιακή εμπειρία, επίπεδο εκπαίδευσης), ενώθηκαν σε 2 όσο το δυνατόν πιο ίσες ομάδες ατόμων, ώστε να εκτελεστούν με επιτυχία τα συγκεκριμένα τεστ.

Σχετικά με το τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου το οποίο απαρτίζεται από δύο ανοιχτές ερωτήσεις, η αναλυτική προσέγγιση που υιοθετήθηκε ήταν η ανάλυση περιεχομένου (content analysis). Έγινε προσπάθεια ώστε οι λέξεις να ομαδοποιηθούν σε γλωσσικό κώδικα αναλογικά με τα ζητούμενα που προκύπτουν από τη θεωρία και να αναδειχθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών συνολικά για δύο νέες προτάσεις που αφορούν τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα.

5.1. Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου

Όπως ήδη αναφέρθηκε η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου που περιέχει η παρούσα έρευνα εξετάστηκε με το δείκτη “Cronbach alpha”. Για την εξέταση της αξιοπιστίας των βασικών παραγόντων του ερωτηματολογίου (Διοικητικός ρόλος, Παιδαγωγικός ρόλος, Περιορισμοί στο Διευθυντικό ρόλο), ο επιθυμητός δείκτης εσωτερικής συνοχής είναι $\alpha > 0,70$. Ο Πίνακας 1 παρακάτω δηλώνει τους δείκτες αξιοπιστίας για τις ερωτήσεις που παρουσίασαν περισσότερες από μία απαντήσεις και ήταν σε 5βαθμη κλίμακα.

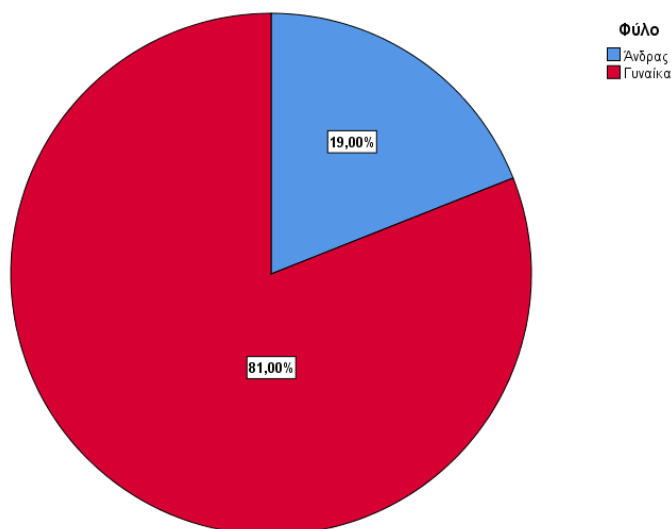
Σύμφωνα με τα στοιχεία που παρουσιάζονται στον πίνακα, ο “Cronbach alpha” για τις παρακάτω κλίμακες του ερωτηματολογίου κυμαινόταν στις εξής τιμές, από 0,648 έως 0,833. Με εξαίρεση το δείκτη 0,648 ο οποίος είναι οριακά κάτω από την αποδεκτή τιμή του 0,70, οι επόμενοι δύο δείκτες είναι υψηλοί. Συμπεραίνεται λοιπόν, ότι η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ήταν πολύ καλή.

Παράγοντες ερωτηματολογίου	Δηλώσεις	Cronbach's Alpha
Διοικητικός ρόλος	6	0,648
Παιδαγωγικός ρόλος	9	0,833
Περιορισμοί στο Διευθυντικό ρόλο	7	0,806

Πίνακας 5.1.1: Δείκτες “Cronbach alpha” για τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου

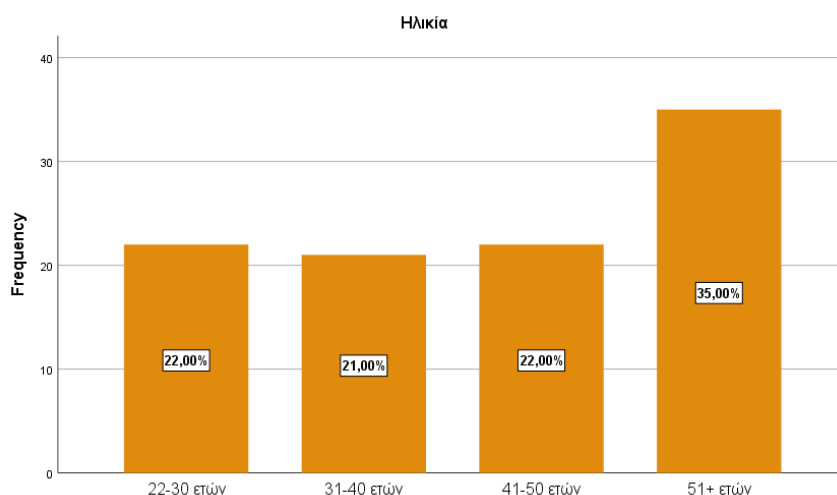
5.2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας, παρουσιάζονται αναλυτικά στα παρακάτω διαγράμματα:



Διάγραμμα 5.2.1: Το φύλο των συμμετεχόντων

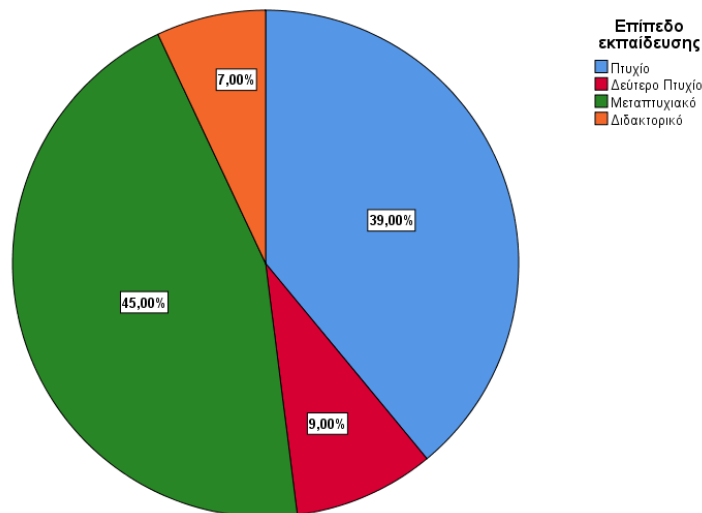
Ως προς το φύλο, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια, είναι στην πλειοψηφία τους γυναίκες. Συγκεκριμένα, το ποσοστό για τις γυναίκες είναι 81% και ποσοστό 19% καλύπτουν οι άντρες εκπαιδευτικοί.



Διάγραμμα 5.2.2: Η ηλικία των συμμετεχόντων

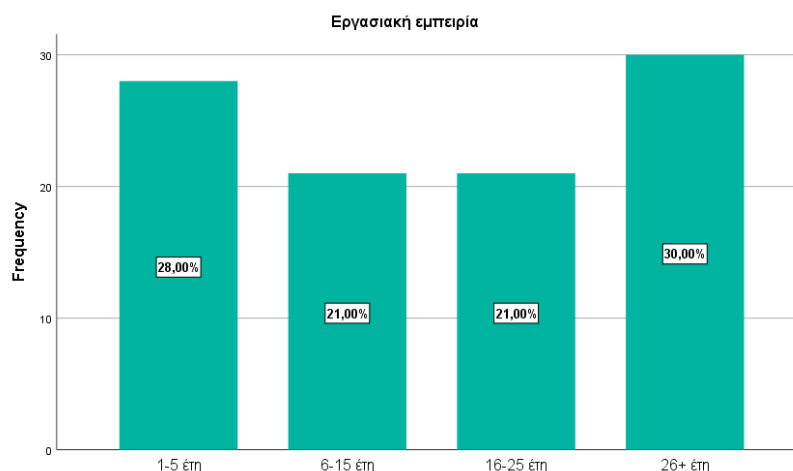
Σχετικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών, οι τρεις πρώτες ηλικιακές ομάδες είναι σχεδόν ισόποσες. Το ποσοστό 22% μοιράζεται εξίσου σε εκπαιδευτικούς 22-30 ετών και

εκπαιδευτικούς 41-50 ετών. Η ηλικία 31-40 ετών καλύπτεται με 21%. Αξίζει να σημειωθεί, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα καλύπτει την τέταρτη ηλικιακή ομάδα. Ιδιαίτερα, το 35% από αυτούς είναι στο ηλικιακό εύρος άνω των 50 ετών. Το συγκεκριμένο ποσοστό αυτόματα αναδεικνύει και μπορεί να συνδεθεί με την εκπαιδευτική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών. Επομένως, οι περισσότεροι συμμετέχοντες της έρευνας είναι έμπειροι εκπαιδευτικοί.



Διάγραμμα 5.2.3: Το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων

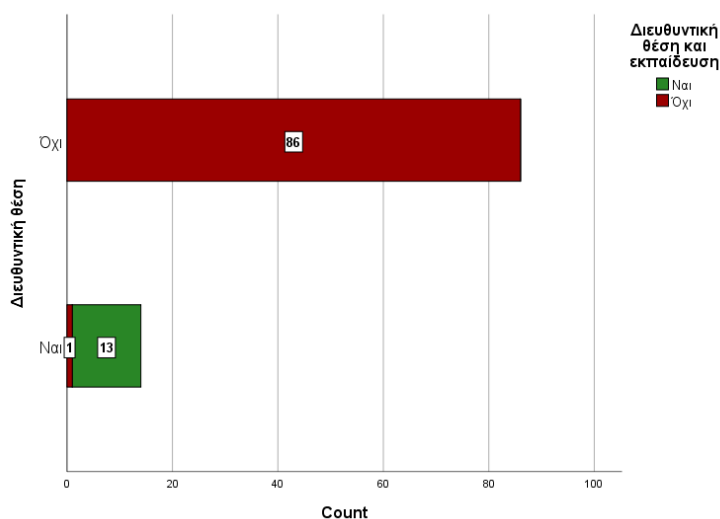
Αναφορικά με το επίπεδο ακαδημαϊκής εκπαίδευσης που έχουν λάβει οι συμμετέχοντες, το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών με 45%, δήλωσε πως έχει λάβει και μεταπτυχιακές σπουδές. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς αναδεικνύει την επιθυμία των εν ενεργεία εκπαιδευτικών να βελτιώνουν συνεχώς τις γνώσεις τους και να προσαρμόζονται στις εξελίξεις και τις απαιτήσεις της εποχής. Επίσης, είναι αξιοσημείωτο το συγκεκριμένο ποσοστό αν συνυπολογιστεί ότι στον αριθμό των συμμετεχόντων ανήκουν και διευθυντικά πρόσωπα και όχι αποκλειστικά εκπαιδευτικοί.



Διάγραμμα 5.2.4: Η εργασιακή εμπειρία των συμμετεχόντων

Στο παραπάνω διάγραμμα παρουσιάζεται η συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, το 30% του εκπαιδευτικού συνόλου που πήρε μέρος στην έρευνα έχει πάνω από 26 έτη προϋπηρεσίας, γεγονός που τους καθιστά έμπειρους εκπαιδευτικούς τόσο σε παιδαγωγικά όσο και σε διοικητικά ζητήματα. Οι εκπαιδευτικοί με έτη προϋπηρεσίας 6-15 και 16-25 παρουσιάζουν ίδιο ποσοστό, 21%. Η γενική εκτίμηση του γραφήματος παρουσιάζει ως θετικό γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, εργάζονται στον εκπαιδευτικό τομέα από 6 έτη και άνω.

Στο διάγραμμα που ακολουθεί φαίνονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με το ρόλο τους στη σχολική μονάδα. Συγκεκριμένα, οι 86 (86%) είναι ενεργοί δάσκαλοι και οι υπόλοιποι 14 (14%) είναι Διευθυντές. Επίσης, από τους 14 Διευθυντές, οι 13 απάντησαν



Διάγραμμα 5.2.5: Η διευθυντική θέση των συμμετεχόντων

ότι πέρα από τα διευθυντικά τους καθήκοντα έχει τύχει όταν απουσιάζουν δάσκαλοι, παράλληλα να αναλάβουν και εκπαιδευτικά καθήκοντα σε τάξη για να καλύψουν τους απόντες. Ένας μόνο από τους Διευθυντές απάντησε ότι είχε αποκλειστικά το διευθυντικό ρόλο στα χρόνια που ασκεί τη θέση του.

5.3. Παρουσίαση των τριών παραγόντων που προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο

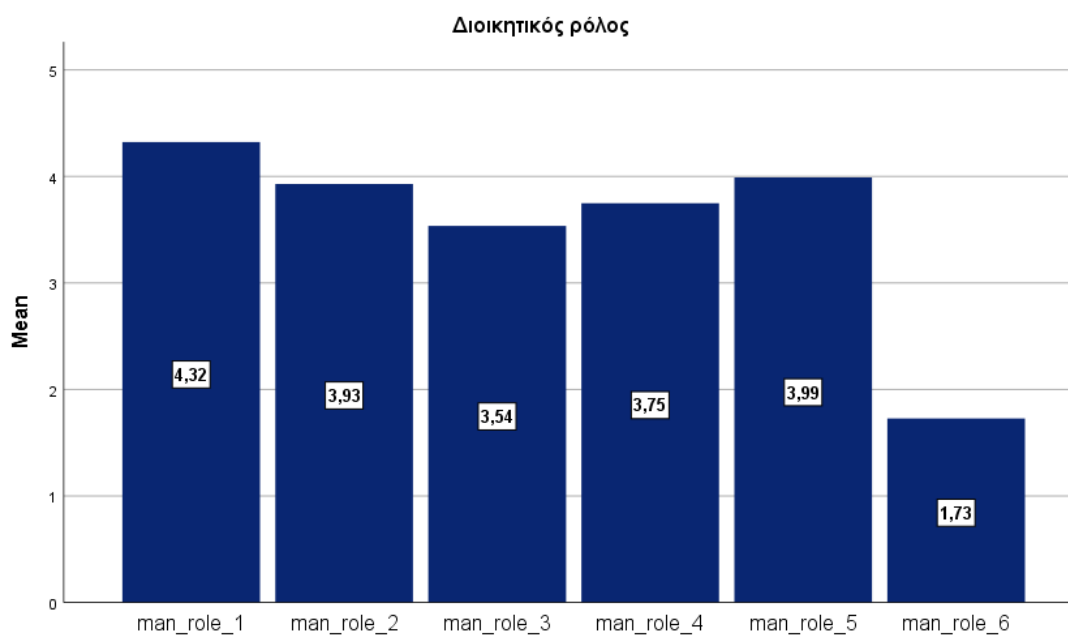
Τα αποτελέσματα όπως προέκυψαν από τις περιοχές του ερωτηματολογίου, θα παρουσιαστούν αναλυτικά σε αυτή την ενότητα. Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνεται ο ελάχιστος και ο μέγιστος βαθμός των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Ακόμη, παρουσιάζεται ο μέσος όρος των ερωτήσεων που αποτελούν τους τελικούς παράγοντες της έρευνας καθώς και ο βαθμός της τυπικής απόκλισης. Περισσότερες λεπτομέρειες για τα στοιχεία που αναφέρθηκαν θα σχολιαστούν στη συνέχεια του κεφαλαίου.

Παράγοντες	N	Min	Max	M	SD
Διοικητικός ρόλος	100	2,17	4,83	3,5427	0,62783
Παιδαγωγικός ρόλος	100	1,22	4,89	3,4058	0,78212
Περιορισμοί	100	1,14	4,71	3,1300	0,75051
Σύνολο	100				

Πίνακας 5.3.1: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των τριών παραγόντων

5.3.1. Πρώτος Παράγοντας: Ο Διοικητικός ρόλος του σχολικού διευθυντή

Στην πρώτη περιοχή του ερωτηματολογίου εφαρμόστηκε η πεντάβαθμη κλίμακα Likert, 1= διαφωνώ απολύτως, 2=διαφωνώ, 3=ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απολύτως και αφορούσε την εξέταση των καθηκόντων που εμπίπτουν στο διοικητικό ρόλο ενός σχολικού διευθυντή σύμφωνα με τις απόψεις 100 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας. Η περιοχή σχετικά με την εξέταση του διοικητικού ρόλου περιλαμβάνει έξι δηλώσεις.



Διάγραμμα 5.3.1.1: Τα ερωτήματα που συνθέτουν τον Πρώτο Παράγοντα (Διοικητικός Ρόλος)

Στο πρώτο στοιχείο όπως παρουσιάζεται παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για το βαθμό εκείνο όπου οι Διευθυντές των σχολείων όπου εργάζονται το σχολικό έτος 2020-2021 αξιολογούν και ακολουθούν τις διοικητικές διαδικασίες που ορίζονται με νόμους και διατάξεις. Μάλιστα, το πρώτο αυτό στοιχείο, σημείωσε την υψηλότερη βαθμολογία (man_role_1 mean=4,32) και φαίνεται η πλειοψηφία των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών να εργάζεται σε σχολεία τα οποία λαμβάνουν υπόψη τις υπουργικές αποφάσεις και τις κατευθυντήριες γραμμές για την εκπαιδευτική πολιτική.

Η δεύτερη στήλη του γραφήματος καλύπτει το δεύτερο στοιχείο το οποίο εξέτασε αν οι Διευθυντές των σχολείων όπου εργάζονται οι συμμετέχοντες φέτος έχουν δικό τους όραμα ανάπτυξης των σχολικών μονάδων. Επίσης, εδώ η βαθμολογία είναι υψηλή (man_role_2 mean=3,93). Μεγάλο ποσοστό των απαντήσεων, ανέδειξε την προθυμία των διευθυντικών προσώπων να οραματίζονται αλλαγές και βελτιώσεις για τις σχολικές μονάδες χωρίς να ακολουθούν αυστηρά μόνο όσα προβλέπονται από νόμους και διατάξεις.

Το τρίτο στοιχείο καλύπτει τους στόχους που έχουν τεθεί από τα διευθυντικά πρόσωπα και το βαθμό που επιτυγχάνεται η ανάπτυξη τους από το σχολικό σύνολο. Το συγκεκριμένο στοιχείο παρουσιάζει το δεύτερο χαμηλότερο μέσο όρο (man_role_3 mean=3,54) αν και ο βαθμός συγκρίνοντας όλες τις τιμές του γραφήματος, μόνο χαμηλός δε μπορεί να χαρακτηριστεί. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών δηλώθηκε το στυλ ηγεσίας που

ακολουθούν τα διευθυντικά πρόσωπα σε σχολεία της Α΄ Αθηνών σχετικά με τον προσδιορισμό συγκεκριμένων στόχων για τις ανάγκες των σχολικών μονάδων αντίστοιχα.

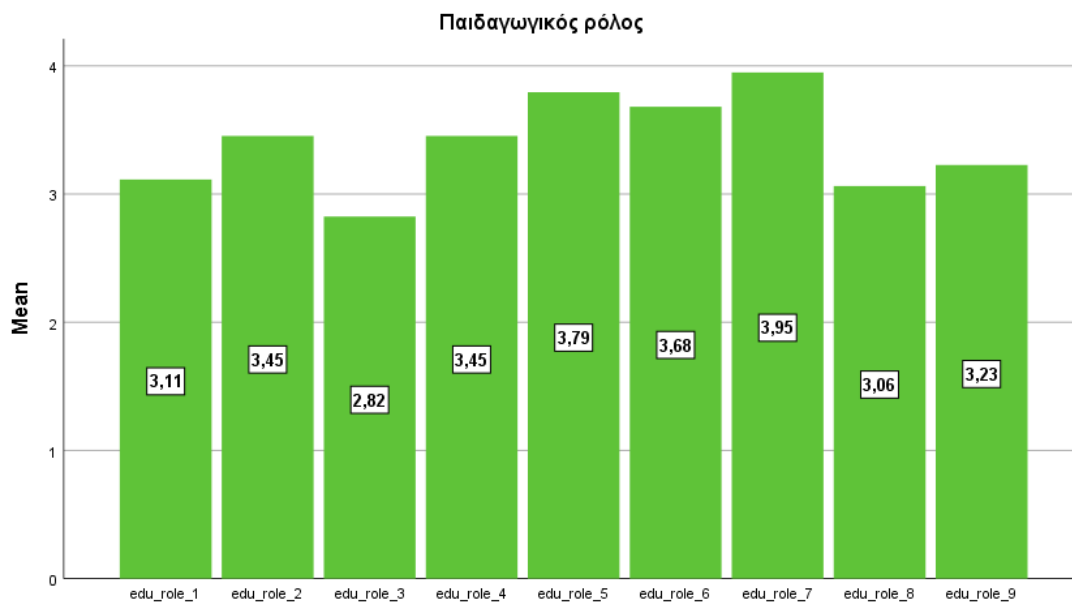
Το επόμενο στοιχείο του γραφήματος παρουσιάζει το βαθμό εκείνο που οι διευθυντές των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν συνεργάζονται με διευθυντές άλλων σχολείων για την αντιμετώπιση πιθανών δυσκολιών. Ο τελικός βαθμός στη δήλωση αυτή είναι σχετικά υψηλός (man_role_4 mean=3,75) και συνεπάγεται την ανταλλαγή απόψεων συναδέλφων με διευθυντικό-ηγετικό ρόλο ακόμα και αν προέρχονται από διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα. Αναδεικνύεται η συναδελφική αλληλεγγύη είτε σε κοινές είτε σε διαφορετικές δυσκολίες τις οποίες καλούνται να λύσουν οι σχολικοί διευθυντές.

Το πέμπτο στοιχείο αφορά την προετοιμασία ενός σχολικού διευθυντή ως προς τη διεξαγωγή μεταπτυχιακών διοικητικών σπουδών. Το στοιχείο αυτό, σημείωσε αρκετά υψηλή βαθμολογία (man_role_5 mean=3,99). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται να συμφωνεί πως η εξειδίκευση πάνω σε διοικητικές σπουδές πριν την ανάληψη της διαχείρισης μιας σχολικής μονάδας κρίνεται απαραίτητη. Η συγκεκριμένη πρόταση είχε θετικό πρόσημο για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.

Το τελευταίο στοιχείο του γραφήματος σχετίζεται με τη διερώτηση των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάληψη της θέσης του διευθυντή από ένα άτομο που δεν είναι έμπειρος εκπαιδευτικός, χωρίς παιδαγωγική προετοιμασία, το οποίο όμως έχει αποκλειστικά προϋπηρεσία στον τομέα της διοίκησης. Το τελευταίο στοιχείο έδειξε τη χαμηλότερη βαθμολογία (man_role_6 mean=1,73). Στο σημείο αυτό της ανάλυσης ήταν εμφανής η συνολική δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών να προάγονται στη διευθυντική θέση των σχολείων, άτομα χωρίς παιδαγωγικές γνώσεις. Μη έμπειροι εκπαιδευτικοί, χωρίς σχετική προϋπηρεσία όπως είναι η εκπαιδευτική διάδραση με μαθητές σε σχολικές τάξεις είναι ένα φαινόμενο που δε μπορεί να γίνει δεκτό από το μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας που απάντησε στη συγκεκριμένη έρευνα.

5.3.2. Δεύτερος Παράγοντας: Ο Παιδαγωγικός ρόλος του σχολικού διευθυντή

Στη δεύτερη περιοχή του ερωτηματολογίου εφαρμόστηκε επίσης η πεντάβαθμη κλίμακα Likert, 1= διαφωνώ απολύτως, 2=διαφωνώ, 3=ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απολύτως και οι δηλώσεις που εξετάστηκαν εδώ, σκιαγραφούν τον παιδαγωγικό ρόλο ενός σχολικού διευθυντή σύμφωνα με τις απόψεις 100 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας. Η περιοχή σχετικά με την εξέταση του παιδαγωγικού ρόλου περιλαμβάνει εννέα δηλώσεις.



Διάγραμμα 5.3.2.1: Τα ερωτήματα που συνθέτουν τον Δεύτερο Παράγοντα (Παιδαγωγικός Ρόλος)

Το πρώτο στοιχείο σχετικά με τον παιδαγωγικό ρόλο των σχολικών διευθυντών είναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επιδόσεων από τα ίδια τα διευθυντικά πρόσωπα. Ο βαθμός στο συγκεκριμένο στοιχείο είναι χαμηλός συγκριτικά με τις υπόλοιπες τιμές (edu_role_1 mean=3,11). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μη διαφωνούν αλλά και να μην συμφωνούν απόλυτα με την πρόταση να αποτελεί διακριτό, διευθυντικό καθήκον η εφαρμογή αξιολογικής διαδικασίας στις επιδόσεις τους. Υπάρχει ακόμη η πιθανότητα να μη θεωρούν το συγκεκριμένο καθήκον σχετικό με την παιδαγωγική ταυτότητα των Διευθυντών.

Το δεύτερο στοιχείο του γραφήματος αφορά το βαθμό εκείνο όπου οι σχολικοί διευθυντές είναι υπεύθυνοι για την ενίσχυση και τη βελτίωση των διδακτικών δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ο βαθμός στο σημείο αυτό είναι σχετικά υψηλός (edu_role_2 mean=3,45) και παρουσιάζει ότι μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών που απάντησαν στην έρευνα, αναμένει από τους διευθυντές ενημέρωση σχετική με τρόπους να βελτιώνονται στο διδακτικό τους έργο.

Το επόμενο στοιχείο παρουσιάζει την τελική ευθύνη που έχουν τα διευθυντικά πρόσωπα όταν το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι καλό ή κακό στο έργο του. Εδώ, διαμορφώθηκε ο χαμηλότερος βαθμός του γραφήματος (edu_role_3 mean=2,82). Με αφορμή το συγκεκριμένο αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι ίδιοι ευθύνονται περισσότερο για την επίδοσή τους στο διδακτικό έργο και λιγότερο οι Διευθυντές. Οι Διευθυντές εξάλλου

στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχουν καθήκον να προσλαμβάνουν τους εκπαιδευτικούς με βάση τις δεξιότητες και τα χαρίσματα τους. Το τελικό έργο που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί εξαρτάται από αυτούς τους ίδιους.

Το τέταρτο στοιχείο του παιδαγωγικού ρόλου καλύπτει τη συζήτηση που λαμβάνει χώρα μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικού για πιθανές αδυναμίες στη διδασκαλία και διόρθωση αυτών. Το συγκεκριμένο στοιχείο παρουσιάζει ακριβώς τον ίδιο βαθμό με το δεύτερο στοιχείο του διαγράμματος (*edu_role_4* mean=3,45). Δεν αποτελεί γενικό κανόνα ότι οι σχολικοί διευθυντές θα είναι σε θέση να αντιληφθούν όλες τις αδυναμίες και ούτε ότι οι αδυναμίες αυτές θα αναλυθούν με τους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη, δε μπορεί να κριθεί ως ένα μηδαμινό ποσοστό, στις απαντήσεις που υποβλήθηκαν φαίνεται ένας αριθμός Διευθυντών να εφαρμόζει το παιδαγωγικό αυτό καθήκον με διάθεση για συζήτηση αδύναμων σημείων στην εκπαιδευτική πράξη.

Το επόμενο στοιχείο συνοψίζει το βαθμό που οι σχολικοί διευθυντές στα σχολεία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, είναι διαθέσιμοι ανά τακτά χρονικά διαστήματα για παροχή ανατροφοδότησης και γενικών συμβουλών. Ιδιαίτερα, στο πέμπτο στοιχείο καλύπτεται ο δεύτερος υψηλότερος βαθμός (*edu_role_5* mean=3,79). Είναι ιδιαίτερα θετικό το συγκεκριμένο ποσοστό καθώς αποτελεί αναγκαίο μέτρο οι Διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί να δρουν σαν ομάδα και να υπάρχει από κοινού συζήτηση και ανταλλαγή γνώσεων για διάφορα ζητήματα του σχολείου, ιδιαίτερα τα παιδαγωγικά.

Στο έκτο στοιχείο παρουσιάζεται το παιδαγωγικό καθήκον του Διευθυντή να ενημερώνει πρωτίστως τους εκπαιδευτικούς για τους τρόπους εκείνους που μπορούν να αναβαθμίσουν τις υπάρχουσες γνώσεις τους. Ο τελικός βαθμός στην περίπτωση αυτή είναι (*edu_role_6* mean=3,68) και μπορεί να θεωρηθεί σχετικά υψηλός. Φαίνεται ότι έως ένα βαθμό, Διευθυντές σχολείων της περιοχής Α' Αθηνών, ενδιαφέρονται για την αναβάθμιση και την εξέλιξη των γνώσεων και των ικανοτήτων του διδακτικού προσωπικού. Το συγκεκριμένο ποσοστό αντιπροσωπεύει τα σχετικά σεμινάρια, τις επιμορφώσεις, τα συνέδρια, τα παιδαγωγικά προγράμματα που μπορούν να πάρουν μέρος οι εκπαιδευτικοί, ενημερωμένοι από το χώρο εργασίας τους και όχι αποκλειστικά με δική τους πρωτοβουλία. Επιπλέον, ένα υψηλό ποσοστό στην ανατροφοδότηση που γίνεται από τα διευθυντικά πρόσωπα δείχνει επιθυμία για συνεχή βελτίωση και εκσυγχρονισμό των σχολικών μονάδων.

Το έβδομο στοιχείο του διαγράμματος για τον παιδαγωγικό ρόλο σχετίζεται με την ικανότητα των Διευθυντών σε σχολεία στα οποία εργάζονται οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να αναγνωρίζουν περισσότερα θετικά στοιχεία παρά τα αρνητικά στους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, το στοιχείο αυτό καλύπτει και τον υψηλότερο βαθμό στον παράγοντα για τον

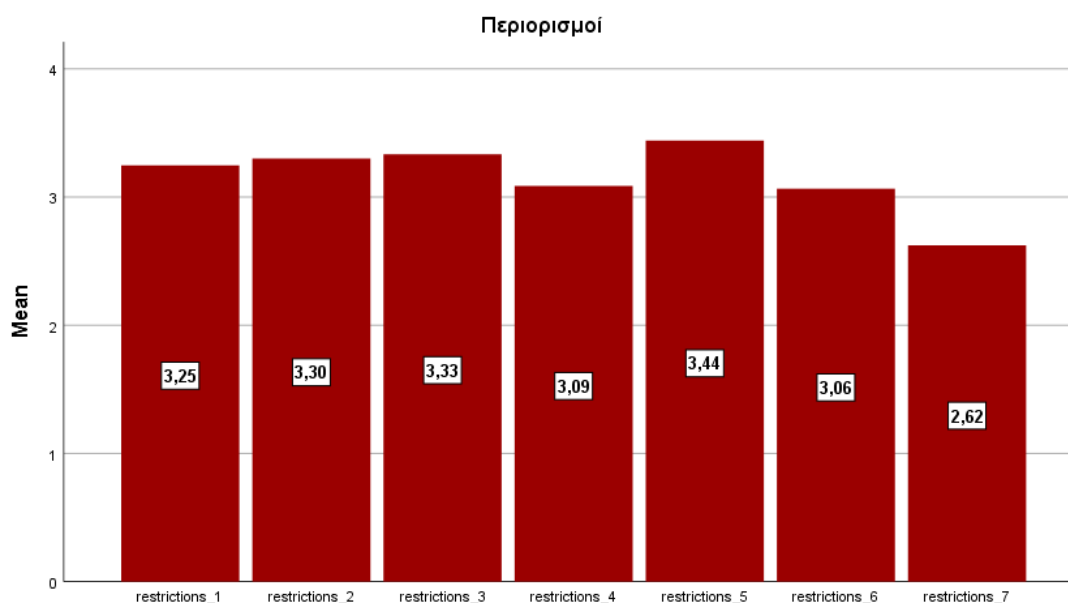
παιδαγωγικό ρόλο (edu_role_7 mean=3,95). Είναι σημαντικό, οι σχολικοί ηγέτες να συζητάνε και τα θετικά στοιχεία και να επιβραβεύουν τους εκπαιδευτικούς και όχι να εμμένουν στα αρνητικά και στις αδυναμίες, γεγονός που φάνηκε στις τελικές απαντήσεις των 100 εκπαιδευτικών.

Το προτελευταίο στοιχείο παρουσιάζει το βαθμό που οι Διευθυντές αναλαμβάνουν να διδάξουν σε τάξεις σε περιπτώσεις απουσίας των εκπαιδευτικών. Ο βαθμός που διαμορφώθηκε στην περίπτωση αυτή είναι ο δεύτερος χαμηλότερος συγκριτικά με τις υπόλοιπες τιμές (edu_role_8 mean=3,06). Αν εξεταστεί ωστόσο ως προς τον αριθμό του δείγματος, φαίνεται πολλοί Διευθυντές να είναι πρόθυμοι να καλύψουν τα κενά των εκπαιδευτικών, σε έκτακτες περιπτώσεις, άλλο ένα στοιχείο που τελικά τονίζει τη συναδελφική αλληλεγγύη και την αγάπη για το διδακτικό έργο και από την πλευρά των ίδιων των εκπαιδευτικών αλλά και από αυτή των Διευθυντών.

Το ένατο και τελευταίο στοιχείο του διαγράμματος αφορά το βαθμό που οι Διευθυντές σε ορισμένα σχολεία της Α΄ Αθηνών, έχουν προσωπική ανάμειξη στην παρακολούθηση της προόδου των μαθητών του σχολείου τους. Σε αυτή την περίπτωση ο τελικός βαθμός δεν είναι ιδιαίτερα υψηλός (edu_role_9 mean=3,23) και αναδεικνύει τη δυσκολία των Διευθυντών μέσα σε όλα τα παιδαγωγικά καθήκοντα να έχουν προσωπική ανάμειξη στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών. Κυρίως φαίνεται να ενημερώνονται από τους εκπαιδευτικούς για το παιδαγωγικό αυτό μέρος.

5.3.3. Τρίτος Παράγοντας: Οι Περιορισμοί στο έργο των σχολικών διευθυντών

Στην τρίτη περιοχή του ερωτηματολογίου εφαρμόστηκε μια διαφορετική πεντάβαθμη κλίμακα Likert, 1=ποτέ, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=συχνά, 5=πάντα, ώστε να προσδιοριστούν μέσα από βαθμούς συχνότητας, οι περιορισμοί που εμποδίζουν την εκπαιδευτική και τη διοικητική αποτελεσματικότητα του έργου των σχολικών διευθυντών. Ο τρίτος παράγοντας του ερωτηματολογίου εξετάστηκε επίσης μέσω των απόψεων 100 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και περιείχε επτά δηλώσεις.



Διάγραμμα 5.3.3.1: Τα ερωτήματα που συνθέτουν τον Τρίτο Παράγοντα (Περιορισμοί)

Το πρώτο στοιχείο του γραφήματος αφορά το μη επαρκή ή σωστό προϋπολογισμό για τις δαπάνες και τις ανάγκες του σχολείου. Ο τελικός βαθμός στο συγκεκριμένο στοιχείο είναι σχετικά υψηλός, (restrictions_1 mean=3,25). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν σε γενικές γραμμές πως ο σχολικός οικονομικός προϋπολογισμός που δεν εξαρτάται από ενέργειες και αποφάσεις του σχολικού διευθυντή, επηρεάζει σημαντικά την κάλυψη των αναγκών του σχολείου.

Το δεύτερο στοιχείο του πίνακα καλύπτεται από τους κανονισμούς και τις αποφάσεις του υπουργείου παιδείας και της κυβέρνησης. Το αποτέλεσμα στο δεύτερο αυτό στοιχείο είναι επίσης σχετικά υψηλό, (restrictions_2 mean=3,30). Σχετικά υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών δήλωσε πως το τελικό έργο των διευθυντών στο σχολείο, επηρεάζεται από κυβερνητικά μέτρα και αποφάσεις. Τα σχολεία της χώρας εφαρμόζουν τους κανονισμούς και τις πολιτικές της κυβέρνησης καθολικά και δεν υπάρχουν περιθώρια αυτονομίας ως προς την εφαρμογή τους.

Το επόμενο στοιχείο σχετίζεται με το χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας που είναι αρκετά συγκεντρωτικός. Ο βαθμός στο τρίτο στοιχείο ήταν ο δεύτερος μεγαλύτερος συγκριτικά με τις υπόλοιπες τιμές (restrictions_3 mean=3,33). Πολλοί εκπαιδευτικοί σε αυτό το σημείο του ερωτηματολογίου παραδέχτηκαν πως πολλές αποφάσεις για τις σχολικές μονάδες προέρχονται από ανώτατα εκπαιδευτικά κλιμάκια. Είναι γεγονός πως τα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα παρουσιάζουν μεγαλύτερο έλεγχο και αυστηρότητα κατά τη λήψη σημαντικών αποφάσεων. Δεν υπάρχουν πολλά περιθώρια να

καταλήγουν οι σχολικές μονάδες σε διαφορετικά μέτρα λόγω σχολικών διευθύνσεων αλλά κυρίως καταλήγουν σε κοινές αποφάσεις μέσω της μέριμνας του υπουργείου παιδείας για τα σχολεία της χώρας.

Το τέταρτο στοιχείο του γραφήματος αφορά την έλλειψη της επαγγελματικής ανάπτυξης των σχολικών διευθυντών πριν αναλάβουν το συγκεκριμένο ρόλο. Ο βαθμός που διαμορφώθηκε στο στοιχείο αυτό ήταν σχετικά από τους πιο χαμηλούς του γραφήματος (restrictions_4 mean=3,09). Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας Α΄ Αθηνών πιστεύουν πως ένας διευθυντής κατά την ανάληψη του ρόλου του μερικές φορές βρίσκει εμπόδια εξαιτίας της δικής του μη επαγγελματικής διευθυντικής ανάπτυξης. Ωστόσο, πιστεύουν πως πολλές φορές τα εμπόδια που συναντούν οι σχολικοί διευθυντές δεν προκύπτουν τόσο από την προετοιμασία που έχουν δεχτεί αλλά από παράγοντες διαφορετικής φύσης. Ένα παράδειγμα είναι ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος που αναφέρθηκε προηγουμένως και διαμορφώθηκε ως ο δεύτερος μεγαλύτερος περιορισμός στο σχολικό διευθυντικό έργο.

Το πέμπτο στοιχείο του πίνακα περιορισμών στο διευθυντικό έργο καλύπτεται από τις υπεράριθμες υποχρεώσεις και τα διαφορετικά φύσεως καθήκοντα που προκύπτουν από το ρόλο των Διευθυντών. Το πέμπτο στοιχείο παρουσίασε και τον υψηλότερο βαθμό (restrictions_5 mean=3,44). Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας στην πλειοψηφία τους δήλωσαν πως οι σχολικοί διευθυντές ως μονάδες ανθρώπων, αναλαμβάνουν υπερβολικά καθήκοντα και παιδαγωγικής και διοικητικής φύσης, μετά την ανάληψη του ρόλου τους. Οι υπεράριθμες υποχρεώσεις μπορούν συχνά να εμποδίσουν την οργάνωση και την τελική διεύθυνση των ζητημάτων. Ο Διευθυντής ως μονάδα είναι εύκολο να συγχυστεί από τα πολλά καθήκοντα και να μην είναι πάντα σε θέση να ιεραρχήσει τα ζητήματα κατά προτεραιότητες.

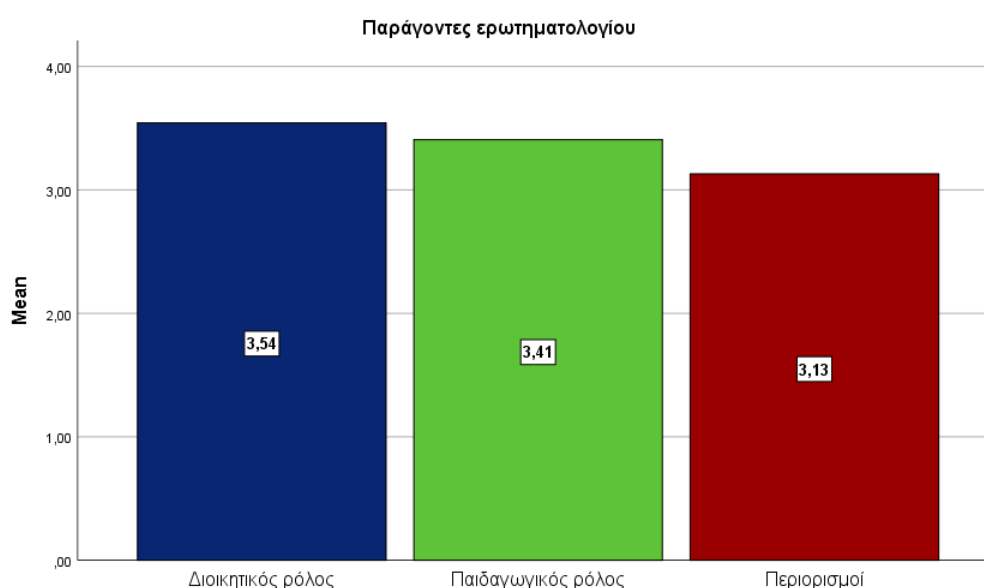
Το προτελευταίο στοιχείο του γραφήματος παρουσιάζει το βαθμό που ο μη διαχωρισμός της διευθυντικής αρχής σε διοικητική και παιδαγωγική εμποδίζει την αποτελεσματικότητα του διευθυντικού έργου. Το στοιχείο αυτό παρουσίασε το δεύτερο κατά σειρά χαμηλότερο βαθμό (restrictions_6 mean=3,06). Οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές δήλωσαν ότι ο διαχωρισμός των διευθυντικών καθηκόντων σε δύο πρόσωπα, όπου το ένα θα ασχολείται με τα διοικητικά ζητήματα και το άλλο με τα παιδαγωγικά, δεν επηρεάζει τόσο πολύ τη συνολική αποτελεσματικότητα του διευθυντικού ρόλου.

Το έβδομο και τελευταίο στοιχείο αποτελεί ο βαθμός συνύπαρξης δύο ή περισσότερων Διευθυντών σε μία σχολική διεύθυνση. Το τελευταίο στοιχείο παρουσιάζει το χαμηλότερο βαθμό απ' όλες τις τιμές (restrictions_7 mean=2,62). Η πρόταση συνύπαρξης διευθυντικών προσώπων στη διεύθυνση ενός σχολείου προβλημάτισε τους εκπαιδευτικούς και από τις συνολικές απαντήσεις τους έγινε κατανοητό πως το μέτρο συνύπαρξης δεν είναι ιδιαίτερα

βοηθητικό στη συνολική αποτελεσματικότητα της σχολικής διαχείρισης. Η μη συνύπαρξη διευθυντικών προσώπων ήταν το τελευταίο στοιχείο το οποίο θα μπορούσε να εμποδίσει το διευθυντικό έργο.

5.3.4. Οι τρεις παράγοντες του ερωτηματολογίου συγκεντρωτικά

Στο διάγραμμα που ακολουθεί, θα παρουσιαστούν οι τελικοί βαθμοί των τριών παραγόντων του ερωτηματολογίου όπως διαμορφώθηκαν από τις απαντήσεις 100 εκπαιδευτικών.



Διάγραμμα 5.3.4.1: Οι τρεις παράγοντες συγκεντρωτικά

Ο πρώτος παράγοντας του ερωτηματολογίου περιείχε έξι ερωτήματα τα οποία είχαν σχέση με το διοικητικό ρόλο ενός σχολικού Διευθυντή. Ο δεύτερος παράγοντας του ερωτηματολογίου περιείχε εννέα ερωτήματα τα οποία συνέθεσαν την παιδαγωγική πλευρά ενός σχολικού Διευθυντή. Ο τρίτος παράγοντας του ερωτηματολογίου σχετιζόταν με πιθανούς περιορισμούς που συναντά ένας σχολικός Διευθυντής στην πορεία του έργου του και περιείχε επτά ερωτήματα. Από τους τρεις τελικούς βαθμούς όπως διαμορφώθηκαν συγκεντρωτικά, ο υψηλότερος σχετίζεται με τις ερωτήσεις πάνω στο διοικητικό ρόλο (Διοικητικός ρόλος mean=3,54). Αν και το ερωτηματολόγιο απευθύνθηκε κυρίως σε εκπαιδευτικούς και όχι σε Διευθυντές, φάνηκε να ενδιαφέρονται και να έχουν διαμορφωμένες απόψεις και για διοικητικά ζητήματα. Οι εκπαιδευτικοί σχολίασαν την διοικητική πλευρά ενός σχολικού διευθυντή, καθώς οι διάφορες αποφάσεις για το σχολείο επηρεάζουν και τους ίδιους.

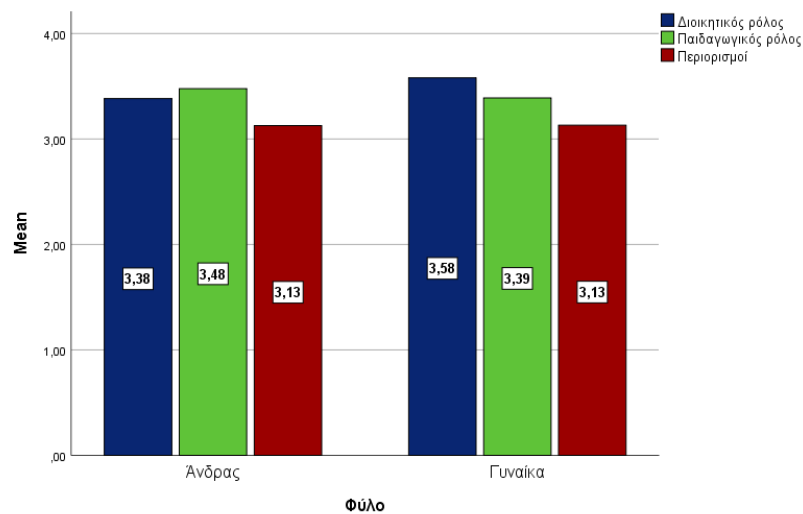
Και οι ερωτήσεις για την παιδαγωγική ταυτότητα ενός Διευθυντή είχαν υψηλό τελικό βαθμό (Παιδαγωγικός ρόλος mean=3,41). Ο βαθμός σε αυτό τον παράγοντα ήταν αναμενόμενο να είναι υψηλός καθώς στον παιδαγωγικό ρόλο ενός σχολικού Διευθυντή εμπεριέχονται οι σχέσεις και η σωστή και αποτελεσματική επικοινωνία με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Ο σχολικός Διευθυντής ελέγχει και συντονίζει παιδαγωγικά ζητήματα καθώς και τις λεπτομέρειες εκείνες για τη διαδικασία της διδασκαλίας που παρέχει το εκάστοτε σχολείο.

Η κόκκινη στήλη του παραπάνω διαγράμματος συνοψίζει τον τελικό βαθμό όπως διαμορφώθηκε από τους βαθμούς συχνότητας που εντοπίζονται κάποιοι περιορισμοί στους σχολικούς Διευθυντές των σχολείων που συμμετείχαν ανώνυμα στην έρευνα. Ο τελικός βαθμός στην περίπτωση αυτή είναι ο χαμηλότερος συγκριτικά με τους άλλους δύο (Περιορισμοί mean=3,13). Ίσως εδώ οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πιο συγκρατημένα καθώς οι περιορισμοί αφορούσαν το διευθυντικό έργο και όχι το δικό τους. Έχουν γνώση σε ζητήματα που συχνά μπορούν να εμποδίσουν τη σωστή διεξαγωγή εκπαιδευτικής και διοικητικής πολιτικής σ' ένα σχολείο αλλά στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες στη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια δεν έχουν αναλάβει τη θέση διευθυντή οπότε δεν είχαν την εμπειρία να γνωρίζουν ακριβώς το βαθμό συχνότητας κάποιων περιορισμών. Ωστόσο, και οι τρεις τελικοί παράγοντες παρουσίασαν μέσους όρους χωρίς μεγάλες διαφορές, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας ερωτήθηκαν για τις απόψεις τους πάνω σ' ένα πολύπλευρο ζήτημα, το διευθυντικό έργο και στο διοικητικό και παιδαγωγικό ρόλο φαίνεται κατά προσέγγιση να συμφωνούν με τις προτάσεις που περιλάμβανε το ερωτηματολόγιο σχετικά με το πως διαμορφώνεται ο ρόλος του μέσα από περιστατικά και περιπτώσεις στη σχολική μονάδα. Ολοκληρώνοντας, οι περιορισμοί που συναντά ένας σχολικός διευθυντής στο καθημερινό του έργο, απαντήθηκαν πιο συγκρατημένα, καθώς φιλτράρονται μέσα από παρατηρήσεις εκπαιδευτικών.

5.3.5. Οι σχέσεις μεταξύ των τριών παραγόντων του ερωτηματολογίου και των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος

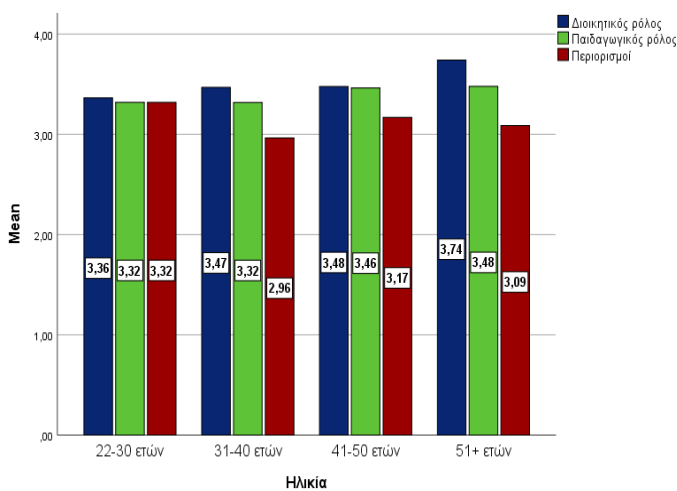
Στα διαγράμματα που ακολουθούν θα σχολιαστούν οι σχέσεις όπως διαμορφώθηκαν στα αποτελέσματα των τριών παραγόντων του ερωτηματολογίου αναφορικά με τα δημογραφικά

στοιχεία που παρουσίασαν οι συμμετέχοντες, 100 εκπαιδευτικοί από δημοτικά σχολεία της περιοχής Α΄ Αθηνών.

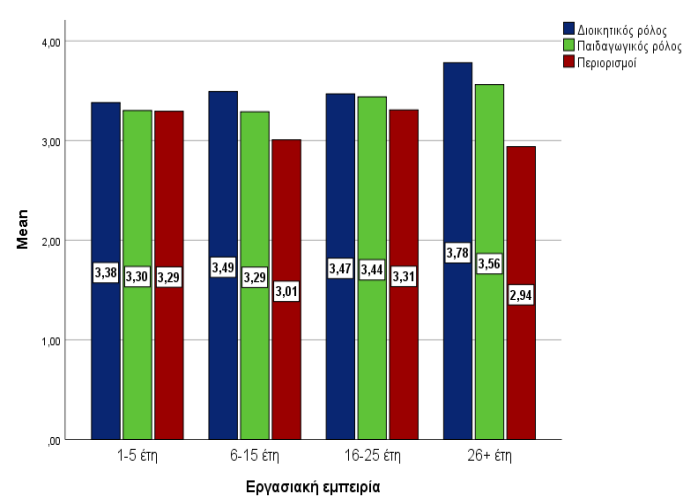


Διάγραμμα 5.3.5.1: Οι τρεις παράγοντες ανά φύλο

Σε αυτό το διάγραμμα φαίνεται ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί συγκέντρωσαν μεγαλύτερο βαθμό στις ερωτήσεις που αφορούσαν τον παιδαγωγικό ρόλο (3,48) ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συγκέντρωσαν μεγαλύτερο βαθμό στα ερωτήματα που σχετίζονταν με τη διοικητική ταυτότητα (3,58). Είναι πολύ ενδιαφέρον το ποσοστό που συγκέντρωσαν οι γυναίκες ως προς το διοικητικό ρόλο αλλά μπορεί να ερμηνευθεί από το ενδιαφέρον τους για τη γενική ευημερία της λειτουργίας των σχολείων όπου εργάζονται. Τα τελικά αποτελέσματα που έδειξε η σύνδεση με το φύλο των συμμετεχόντων δεν είναι εφικτό να γενικευτούν ώστε να τεθούν καθολικές παρατηρήσεις. Είναι αξιοσημείωτο ότι και τα δύο φύλα απάντησαν ισόποσα στη συχνότητα που εμφανίζονται περιορισμοί στο διευθυντικό έργο, με βαθμό (3,13).



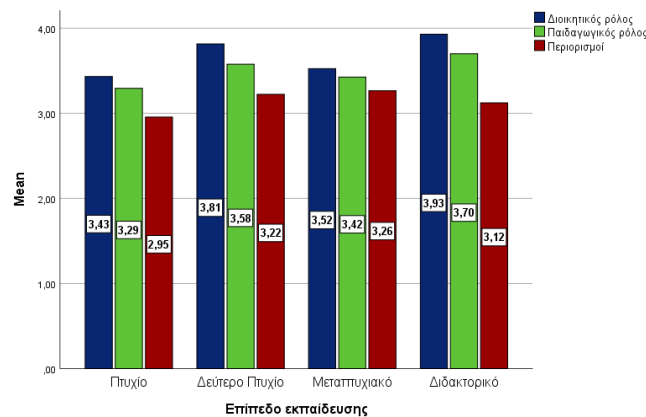
Διάγραμμα 5.3.5.2: Οι τρεις παράγοντες ανά ηλικία



Διάγραμμα 5.3.5.3: Οι τρεις παράγοντες ανά εργασιακή εμπειρία

Στα παραπάνω διαγράμματα μπορούμε να καταλήξουμε πως τα χρόνια εμπειρίας και εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας συνδυαστικά με την ηλικιακή ωριμότητα προσδίδουν μεγαλύτερη άνεση στους συμμετέχοντες να απαντήσουν στα ζητήματα διοικητικής φύσεως. Συγκεκριμένα, το ηλικιακό γκρουπ των 51+ οι οποίοι αναλογικά δήλωσαν ότι έχουν 26+ χρόνια προϋπηρεσίας συγκέντρωσε τους υψηλότερους βαθμούς στο διοικητικό ρόλο σε σχέση με τις υπόλοιπες ομάδες, (51+ ετών- 3,74) και (26+ έτη εργασιακής εμπειρίας- 3,78).

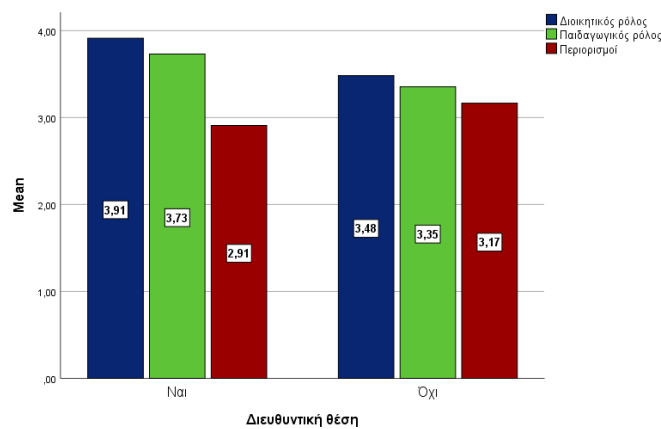
Επίσης οι νεότεροι σε ηλικία και με τα λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας παρουσιάζουν κοντινούς βαθμούς και στους τρεις παράγοντες του ερωτηματολογίου (διοικητικός ρόλος, παιδαγωγικός ρόλος και περιορισμοί στο διευθυντικό έργο). Φαίνεται ότι απάντησαν πιο συγκρατημένα ως πιο νέοι εργαζόμενοι στον εκπαιδευτικό χώρο και με τη μικρότερη εμπειρία και σε διοικητικά ζητήματα και στις σχέσεις προσωπικού με το διευθυντή αλλά στις δυσκολίες που μπορεί να συναντήσει ένας σχολικός Διευθυντής. Ιδιαίτερα τα αποτελέσματα για το νεότερο ηλικιακό γκρουπ των 22-30 ετών παρουσιάζει, για το διοικητικό ρόλο- βαθμό 3,36, για τον παιδαγωγικό ρόλο- βαθμό 3,32 και για τους περιορισμούς – βαθμό 3,32. Αντίστοιχα και οι εκπαιδευτικοί με τα λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας απάντησαν σε όλους τους παράγοντες με τρόπο που οι τελικοί βαθμοί ήταν κοντινοί στις απαντήσεις των νεότερων εκπαιδευτικών. Στον διοικητικό ρόλο, ο τελικός βαθμός ήταν 3,38, στον παιδαγωγικό ρόλο ο τελικός βαθμός ήταν 3,30 και ολοκληρώνοντας ο τελικός βαθμός στους περιορισμούς ήταν 3,29.



Διάγραμμα 5.3.5.4: Οι τρεις παράγοντες ανά επίπεδο εκπαίδευσης

Σύμφωνα με το παραπάνω γράφημα, στους εκπαιδευτικούς συμμετέχοντες που είχαν συμπληρώσει τον ανώτατο βαθμό ακαδημαϊκής εκπαίδευσης, παρατηρήθηκε ο υψηλότερος βαθμός (3,93) σε ερωτήσεις που αφορούσαν τη διοικητική πλευρά του σχολικού διευθυντή. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο τίτλο σπουδών συγκέντρωσαν υψηλό βαθμό στις διοικητικές ερωτήσεις (3,81). Οι ομάδες όλων των ακαδημαϊκών επιπέδων παρουσιάζουν υψηλότερους βαθμούς στο διοικητικό κομμάτι.

Αυτό που αξίζει να σημειωθεί, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές απάντησαν σχεδόν τον ίδιο βαθμό και στο διοικητικό και στον παιδαγωγικό ρόλο. Στις ερωτήσεις του διοικητικού έργου σημειώθηκε βαθμός 3,52 και στις ερωτήσεις του παιδαγωγικού έργου με βαθμό 3,42. Ολοκληρώνοντας, όλες οι ακαδημαϊκές ομάδες συγκέντρωσαν τους χαμηλότερους βαθμούς στους περιορισμούς οι οποίοι αφορούν το διευθυντικό σχολικό έργο. Όσοι συμμετέχοντες είχαν προπτυχιακό επίπεδο σπουδών παρουσίασαν στους περιορισμούς- βαθμό 2,95. Οι συμμετέχοντες με δεύτερο πτυχίο παρουσίασαν βαθμό 3,22 στους περιορισμούς, οι συμμετέχοντες με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών βαθμό 3,26 και τέλος οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό συγκέντρωσαν βαθμό 3,12.



Διάγραμμα 5.3.5.5: Οι τρεις παράγοντες ανά διευθυντική θέση

Το συγκεκριμένο διάγραμμα εξηγεί την κατανομή των βαθμών στο διοικητικό κομμάτι, στο παιδαγωγικό και στους περιορισμούς στο διευθυντικό έργο ανάλογα αν οι εκπαιδευτικοί είχαν βρεθεί τελικά στη θέση του σχολικού Διευθυντή ή αν ήταν απλώς μέρος του εκπαιδευτικού συνόλου. Όσοι είχαν αναλάβει τη θέση Διευθυντή απάντησαν με μεγαλύτερο ποσοστό στα διοικητικά ζητήματα και βαθμό 3,91 ενώ όσοι εκπαιδευτικοί δεν είχαν περάσει από τη θέση του Διευθυντή συγκέντρωσαν σχεδόν ισόποσους βαθμούς στις διοικητικές και τις παιδαγωγικές ερωτήσεις. Οι βαθμοί αυτοί ήταν 3,48 και 3,35 αντίστοιχα.

Το ποσοστό που αξίζει να σχολιασθεί πιο αναλυτικά είναι ο βαθμός που συγκέντρωσαν οι απόψεις εκπαιδευτικών που είχαν αναλάβει ήδη τη θέση σχολικού διευθυντή, ως προς τις δυσκολίες στην καθημερινή, διευθυντική πράξη. Συγκεκριμένα, ο βαθμός σχετικά με τους περιορισμούς είναι 2,91 και αποτελεί τον χαμηλότερο σε σχέση με όλες τις τιμές. Εντύπωση προκαλεί ο συγκεκριμένος βαθμός ώστε να εξηγηθεί η συχνότητα εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι σχολικοί διευθυντές από ανθρώπους με προϋπηρεσία σε αυτό τον τομέα.

5.4. Η στατιστική σημαντικότητα με την μέθοδο Independent Samples t-tests

Στη συνέχεια της ανάλυσης, γίνεται μια προσπάθεια να ερευνηθεί κατά πόσο οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών εξαρτώνται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους (φύλο, εμπειρία κλπ.), με την μέθοδο των Independent Samples t-tests. Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των 5 t-tests (φύλο, ηλικία, εκπαίδευση, εμπειρία, διευθυντική θέση) και θα εξεταστεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές επιδράσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ($p\text{-value} < 0,05$), οι οποίες θα σημειωθούν με *. Οι βαθμοί ελευθερίας (degrees of freedom) είναι $df=98$ για όλα τα t-tests.

Independent Samples t-test 1 (Φύλο)	Ανδρες			Γυναίκες			t	df	p-value
	N	Mean	St. Dev	N	Mean	St. Dev			
Διοικητικός ρόλος	19	3,3825	-1,239	81	3,5802	0,6276	-1,239	98	0,218
Παιδαγωγικός ρόλος	19	3,4773	0,441	81	3,3891	0,7937	0,441	98	0,660
Περιορισμοί	19	3,1268	-0,021	81	3,1308	0,7817	-0,021	98	0,983

Πίνακας 5.4.1: T-test ως προς το φύλο

Για να υποστηρίξουμε ότι οι μεταβλητές του φύλου, ηλικίας κλπ. επηρεάζουν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, δηλαδή ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, πρέπει η τιμή που θα προκύπτει στο πεδίο p-value να είναι μικρότερη του 0,05. Ωστόσο, στον παραπάνω πίνακα συμπεραίνεται ότι το φύλο των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα δεν φαίνεται να επηρέασε σε καμία περίπτωση τις απαντήσεις τους. Οι τιμές του p-value είναι 0,218 για το Διοικητικό ρόλο, 0,660 για τον Παιδαγωγικό ρόλο και 0,938 για τους Περιορισμούς, αρκετά μακριά από το να θεωρηθούν στατιστικά σημαντικές.

Σε αντιστοιχία βρίσκονται και τα αποτελέσματα του t-test σχετικά με τις ηλικιακές ομάδες στις οποίες κατατάσσονται οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, παρουσιάζοντας κι εδώ στατιστικά μη σημαντικά αποτελέσματα. Εδώ, για να είναι δυνατή η ανάλυση με την μέθοδο των Independent Samples t-tests, οι 4 αρχικές ηλικιακές ομάδες έπρεπε να συγχωνευθούν σε 2 (σχεδόν ισόποσες) ομάδες, από τις οποίες η πρώτη ομάδα καλύπτει τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 22-40 ετών και η δεύτερη ομάδα τα 41-51+ έτη.

Independent Samples t-test 2 (Ηλικία)	22-40 ετών			41-51+ ετών			t	df	p-value
	N	Mean	St. Dev	N	Mean	St. Dev			
Διοικητικός ρόλος	43	3,4147	0,5313	57	3,6392	0,6805	-1,790	98	0,077
Παιδαγωγικός ρόλος	43	3,3178	0,6877	57	3,4722	0,8463	-0,977	98	0,331
Περιορισμοί	43	3,1451	0,7098	57	3,1187	0,7858	0,173	98	0,863

Πίνακας 5.4.2: T-test ως προς την ηλικία

Όπως διαπιστώνεται και από τον παραπάνω πίνακα αποτελεσμάτων, οι τελικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ερωτήματα των διοικητικών ζητημάτων, των παιδαγωγικών και των περιορισμών στη διευθυντική σχολική πορεία δεν φαίνεται να εξαρτώνται από την ηλικία τους. Οι τιμές του p-value σε όσα αναφέρθηκαν είναι 0,077, 0,331 και 0,863 αντίστοιχα στους τρεις τομείς. Εδώ, μπορούμε να πούμε ότι η ηλικία είναι πολύ κοντά στο να επηρεάσει τις απαντήσεις όσον αφορά τον Διοικητικό ρόλο (p-value=0,077), αλλά δεν μπορούμε να το υποστηρίξουμε, καθώς και πάλι η τιμή είναι μεγαλύτερη του 0,05. Σε κάθε περίπτωση, πλησιάζει περισσότερο από τις υπόλοιπες τιμές.

Στον επόμενο πίνακα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για το επίπεδο ακαδημαϊκής εκπαίδευσης που έχουν λάβει οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί. Σε αυτή την περίπτωση οι αρχικές κατηγορίες ήταν: απόκτηση πρώτου πτυχίου, απόκτηση δεύτερου πτυχίου, απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και απόκτηση διδακτορικού τίτλου. Όπως και στο προηγούμενο t-test, οι 4 ομάδες συγχωνευτήκαν σε 2. Οι δύο πρώτες κατηγορίες που αναφέρθηκαν, συνδυάστηκαν ως μια ομάδα προπτυχιακών σπουδών και οι δύο επόμενες κατηγορίες ως μία ομάδα πιο εξειδικευμένων σπουδών. Ακόμη κι εδώ, τα αποτελέσματα του t-test δεν έδειξαν κάποια στατιστικά σημαντική επίδραση.

Independent Samples t-test 3 (Εκπαίδευση)	Πτυχίο, Δεύτερο πτυχίο			Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό			t	df	p-value
	N	Mean	St. Dev	N	Mean	St. Dev			
Διοικητικός ρόλος	48	3,5035	0,5612	52	3,5788	0,6871	-0,598	98	0,551
Παιδαγωγικός ρόλος	48	3,3455	0,8448	52	3,4615	0,7232	-0,740	98	0,461
Περιορισμοί	48	3,0050	0,7482	52	3,2455	0,7410	-1,614	98	0,110

Πίνακας 5.4.3: T-test ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης

Στο συγκεκριμένο πίνακα, ο Διοικητικός ρόλος έχει τιμή 0,551, ο Παιδαγωγικός ρόλος έχει 0,461 και οι Περιορισμοί έχουν 0,110. Με εξαίρεση ίσως την τιμή για τους Περιορισμούς (0,110), οι δύο άλλες κατηγορίες φαίνεται ότι σε καμία περίπτωση δεν εξαρτώνται από το επίπεδο εκπαίδευσης. Επομένως, ούτε το επίπεδο ακαδημαϊκής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας επηρέασε σημαντικά τις απαντήσεις τους.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα όπως προέκυψαν από τα χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων της έρευνας. Οι δύο ομάδες που θα αναλυθούν είναι οι εκπαιδευτικοί με 1-15 χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικοί με 16-26+ χρόνια προϋπηρεσίας. Ούτε κι εδώ τα αποτελέσματα του t-test έδειξαν κάποια στατιστικά σημαντική επίδραση, αλλά θα αναλυθούν πιο συγκεκριμένα οι τιμές p-value παρακάτω.

Independent Samples t-test 4 (Εμπειρία)	1-15 έτη			16-26+ έτη			t	df	p-value
	N	Mean	St. Dev	N	Mean	St. Dev			
Διοικητικός ρόλος	49	3,4286	0,5292	51	3,6523	0,6975	-1,801	98	0,075
Παιδαγωγικός ρόλος	49	3,2962	0,7002	51	3,5112	0,8470	-1,380	98	0,171
Περιορισμοί	49	3,1710	0,6877	51	3,0907	0,8112	0,533	98	0,595

Πίνακας 5.4.4: T-test ως προς την εργασιακή εμπειρία

Για τις ερωτήσεις του διοικητικού έργου, η τιμή p-value είναι 0,075. Η τιμή του Διοικητικού ρόλου πλησίασε την τιμή 0,05 αλλά δεν την ξεπέρασε τελικά. Αντίστοιχα και στις ερωτήσεις του Παιδαγωγικού ρόλου, η τιμή της p-value είναι 0,171 και στις ερωτήσεις για τους Περιορισμούς στο διευθυντικό έργο, η τιμή είναι 0,595 οπότε ούτε εδώ μπορεί να γίνει λόγος για επιδράσεις ανάλογα με την εμπειρία. Αν και αναμέναμε τα χρόνια προϋπηρεσίας να επηρεάσουν σε ένα βαθμό τις διοικητικές αλλά και τις παιδαγωγικές απαντήσεις, καθώς τα έτη εμπειρίας των δύο ομάδων έχουν μεγάλη απόσταση, ωστόσο η εμπειρία των συμμετεχόντων δεν επηρέασε τα τελικά τα αποτελέσματα της έρευνας.

Στον τελευταίο πίνακα, θα αναλυθούν τα αποτελέσματα χωρίζοντας το δείγμα των εκπαιδευτικών σε 2 ομάδες ανάλογα με το αν έχουν αναλάβει την θέση του Διευθυντή κατά τη διάρκεια της καριέρας τους.

Independent Samples t-test 5 (Διευθυντική θέση)	Ναι			Όχι			t	df	p-value
	N	Mean	St. Dev	N	Mean	St. Dev			
Διοικητικός ρόλος	14	3,9119	0,7937	86	3,4826	0,5802	2,431	98	0,017*
Παιδαγωγικός ρόλος	14	3,7302	0,7064	86	3,3530	0,7849	1,689	98	0,094
Περιορισμοί	14	2,9099	0,7355	86	3,1659	0,7510	-1,186	98	0,238

Πίνακας 5.4.5: T-test ως προς την διευθυντική θέση

Αντίθετα με τα προηγούμενα αποτελέσματα από τους πίνακες που αναλύθηκαν, εδώ παρατηρούμε ότι βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τον Διοικητικό ρόλο. Συγκεκριμένα, η τιμή της p-value για το Διοικητικό ρόλο είναι 0,017 αρκετά πιο μικρή από το όριο 0,05. Στις ερωτήσεις που αφορούν τον Παιδαγωγικό ρόλο και τους Περιορισμούς όμως δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα καθώς οι τιμές τους είναι 0,094 και 0,238 αντίστοιχα.

Με βάση τα αποτελέσματα του τελευταίου t-test, θεωρείται λογικό οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν τον Διοικητικό ρόλο να εξαρτώνται από την ανάληψη διευθυντικής θέσης από τους συμμετέχοντες, καθώς οι εκπαιδευτικοί που έχουν υπάρξει διευθυντές έχουν περισσότερη εμπειρία και διαφορετική οπτική στη διοίκηση ενός σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας που δεν έχουν αναλάβει ακόμα το ρόλο διευθυντή, λογικά απάντησαν με το πρότυπο του διευθυντή και των ενεργειών του στο σχολείο όπου εργάζονται και με την αντίληψη τους ως εκπαιδευτικοί για τη γενικότερη αναβάθμιση της διοίκησης των σχολείων.

5.5. Ανάπτυξη των ελεύθερων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και των απόψεων των εκπαιδευτικών

Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει η απόπειρα να παρουσιαστούν κάποιες βασικές απόψεις, εκατό εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Α Αθηνών σχετικά με το θέμα της συνύπαρξης δύο διευθυντικών προσώπων με διαφορετικά και μη συγκρουόμενα καθήκοντα. Σε μία απόπειρα να γίνει μια πιο πρακτική σκιαγράφηση του διαχωρισμού της διευθυντικής αρχής σε διοικητική και παιδαγωγική, προτείνεται η συνεργασία ενός διευθυντή με κατά βάση διοικητικά καθήκοντα με έναν διευθυντή που θα αναλαμβάνει κυρίως τις παιδαγωγικές ευθύνες. Ο σχολιασμός που θα αναπτυχθεί, στοχεύει στη συζήτηση της πρότασης με στόχο την καλύτερη κατανόηση του διευθυντικού ρόλου στην Ελλάδα και στη διάθεση που υπάρχει γενικά να λάβουν χώρα αλλαγές οι οποίες θα τον βελτιώσουν συνολικά. Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφαίνονται τρεις κύριες στάσεις, αυτοί οι οποίοι τάσσονται υπέρ του διαχωρισμού της διευθυντικής αρχής, αυτοί οι οποίοι είναι αρνητικοί εξηγώντας τους λόγους που τους οδηγούν σε αντίστοιχα αρνητική διάθεση καθώς και αυτοί που δεν είναι σίγουροι και δεν έχουν καταλήξει σε συμπεράσματα για τη συγκεκριμένη πρόταση.

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εκφράστηκαν θετικά για τη συνύπαρξη σχολικών διευθυντών με διαφορετικά καθήκοντα, χρησιμοποίησαν ένα εύρος θετικών επιθέτων για να συνοψίσουν τη γνώμη τους. Κάποια από τα επίθετα αυτά ήταν: υπέροχη, θετική, καλή, πολύ καλή, ικανοποιητική, ενδιαφέρουσα, χρήσιμη, ουσιαστική, εξαιρετική, σωστή, πρωτοποριακή. Κάποιοι μάλιστα ενώ ήταν θετικοί, παράλληλα εξέφρασαν και τους ενδοιασμούς τους.

«Ενδιαφέρον αλλά δύσκολο στην πράξη.»

«Ενδιαφέρουσα, δε ξέρω αν μπορεί να πραγματοποιηθεί.»

«Καλή ιδέα αρκεί να μπορούν να συνεργαστούν μεταξύ τους αποτελεσματικά.»

«Πολύ καλή πρόταση αν και μου φαίνεται ανεφάρμοστη λόγω της φύσης της θέσεως.»

Επίσης, ένα μέρος του συνόλου των εκπαιδευτικών ενώ είχαν θετική στάση για την πρόταση συνύπαρξης διευθυντών, έθεσαν κάποιες προϋποθέσεις.

«Μου ακούγεται πολύ συνετή, αρκεί να υπάρχει αρμονία μεταξύ τους.»

«Ενδιαφέρουσα- Πιλοτική Δοκιμασία.»

«Η πρόταση είναι εξαιρετικά ενδιαφέρουσα αλλά απαιτείται άριστη συνεργασία μεταξύ των διευθυντών.»

«Εάν και εφόσον είναι και οι δύο πρωτίστως δάσκαλοι, παιδαγωγοί, γνώστες της σχολικής πραγματικότητας.»

«Θα μπορούσε να υπάρξει αν θεσμοθετηθεί και διαχωρίζεται ξεκάθαρα τους δύο ρόλους και τις αρμοδιότητες.»

«Συμφωνώ με την προϋπόθεση ότι οι ρόλοι είναι διακριτοί και υπάρχει κλίμα συνεργασίας, με κοινό στόχο την ανάπτυξη και την πρόοδο του συνόλου του σχολείου (μαθητές, εκπαιδευτικοί, υπόλοιπο προσωπικό, υλικοτεχνικές υποδομές, συνεργασία με οικογένειες μαθητών και άλλους εξωσχολικούς φορείς).»

Ολοκληρώνοντας, υπήρχαν εκπαιδευτικοί που ήταν ενθουσιασμένοι στις απαντήσεις τους.

«Σίγουρα θα διευκόλυνε τη διαχείριση ενός σχολείου ώστε να είναι περισσότερο αποτελεσματικό στη συνολική λειτουργία του.»

«Μπορεί να επιλύσει πολλά οργανωτικά προβλήματα που προκύπτουν»

Αρκετοί εκπαιδευτικοί τάχθηκαν κατά της πρότασης, εκφράζοντας είτε απόλυτα την αρνητική τους άποψη είτε περιγράφοντας την ιδεατή και θεωρητική πλευρά της συνύπαρξης σχολικών διευθυντών. Τόνισαν τη μη πρακτική εφαρμογή της συνύπαρξης με τις εξής εκφράσεις:

«Διαφωνώ», «Αδύνατο», «Δε με βρίσκει σύμφωνη», « Όχι καλή», «Την απορρίπτω»

«Θεωρώ ότι ένας διευθυντής με καθαρά διοικητικό ρόλο δε μπορεί να πάρει κατάλληλες αποφάσεις για τη λειτουργία του σχολείου»

«Δε νομίζω πως θα είναι κάτι εύκολο. Η εκπαίδευση δε διαχωρίζεται, είναι ένα ενιαίο σύνολο.»

«Προτιμότερο θα ήταν να υπάρχουν περισσότεροι υποδιευθυντές.»

«Νομίζω ότι θα πρέπει να ληφθεί υπόψιν το πρόβλημα της διπλής ιεραρχίας. Ο τρόπος που εκπληρώνονται τα διοικητικά καθήκοντα μπορεί να επηρεάσει τα παιδαγωγικά και το αντίστροφο. Ποιος τελικά θα δίνει το στόχο και το όραμα και με ποιο τρόπο;»

Υπήρξαν και κάποιοι εκπαιδευτικοί που απάντησαν αρνητικά διότι φοβήθηκαν την πιθανή εξέλιξη των σχολικών μονάδων σε επιχειρήσεις εξαιτίας της ύπαρξης εξ' ολοκλήρου διοικητικού διευθυντή.

«Το σχολείο δεν είναι επιχείρηση. Η οποιαδήποτε διοικητική απόφαση έχει και παιδαγωγική στοχοθεσία, διαφορετικά δε θα ήταν σχολείο.»

Καταλήγοντας, κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν ξεκάθαρα αλλά προτίμησαν μια πιο ουδέτερη στάση στις απαντήσεις τους.

«Θα μου άρεσε να σεβαστώ την άποψη του ήδη υπάρχοντος διευθυντή σ' ένα σχολείο. Αν εκείνος χρειάζεται βοήθεια και συμφωνεί να “μοιραστεί” τα καθήκοντα του, αυτό δε με αφορά ούτε με απασχολεί στη θέση που βρίσκομαι τώρα.»

«Στη θεωρία δε θα συγκρούονται οι ρόλοι, για την πράξη διατηρώ τις επιφυλάξεις μου»

«Δεν ξέρω», «Ιδιαίτερη σημασία έχει το πως θα επιλέγονται.»

Τέλος, ελάχιστο μέρος εκπαιδευτικών του δείγματος επέλεξε να μην απαντήσει καθόλου στη συγκεκριμένη ερώτηση και την προσπέρασαν τελείως.

Η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου η οποία ήταν επίσης ελεύθερης ανάπτυξης έθεσε την πρόταση της επαγγελματικοποίησης της θέσης του Διευθυντή στην Ελλάδα με απώτερο στόχο την εξέλιξη του ρόλου σε διακριτό επάγγελμα. Η σύνθεση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας που ακολουθεί πραγματοποιήθηκε μέσω διαφόρων σκέψεων, μέσα από προβληματισμούς και εικασίες των εκπαιδευτικών.

Και στο ερώτημα αυτό οι τελικές απαντήσεις μπορούν να καταταχθούν σε τρία κύρια μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά τους εκπαιδευτικούς που βλέπουν θετικά την πρόταση επαγγελματικοποίησης των Ελλήνων Διευθυντών. Το δεύτερο μέρος αφορά τους εκπαιδευτικούς που δεν είναι υπέρ της πρότασης της επαγγελματικοποίησης και καλύπτουν και υψηλότερο αριθμό απαντήσεων στο ερώτημα αυτό και το τρίτο μέρος αποτελούν οι εκπαιδευτικοί που υιοθέτησαν πιο ουδέτερη στάση στις απαντήσεις τους.

Όσοι εκπαιδευτικοί διαχειρίστηκαν πιο θετικά την πρόταση επαγγελματικοποίησης του διευθυντικού ρόλου μπορούν να διακριθούν σε δύο υπό- ομάδες. Η πρώτη υπό-ομάδα αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς της Α΄ Αθηνών που απάντησαν θετικά αλλά πιο συγκρατημένα.

«Καλή!», «Θα μπορούσε ως ένα βαθμό να γίνει», «Ενδιαφέρουσα», «Πολύ ενδιαφέρουσα», «Ωραία ιδέα»

Ενώ, η δεύτερη υπό-ομάδα στήριξε απολύτως θετικά την πρόταση επαγγελματικοποίησης. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν εκτενείς και συγκεκριμένες.

«Θα δώσει ένα κύρος και αξιοπιστία στην κοινωνία και την εκπαιδευτική κοινότητα, θα δώσει σεβασμό στη θέση αυτή χωρίς αμφισβητήσεις.»

«Με την προϋπόθεση ότι ο Διευθυντής έχει και παιδαγωγικές σπουδές, πιστεύω θα ήταν ένα θετικό βήμα για τα σχολεία και πρόκληση για τον ίδιο προσωπικά στην προσπάθεια του να αναβαθμίσει το σχολείο του.»

«Επιβάλλεται η επαγγελματικοποίηση ώστε να είναι διακριτός ο ρόλος του.»

«Επίσης, μια πολύ καλή πρόταση διότι θα αποφευχθούν “κόντρες” και “παρατάξεις” στα πλαίσια του συλλόγου διδασκόντων που αρκετές φορές παρατηρούνται τέτοια φαινόμενα!! Αρκεί στη θέση αυτή να υπάρχει ένας άνθρωπος παιδαγωγικά καταρτισμένος που να αγαπάει τα παιδιά!!»

«Πιστεύω ότι αυτό το μέτρο θα συμβάλει στην εξέλιξη του Διευθυντή και στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου.»

«Επίσης, δεν το θεωρώ κακό, θα έλυne πολλά ζητήματα. Προϋπόθεση η παιδαγωγική του κατάρτιση»

Οι αρνητικές απαντήσεις για την επαγγελματικοποίηση του Διευθυντή στα ελληνικά δεδομένα ήταν περισσότερες. Οι εκπαιδευτικοί έδειξαν μια πιο αρνητική στάση καθώς οι περισσότεροι συνέδεσαν την επαγγελματικοποίηση του Διευθυντή σε εξέλιξη του σε Μάνατζερ και την εξέλιξη των σχολικών μονάδων σε επιχειρήσεις. Επίσης, πολλοί εκπαιδευτικοί φοβούνται ότι μέσα από την επαγγελματικοποίηση ενός σχολικού διευθυντή θα ενισχυθεί ο διοικητικός ρόλος και θα περιοριστεί ο παιδαγωγικός.

«Ένας Διευθυντής θα πρέπει να περάσει από τη θέση του δασκάλου για να κατανοεί σε βάθος τη λειτουργία και τα προβλήματα του σχολείου.»

«Διαφωνώ κάθετα, ο Διευθυντής δεν πρέπει να είναι μάνατζερ.»

«Διαφωνώ διότι κατά τη γνώμη μου, είναι σημαντικό η θέση του Διευθυντή να μην αντιμετωπίζεται απλά ως μία θέση, μια δουλειά. Είναι σημαντικό η θέση αυτή να καταλαμβάνεται από εκπαιδευτικούς με εμπειρία στο χώρο του σχολείου και διάθεση να προσφέρουν για το καλό των παιδιών.»

«Ο Διευθυντής θα πρέπει να λαμβάνει τη θέση του μετά από πολλά χρόνια εμπειρίας ως δάσκαλος. Καμιάς μορφής πτυχίο δε συγκρίνεται με τη διδασκαλία και την αληθινή πρακτική. Δε συμφωνώ καθόλου με αυτή την πρόταση.»

Στην επόμενη απάντηση, υπήρχε έντονα αρνητικός τόνος και δηλώθηκε με τη χρήση κεφαλαίων γραμμάτων στην αρχή της απάντησης.

«ΤΕΧΝΟΚΡΑΤΙΚΟ ΩΣ ΕΚΕΙ ΠΟΥ ΔΕΝ ΠΑΕΙ. ΤΟ ΖΗΤΟΥΜΕΝΟ ΕΙΝΑΙ ΜΙΚΡΟΤΕΡΕΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΜΕ ΛΙΓΟΤΕΡΑ ΠΑΙΔΙΑ. Οι επαγγελματιολογήσεις κι οι καριέρες στελεχών απογυμνώνουν το σχολείο από κάθε παιδαγωγικό όραμα. Ο διευθυντής σε μια σχολική μονάδα είναι με το κατσαβίδι στη μια τσέπη και τη διακήρυξη των δικαιωμάτων του παιδιού στην άλλη... Φοβάμαι πως δεν υπάρχει χώρος για χαρτοφύλακες...»

Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην έρευνα, απάντησαν πιο συγκρατημένα αναφορικά με την πρόταση επαγγελματικοποίησης.

«Δεν είμαι σίγουρη αν θα ήταν καλό.»

«Δυστυχώς στην Ελλάδα κάτι που ξεκινάει σαν προσπάθεια εξέλιξης ενός ρόλου ή ενός επαγγέλματος συνήθως καταλήγει σε διαγωνισμό ανθρωποφαγίας. Συμφωνώ στη θεωρία αλλά διατηρώ τις επιφυλάξεις μου ως προς την εφαρμογή.»

«Μονομερής θεώρηση του ρόλου.»

Τέλος, ανάμεσα στους εκατό εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας, Αθηνών που αποτελούν το δείγμα της έρευνας, κάποιοι επέλεξαν να μην απαντήσουν καθόλου στην ερώτηση για την επαγγελματικοποίηση και κάποιοι άλλοι δήλωσαν πως δεν ήξεραν να απαντήσουν για τη συγκεκριμένη πρόταση.

«Δεν το έχω σκεφτεί», «Δε γνωρίζω», «Η αλήθεια είναι πως δεν έχω σκεφτεί αυτή την ιδέα.»

Κεφάλαιο Έκτο:

Συμπεράσματα

Σε αυτό το κεφάλαιο θα συζητηθούν τα συμπεράσματα διεξοδικά όπως προκύπτουν από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Ακόμη, θα γίνει η απόπειρα σύνδεσης και σχολιασμού των αποτελεσμάτων με συμπεράσματα και αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών. Η σύνδεση των αποτελεσμάτων με στοιχεία από την πορεία της βιβλιογραφικής ανασκόπησης κρίνεται απαραίτητη. Τέλος, η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια επιχειρεί να συνάγει συμπεράσματα σχετικά με κάποιες προτεινόμενες τροποποιήσεις του διευθυντικού ρόλου στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα καθώς και τον προσδιορισμό σημαντικών ζητημάτων και νέων προτάσεων για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από κριτική ανάλυση.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προέκυψε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό και επιτυγχάνει τον έλεγχο των σχολικών διευθυντών οι οποίοι ακολουθούν εντολές, υπουργικές αποφάσεις, νόμους και διατάξεις. Ο διοικητικός ρόλος των Διευθυντών στην Ελλάδα είναι πιο εμφανής σε ζητήματα οικονομικής διαχείρισης των σχολικών συγκροτημάτων καθώς τα ποσά που χορηγούνται στις σχολικές μονάδες δεν είναι υπέρογκα. Δε μπορεί να γίνει λόγος λοιπόν, για έντονο ρόλο μάνατζερ, που ήταν ο φόβος των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις της έρευνας για την ανάδειξη του διευθυντικού διοικητικού ρόλου. Στις ελληνικές σχολικές μονάδες δεν παρέχεται το αντίστοιχο υλικό που χορηγείται σε σχολεία ξένων χωρών όπου πολλές περιπτώσεις σχολείων βασίζονται σε εξειδικευμένες οικονομικές σχέσεις. Οπότε η διαχείριση των οικονομικών σχέσεων δεν αποτελεί εμπόδιο αλλά αντιθέτως καθημερινή ενασχόληση την οποία οι Διευθυντές κατορθώνουν με ευχέρεια.

Ακόμη, ο εκπαιδευτικός που θα αναλάβει το ρόλο του Διευθυντή προέρχεται από το σώμα των διδασκόντων και η εμπειρία που κατέχει είναι κυρίως εκπαιδευτική και παιδαγωγική. Οι σχολικοί ηγέτες συνεπώς έχουν νέες ευθύνες χωρίς να έχουν προετοιμαστεί ούτε πρακτικά ούτε να έχουν εκπαιδευτεί ακαδημαϊκά και κατάλληλα για το νέο τους ρόλο. Η έρευνα αποτέλεσε και μια αφορμή επανεξέτασης των κριτηρίων εκείνων μέσω των οποίων μπορούν να προκύψουν οι Διευθυντές στις ελληνικές σχολικές μονάδες. Σκοπός της έρευνας δεν ήταν αποκλειστικά η σκιαγράφηση του διευθυντικού ρόλου μέσω μιας μονόπλευρης θεώρησης των καθηκόντων που επέρχονται τελικά με τη θέση. Η ανάδειξη της διοικητικής και της παιδαγωγικής πλευράς ταυτόχρονα ωστόσο ήταν σκοπός ώστε να εξηγηθούν και οι σχέσεις του Διευθυντή με το διδακτικό προσωπικό αλλά και του Διευθυντή με μαθητές.

Στη συνέχεια προέκυψε το συμπέρασμα ότι το σύνολο των καθηκόντων ενός Διευθυντή είναι υπεράριθμο και τα καθήκοντα που αναλαμβάνει είναι διαφορετικής φύσεως και μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δύο κύριες ομάδες, τα παιδαγωγικά καθήκοντα και τα διοικητικά. Με αφορμή αυτό το διαχωρισμό της φύσης των διευθυντικών καθηκόντων, η σκέψη επεκτάθηκε και σε πρόταση συνύπαρξης δύο σχολικών διευθυντών με κύριο στόχο την πιο άμεση και ομαλή διαχείριση των σχολικών μονάδων. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε η εξέταση της πρότασης συνύπαρξης σχολικών διευθυντών στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα, μέσα από τις απόψεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας. Σε γενικές γραμμές, τα πορίσματα που προέκυψαν από τα αποτελέσματα, κατάφεραν να αναδείξουν τη συνύπαρξη ως μια καλή ιδέα για την Ελλάδα εφόσον και ο Διοικητικός Διευθυντής και ο Παιδαγωγικός έχουν υπάρξει πρώτα εκπαιδευτικοί και γνωρίζουν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων μέσα από εμπειρίες τους και όχι απλώς θεωρητικά. Έμπειροι εκπαιδευτικοί και οι δύο οι οποίοι θα λαμβάνουν σωστή και κατάλληλη προετοιμασία, απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων χωρίς καμιά μετατροπή του Διευθυντή σε ψυχρό Μάνατζερ και των σχολικών μονάδων σε επιχειρήσεις. Μια τέτοια αλλαγή σαφώς και προτείνεται αποκλειστικά ως ένας τρόπος βελτίωσης καθώς θα αλλάξει εξ' ολοκλήρου την κουλτούρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Σε μία προσπάθεια σύνδεσης των βιβλιογραφικών πηγών με τη δημιουργία των ερωτήσεων της έρευνας, αναδείχθηκαν η λήψη αποφάσεων από πλευράς του Διευθυντή αφού πρώτα έχει λάβει χώρα συζήτηση για πιθανά θέματα που ανακύπτουν στα σχολεία. Διαδικασίες απαραίτητες για την κατάλληλη οργάνωση και την ολοκληρωμένη λειτουργία των σχολείων. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όπως καταγράφηκαν στην έρευνα, επιβεβαιώθηκαν επίσης από αποτελέσματα προηγούμενων σχετικών ερευνών. Ένας Διευθυντής παρά τη διοικητική φύση του ρόλου του, τα περισσότερα προβλήματα τελικά τα λύνει με παιδαγωγική δημιουργικότητα και με τρόπο συνεργατικό.

Προκειμένου να παρουσιαστεί πιο ομαλά η πρόταση συνύπαρξης διευθυντών στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, η βιβλιογραφική ανασκόπηση πραγματοποίησε μια σύντομη σύγκριση ανάμεσα στην πρόταση του διαχωρισμού της διευθυντικής αρχής και διάφορα άλλα μοντέλα ηγεσίας. Η σχετική αναφερόμενη βιβλιογραφία επιχείρησε να αναδείξει όλες τις θετικές αξίες που προάγονται από τη συνεργασία δύο σχολικών διευθυντών. Ιδιαίτερα, η συνεργασία στην κεφαλή του σχολείου έχει δημοκρατικές και ηθικές διαστάσεις. Ένα πρότυπο αξιών με πρώτη τη συνεργασία και την αποδοχή του άλλου ως ισότιμου. Είναι αξιοσημείωτο και πρέπει να επισημανθεί ότι η βιβλιογραφία προσπάθησε να σκιαγραφήσει πλήρως την προετοιμασία και τα καθήκοντα από τη μία ενός Παιδαγωγικού Διευθυντή και από

την άλλη ενός Διοικητικού Διευθυντή πριν παρουσιαστεί η πρόταση στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας.

Ανεξάρτητα από τους παράγοντες και τα στοιχεία που διαμορφώνουν τους δύο σχολικούς ηγέτες, τελικά οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν θετικά ένα πιθανό σενάριο συνύπαρξης, κρίνοντας από τη μέχρι τώρα εμπειρία και υπηρεσία τους σε σχολεία. Βέβαια, ήταν ελάχιστοι εκείνοι που ήταν απόλυτα δεκτικοί. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που δήλωσε τη θετική τους στάση, έθεσε προϋποθέσεις για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης πρότασης στην Ελλάδα. Προϋποθέσεις που δήλωσαν μέσω από τη σημαντικότητα του χρόνου και την αλλαγή και ωρίμανση γενικότερα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος πριν από διαδικασίες όπως η εφαρμογή της συνύπαρξης Διευθυντών. Πολλοί εκπαιδευτικοί ωστόσο, αντιμετώπισαν αρνητικά και επιφυλακτικά την πρόταση διαχωρισμού στην Ελλάδα καθώς αναγνωρίζουν μια παιδαγωγική αυθεντικότητα στους τωρινούς Διευθυντές και στην παράδοση του συστήματος οπότε δήλωσαν τη δυσαρέσκεια τους σε περίπτωση επικράτησης της διοικητικής προετοιμασίας και κουλτούρας.

Επίσης, εκτός από το φόβο για ψυχρή διοικητική και τυπική σχολική διαχείριση τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και η παρούσα έρευνα είναι υπέρ της επικράτησης της παιδαγωγικής ευθύνης καθώς αναμφισβήτητα οδηγεί στη βελτίωση της μαθητικής επίδοσης που είναι και ο απώτερος στόχος καθώς είναι σίγουρο πως ένα γραφειοκρατικό και απολιθωμένο διοικητικό μοντέλο στερείται τη φιλοσοφία και τα μέσα βελτίωσης της μαθητικής συμπεριφοράς και απόδοσης.

Ως προς την αξιοπιστία των ερωτημάτων που ήθελε να αναδείξει η εργασία, παρουσιάστηκαν τα στοιχεία και τα δεδομένα από εκπαιδευτικά συστήματα που εφαρμόζουν ήδη τη συνδιοίκηση Διευθυντών. Υπάρχουν μεμονωμένες σχολικές μονάδες στα εκπαιδευτικά συστήματα της Αμερικής, της Αγγλίας, της Ιρλανδίας, της Σκωτίας, της Ολλανδίας, της Νορβηγίας και της Νέας Ζηλανδίας που αποτελούν μελέτες περίπτωσης ως προς τη συνύπαρξη αλλά δεν αποτελούν το γενικό κανόνα των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών. Αντίθετα και οι ενδοιασμοί για την πρόταση εκφράστηκαν μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και αναπτύχθηκε εκτενώς η προετοιμασία μιας τόσο καινοτόμου πρότασης για την Ελλάδα. Ιδιαίτερα, κρίθηκε απαραίτητο τόσο ο Διοικητικός όσο και ο Παιδαγωγικός Διευθυντής να είναι εκπαιδευτικοί με αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας και να υπάρχει μια επιτροπή, άνθρωποι διορισμένοι και ικανοί να προετοιμάζουν τους μελλοντικούς Διευθυντές καταλλήλως. Επίσης, έγινε η προσπάθεια να παρουσιαστούν και τα αρνητικά σημεία των συστημάτων που λειτουργούν με τη συνδιοίκηση Διευθυντών. Τα πιο σημαντικά προβλήματα είναι η καθυστέρηση για την ενημέρωση και των δύο Διευθυντών ισάξια, οι διαφορετικές νοοτροπίες

που ακολουθούν όντας και οι δύο προερχόμενοι από το σώμα των εκπαιδευτικών καθώς και το μεγάλο χρονικό διάστημα προετοιμασίας των ίδιων των Διευθυντών. Ο χρόνος προετοιμασίας ωστόσο, δεν αφορά μόνο τα πιθανά διευθυντικά πρόσωπα αλλά και όλων των μελών που συμπεριλαμβάνει η εκπαιδευτική κοινότητα. Κυρίως η βιβλιογραφική ανασκόπηση τόνισε ότι η επιρροή που ασκείται με τη διευθυντική πράξη δημιουργείται με την κατάλληλη προετοιμασία και δεν αποτελεί απλώς ένα χάρισμα το οποίο μεταβιβάζεται με τη θέση. Για τους λόγους αυτούς, πρέπει να γίνει μια συλλογική προσπάθεια κατάλληλης προετοιμασίας των διευθυντικών μελών με συναντήσεις και ανταλλαγή εμπειριών. Ακόμη, τα επιμορφωτικά προγράμματα κρίνονται απαραίτητα καθώς και οι διαδικασίες mentoring, coaching ή οι μελέτες περίπτωσης προς επίλυση προβλημάτων. Όλα τα επιμορφωτικά προγράμματα καλό είναι να παραδίδονται μέσω των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Στη συνέχεια εξετάστηκε η πρόταση επαγγελματικοποίησης του διευθυντικού ρόλου ως μια ανάγκη για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα να ενισχυθεί ο ρόλος ώστε να αναδειχθεί σε ηγετικό ρόλο τελικά. Τα πιο κλειστά και συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα περιορίζουν την επαγγελματική αυτονομία των Διευθυντών. Αντιθέτως, η διαδικασία της επαγγελματικοποίησης είναι ικανή να αποδεσμεύσει το Διευθυντή από συνεχή έλεγχο και επανειλημμένους περιορισμούς. Αυτομάτως όταν η θέση του Διευθυντή γίνεται πιο αυτόνομη και ανεξάρτητη, καλλιεργείται μια κουλτούρα ανεξαρτησίας γενικότερα με αποτέλεσμα και οι σχολικές μονάδες να γίνονται πιο αυτόνομες. Επιπρόσθετα, η επαγγελματικοποίηση είναι η οδός για εξειδίκευση και επιστημονική κατάρτιση.

Η δημοκρατική πλευρά της συνδιοίκησης Διευθυντών βασίζεται και στις προτάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης για συμμετοχική διαχείριση σχολείων. Ο ΟΟΣΑ από την άλλη αντιμετωπίζει το διευθυντικό ρόλο ως ένα επάγγελμα που το συνοδεύει κύρος και πρέπει να γίνει ανταγωνιστικό και ελκυστικό. Σε αυτό μπορεί να βοηθήσει είτε η κατανομή της σχολικής ηγεσίας είτε η επαγγελματικοποίηση της θέσης. Η UNESCO συμφωνεί για τη συμμετοχική ηγεσία καθώς τη θεωρεί μέσο για τον εκδημοκρατισμό της θέσης.

Συνοπτικά, στα κύρια αποτελέσματα σε μεγαλύτερο βαθμό οι εκπαιδευτικοί συμμετέχοντες έδειξαν να ενδιαφέρονται και να διαμορφώνουν απόψεις για τα διοικητικά ζητήματα που επηρεάζουν τους ίδιους και τις σχολικές μονάδες στις οποίες υπηρετούν αυτή τη χρονική περίοδο της ζωής τους. Μάλιστα, η πλειοψηφία των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών εργάζεται σε σχολεία που ακολουθούν τις υπουργικές αποφάσεις κατά γράμμα. Θετικό γεγονός αποτέλεσε ότι οι Διευθυντές των σχολείων με τους οποίους συνεργάζονται φέτος οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν συχνά τις πιθανές δυσκολίες μέσα από τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων με σχολικούς Διευθυντές από άλλα σχολεία. Επιπλέον, και το ποσοστό

που αφορούσε την παιδαγωγική ταυτότητα της σχολικής διεύθυνσης στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν υψηλό καθώς περιλαμβάνει σχέσεις και ουσιαστική, αποτελεσματική επικοινωνία με το εκπαιδευτικό προσωπικό για την καλύτερη δυνατή εκπαιδευτική και παιδαγωγική απόδοση. Υψηλά ποσοστά συγκέντρωσαν η ευθύνη των σχολικών διευθυντών για τη βελτίωση των διδακτικών δεξιοτήτων του προσωπικού, η συζήτηση για τις πιθανές αδυναμίες στη διδασκαλία, η παροχή ανατροφοδότησης. Το πιο σημαντικό γεγονός είναι ότι ένας ολοκληρωμένος σχολικός Διευθυντής έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει περισσότερα θετικά παρά αρνητικά στοιχεία στην εκπαιδευτική πολιτική των διδασκόντων.

Σε μικρότερο βαθμό οι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν την άποψη τους για τους εξωτερικούς περιορισμούς εκείνους που εμποδίζουν το Διευθυντή από το όραμα του και το έργο του. Το ποσοστό σε αυτή την περίπτωση ήταν αναμενόμενο να είναι το πιο χαμηλό καθώς οι εκπαιδευτικοί εμμέσως είναι σε θέση να γνωρίζουν τις δυσκολίες που επέρχονται με τη διευθυντική θέση αλλά όχι άμεσα όπως εκείνοι που τυγχάνει να έχουν αναλάβει το ρόλο του Διευθυντή. Οι εκπαιδευτικοί κατέληξαν ότι τα πιο συχνά εμπόδια αποτελούν η συγκεντρωτική και η γραφειοκρατική φύση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και η υπερβολική ανάληψη καθηκόντων που δεν τους επιτρέπει πολλές φορές να ιεραρχήσουν τις προτεραιότητες τους για την επίλυση ζητημάτων. Εξαιτίας του όγκου των διευθυντικών υποχρεώσεων έγινε εξαρχής και η πρόταση συνεργασίας δύο Διευθυντών με ξεχωριστά καθήκοντα, διαφορετικής φύσεως ώστε να ενεργούν πιο γρήγορα, εξειδικευμένα και αποτελεσματικά. Ως προς την πρόταση συνύπαρξης οι συμμετέχοντες εκφράστηκαν κυρίως θετικά και διαφάνηκε να σκέφτονται ουσιαστικά αυτή τη νέα πρόταση για τα ελληνικά δεδομένα. Ήταν θετικοί ενώ ταυτόχρονα τη θεωρούν μια δύσκολα εφαρμόσιμη πρόταση η οποία θεωρητικά καλύπτει τα ενδεχόμενα προβλήματα με έναν ιδανικό τρόπο ενώ στην πράξη πρέπει να προκληθούν ριζικές και χρονοβόρες αλλαγές πριν την εφαρμογή τους. Οι εκπαιδευτικοί μάλιστα ήταν θετικοί σε μια πιλοτική εφαρμογή της πρότασης συνύπαρξης Διευθυντών. Αντιθέτως, για την πρόταση επαγγελματικοποίησης της θέσης του Διευθυντή, οι συμμετέχοντες στην πλειοψηφία τους την έκριναν περισσότερο αρνητικά. Οι εκπαιδευτικοί έδειξαν την έντονη επιθυμία τους ο Διευθυντής να είναι κυρίως Παιδαγωγικός και η επαγγελματικοποίηση σα διαδικασία τους προκαλεί άγχος μιας πιθανής ανατροπής του παιδαγωγικού ρόλου και εδραίωσης του διοικητικού.

Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών με παρόμοιο ενδιαφέρον. Στόχος είναι η πρόσληψη, η ανάπτυξη και η συνεχής στήριξη Διευθυντών και εκπαιδευτικών στα σχολεία. Στην Ισπανία ένα ποσοστό 36% του διευθυντικού χρόνου καλύπτεται από ζητήματα διοικητικής φύσεως και αναδεικνύει και τη

σημαντικότητα αυτού του ρόλου. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προερχόμενων από διάφορα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα παραδέχονται ότι οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης για τις οποίες ενημερώνονται από τη σχολική διεύθυνση έχουν θετική επιρροή στη διδασκαλία τους. Σε περιπτώσεις όπου οι Διευθυντές συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς συναδέλφους τους, έχουν παρατηρήσει αυτοβελτίωση και μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση. Συνολικά όμως φάνηκε ότι στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν υπάρχουν ακόμη οι κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε να επιτευχθεί η σύνδεση της σχολικής διαχείρισης με τη συνύπαρξη δύο διευθυντικών προσώπων ή με την επαγγελματικοποίηση του διευθυντικού ρόλου.

Καταλήγοντας, η παρούσα ερευνητική εργασία εξέτασε το βαθμό ανάπτυξης του διευθυντικού ρόλου μέσα από τις σχέσεις με το προσωπικό και τα γενικότερα καθήκοντα ενός Διευθυντή. Με αυτόν τον τρόπο επιχειρήθηκε να διαχωριστούν μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών τα καθήκοντα σε παιδαγωγικά και διοικητικά. Ακόμη, ερευνήθηκε η συχνότητα των παραγόντων εκείνων που αποτελούν εμπόδια στο διευθυντικό έργο ώστε να τονιστεί ότι ο Διευθυντής συχνά έχει την ανάγκη βοήθειας στην πορεία του έργου του. Συγκεκριμένα, σε περιπτώσεις που θα παίρνει από κοινού αποφάσεις, να μοιράζεται τις ευθύνες ενώ παράλληλα θα συμβουλευέται ένα ισότιμο άτομο με κοινό όραμα. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από την εμπειρία και την κρίση τους είναι σε θέση να εκφράσουν και να τεκμηριώσουν την άποψη τους για όλα τα ζητήματα που έθεσε η παρούσα έρευνα. Όσοι ήταν υπέρ της συνύπαρξης Διευθυντών με διαφορετικά καθήκοντα, τη θεωρούν μια ωραία πρόταση για την Ελλάδα αλλά τόνισαν πως απαιτούνται ριζικές αλλαγές για την πραγμάτωση της ενώ όσοι ήταν ουδέτεροι ή κατά, τη θεωρούν μια υπερβολικά ιδανική πρόταση έως απίθανη στη λειτουργία της σε βαθμό που μπορεί να είναι άκρως δυσλειτουργική και να βλάψει το εκπαιδευτικό σύστημα και την εκπαιδευτική κουλτούρα που έχει εδραιωθεί στη χώρα. Όπως προαναφέρθηκε μικρότερο ποσοστό θετικής στάσης παρουσίασε η πρόταση επαγγελματικοποίησης του διευθυντικού ρόλου καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται όλοι με τον ίδιο τρόπο τη διαδικασία της επαγγελματικοποίησης σε μία θέση τόσο σημαντική όπως αυτή που κατέχει ο Διευθυντής.

Επίσης, αυτή η πρόταση μοιάζει να είναι πιο ξένη στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα καθώς προέρχεται από τελείως διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα που ήδη την εφαρμόζουν. Μερικά παραδείγματα αποτελούν το αγγλοσαξονικό και το αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τελικά, η έρευνα ήταν μια αφορμή αναθεώρησης του διευθυντικού έργου, προσώπου και ρόλου σε παράλληλη τροχιά εξέτασης χωρίς οι προτάσεις της έρευνας να επιβάλλονται ως καθολικά συμπεράσματα και βεβιασμένα αποτελέσματα.

Κεφάλαιο Έβδομο: Περιορισμοί

Μέσω της παρούσας εργασίας έγινε η προσπάθεια να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας, Α΄ Αθηνών για κάποιες νέες και καινοτόμες προτάσεις για τη βελτίωση του Διευθυντικού ρόλου στην Ελλάδα. Μέσα από τη διερεύνηση του ισχύοντος διευθυντικού ρόλου, των στοιχείων που ισχύουν για τους Διευθυντές άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων και των εμπειριών που έχουν βιώσει οι εκπαιδευτικοί, επιδιώχθηκε να συλλεχθούν οι αντιλήψεις για την πρόταση διαχωρισμού της διευθυντικής αρχής η οποία μπορεί να καταλήξει σε συνεργασία και συνύπαρξη ενός Διοικητικού και ενός Παιδαγωγικού Διευθυντή με διαφορετικά και μη συγκρουόμενα καθήκοντα. Οι τελικές απαντήσεις αναλύθηκαν ως προς το φύλο, την ηλικία, την εργασιακή εμπειρία, το επίπεδο εκπαίδευσης και την πιθανή ανάληψη του διευθυντικού ρόλου. Πρέπει να σημειωθεί ότι δεν παρουσιάζει ποικιλομορφία το δείγμα της έρευνας ούτε ως προς τη βαθμίδα που εργάζονται οι συμμετέχοντες ούτε και από τον τύπο του σχολείου, αν είναι δημόσιο ή ιδιωτικό. Εξαιτίας των περιορισμών αυτών το δείγμα παρουσίασε πολύ συγκεκριμένη ταυτότητα, μάλιστα οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ανήκουν στην Πρωτοβάθμια Α΄ Αθηνών, επομένως τα αποτελέσματα δεν είναι εφικτό να γενικευτούν στην Ελλάδα.

Ένας άλλος περιορισμός της έρευνας αποτελεί το γεγονός πως το δείγμα δε μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό καθώς είναι περιορισμένο σε αριθμό, εκατό εκπαιδευτικοί, και ήταν εύκολα προσβάσιμο στον ερευνητή. Επίσης, άλλος περιορισμός στη συγκεκριμένη έρευνα αποτελούν οι δοσμένες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου οι οποίες ήταν κυρίως κλειστού τύπου, με δομημένες απαντήσεις που κατεύθυναν κατά κάποιον τρόπο τη σκέψη πριν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Σε αυτού του τύπου ερωτήσεων, υπάρχει πάντα ο φόβος των κατευθυνόμενων απαντήσεων προς το συλλογισμό που έχει ήδη διαμορφώσει και επιθυμεί να αποδείξει ο ερευνητής. Διευκολύνθηκε από την άλλη πλευρά η στατιστική ανάλυση καθώς οι απαντήσεις ήταν εξαρχής συγκεκριμένες και κατηγοριοποιημένες. Αντιθέτως, οι δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που συμπεριλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο παρείχαν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν ελεύθερα και να εξαχθούν περισσότερο ποιοτικά συμπεράσματα για το θέμα το οποίο εξετάζεται.

Κεφάλαιο Όγδοο: **Μελλοντικές προτάσεις**

Το σχολείο μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένας ζωντανός οργανισμός που συνεχώς μεταβάλλεται και διαφοροποιείται μέσα από συνεχείς εξελίξεις. Γίνεται αντιληπτό λοιπόν, πως ο διευθυντικός ρόλος που δεσπόζει στις σχολικές μονάδες, απαιτεί επαναπροσδιορισμό ώστε να συμβαδίζει με τις διάφορες αλλαγές. Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και της ανάλυσης τους, μπορούν να γίνουν εισηγήσεις για προτάσεις που θα συμβάλλουν στη βοήθεια μελλοντικών ερευνητών σχετικά με ζητήματα διαχωρισμού της διευθυντικής αρχής σε παιδαγωγική και διοικητική, συνύπαρξης σχολικών διευθυντών και επαγγελματικοποίησης του διευθυντικού ρόλου. Προκειμένου να εξαχθούν πιο αντικειμενικά συμπεράσματα πάνω σε αυτά τα σημαντικά ζητήματα προτείνεται να εξεταστούν μελλοντικά, εκπαιδευτικοί από διάφορες περιοχές της Ελλάδας για τη γνώμη τους πάνω σε αυτές τις ιδέες οι οποίες προέρχονται από εκπαιδευτικά συστήματα ξένων χωρών καθώς είναι προτάσεις που απαιτούν ριζική αλλαγή των εσωτερικών εκπαιδευτικών πολιτικών. Επίσης για την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων μελλοντικά, προτείνεται η σύγκριση της γνώμης των εκπαιδευτικών δημοσίων σχολείων με τη γνώμη εκπαιδευτικών που απασχολούνται στην ιδιωτική εκπαίδευση για τη συνύπαρξη Παιδαγωγικού και Διοικητικού Διευθυντή. Τα βιώματα των δύο Διευθυντών από τη σχολική τους προϋπηρεσία και εμπειρία είναι λογικό να διαφέρουν οπότε αυτή η τροπή της έρευνας θα παρουσίαζε ενδιαφέρον ως συνέχεια της συγκεκριμένης έρευνας. Ακόμη, η ελληνική βιβλιογραφία για τα δύο ζητήματα που έχουν αναλυθεί εκτενώς, τη συνύπαρξη Διευθυντών και την επαγγελματικοποίηση της θέσης τους, είναι αρκετά περιορισμένη.

Γενικά, η εργασία επιχειρεί να προτείνει την ολική αναδόμηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος μέσω καινοτόμων προτάσεων ώστε να αλλάξει η ιδιαίτερα συγκεντρωτική δομή του. Η απόκτηση μεγαλύτερης αυτονομίας των Διευθυντών μπορεί να χαράξει πιο εύκολα τα πλαίσια συνεργασίας δύο Διευθυντών. Προτείνεται επίσης η θέσπιση προγραμμάτων προετοιμασίας των Διευθυντών και για την ενίσχυση των διοικητικών τους γνώσεων αλλά και για τη βελτίωση της παιδαγωγικής τους ταυτότητας. Μία απόπειρα σύγχρονης και εξειδικευμένης εκπαιδευτικής διοίκησης για πιο αποτελεσματικό χειρισμό εκπαιδευτικού προσωπικού ανάμεσα στο οποίο θα καταφέρουν να ξεχωρίσουν μελλοντικούς εκπαιδευτικούς ηγέτες και να καλλιεργηθεί με μεγαλύτερη ευκολία μια νέα και εξελιγμένη σχολική κουλτούρα.

Επιπλέον, για τους υποψηφίους στη διοίκηση των σχολείων προτείνεται η ακαδημαϊκή εκπαίδευση τουλάχιστον σε μεταπτυχιακό επίπεδο πάνω στη θεματική οργάνωσης των σχολείων και η ολοκλήρωση διάφορων επιμορφωτικών προγραμμάτων στη διοίκηση της εκπαίδευσης τα οποία θα παρέχονται από τα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων της χώρας. Η μεταφορά αρμοδιοτήτων και σε κάποιο άλλο πρόσωπο μπορεί να αποτελέσει την ενίσχυση στο έργο της διεύθυνσης των σχολείων.

Με την εργασία αυτή μελετήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πάνω σε δύο προτάσεις που αποτελούν αναθεώρηση και αλλαγή του διευθυντικού ρόλου στην Ελλάδα. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το διαχωρισμό της διευθυντικής αρχής σε διοικητική και παιδαγωγική και για την επαγγελματικοποίηση του σχολικού ηγετικού ρόλου αποτελούν μια αξιόπιστη πηγή πληροφοριών και την τελική μελέτη των προτάσεων για μια πιθανή μελλοντική εφαρμογή τους. Ωστόσο, καμία αλλαγή στην εκπαίδευση δε θα είναι επιτυχής κατά την εφαρμογή της αν δε γίνει σωστή προετοιμασία Διευθυντών και σχολικών μονάδων.

Βιβλιογραφία

- Anderson, M., Hadfield, M., & O'Leary, D. (2005). Developing adaptive leaders: The "Co" in the Co-leadership of school-to-school networks. *International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI) Conference*. Barcelona.
- Bellibas, M. (2015). Principals' and teachers' perceptions and efforts by principals to improve teaching and learning in turkish middle schools. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(6), σσ. 1471-1485.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P., & Harvey, J. (2003). *Distributed Leadership: A Review of Literature*. National College for School Leadership.
- Benoliel, P., Shaked, H., Schechter, C., & Nadav, N. (2019). School principals' systems thinking: antecedents and consequences. *Journal of Educational Administration*, 57(2), σσ. 167-184.
- Camburn, E., Rowan, B., & Taylor, J. (2003). Distributed Leadership in Schools: The Case of Elementary Schools Adopting Comprehensive School Reform Models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25, σσ. 347-373.
- Cansoy, R. (2019). The Relationship between School Principals' Leadership Behaviours and Teachers' Job Satisfaction: A Systematic Review. *International Education Studies*, 12(1).
- Clark, D., Lotto, L., & Astuto, T. (1984). Effective Schools and School Improvement: A Comparative Analysis of Two Lines of Inquiry. 20(3), σσ. 41-68.
- Comparative Educational Leadership Lab. (χ.χ.). *Case Study: School Co-Leadership*. Ανάκτηση από <http://globalleadershipineducation.com/case-study-school-co-leadership/>.
- Copland, M. (2001). The Myth of the Superprincipal. *Phi Delta Kappan*, 82(7), σσ. 528-533.
- Court, M. (2003). Towards democratic leadership. Co-principal initiatives. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 6(2), σσ. 161-183.
- Creswell, J. W. (2015). *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.

- Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005). *School Leadership Study: Developing Successful Principals*. Stanford Educational Leadership Institute.
- Drea, E., & O'Brien, J. (2002). *Defining the Role of the Primary Principal in Ireland*. HayGroup.
- Eckman, E. (2006). Co-principals: Characteristics of Dual Leadership Teams. *Leadership and Policy in Schools*, 5(2), σσ. 89-107.
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*.
- Edvantia. (2005). *Shared leadership and student achievement*.
- European Commission. (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*.
- Gronn, P. (2000). Distributed Properties: A New Architecture for Leadership. *Educational Management, Administration & Leadership*, 28(3), σσ. 317-338.
- Grubb, W. N., & Flessa, J. J. (2006). "A Job Too Big for One": Multiple Principals and Other Nontraditional Approaches. *Educational Administration Quarterly*, 42(4), σσ. 518-550.
- Hardman, B. (2011). Teacher's Perception of their Principal's Leadership Style and the Effects on Student Achievement in Improving and non-improving schools. *Graduate Theses and Dissertations*. University of South Florida.
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32, σσ. 11-24.
- Inge, R. (2005). *A Survey Of School Principals And Teachers Regarding Teachers Professional Development Participation*. University of Central Florida.
- Institute for Educational Leadership. (2000). *Leadership for Student Learning: Reinventing the Principalship*. Institute for Educational Leadership.
- Kor, R. (2010). Teachers' and principals' perceptions of leadership characteristics and the relationship of these perceptions to school climate. *Education Dissertations*. Western Connecticut State University.

- Lambert, L. (2002). A Framework for Shared Leadership. *Beyond Instructional Leadership*, 59(8), σσ. 37-40.
- Lashway, L. (2003). Distributed Leadership. *Research Roundup*, 19(4).
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1998). Distributed Leadership and Student Engagement in School. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). The Effects of Transformational Leadership on Organizational Conditions and Student Engagement with School. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
- Loder, T., & Spillane, J. (2005). Is a principal still a teacher?: US women administrators' accounts of role conflict and role discontinuity. *School Leadership and Management*, 25(3), σσ. 263-279.
- Merseth, K. (2015). *Confronting Challenges: Case Studies for School Principals. A Casebook on School Leadership*. Ministry of Education, Chile.
- Mulford, B. (2003). *School Leaders: Changing Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness*. Education and Training Policy Division, OECD.
- Nasreen, A. (2019). The World of a School Principal: A Qualitative Study of Secondary School Principals' Selection, Capability, and Current Practices in the Province of Punjab. *Bulletin of Education and Research*, 41(2), σσ. 161-179.
- Oliver, J., Gordon, S., & Oliver, M. (2018). Examining the Value Aspiring Principals Place on Various Instructional Strategies in Principal Preparation. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 13(3).
- Ontario Principals' Council. (2013). Preparing Principals & Developing School Leadership Associations for the 21st Century. *International Symposium*. Toronto.
- Przybylski, R., Chen, X., & Hu, L. (2018). Leadership Challenges and Roles of School Superintendents: A Comparative Study on China and the United States. *Journal of International Education and Leadership*, 8(1).
- Salem, N. (2016). Teachers' Perceptions of effective principal practices in international schools in Egypt. *Theses and Dissertations*. Lehigh University.

- Sezer, S. (2018). School principals' administrative characteristics and the effects on the development of students. *European Journal of Education Studies*, 4(10).
- Shaked, H., & Schechter, C. (2019). Systems Thinking for Principals of Learning-Focused Schools. *Journal of School Administration Research and Development*, 4(1), σσ. 18-23.
- UNESCO. (2016). *Leading better learning: School leadership and quality in the Education 2030 agenda: Regional reviews of policies and practices*. UNESCO Education Sector.
- Van Vooren, C. (2018). An examination of K-5 principal time and tasks to improve leadership practice. *Educational Leadership Administration: Teaching and program development*, 29(1).
- Zhang, G., Bohley, K., & Wheeler, L. (2017). Global perspective and the implications for school leadership. *Journal of Academic Administration in Higher Education*, 13(2).
- Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι., Γιαγκαζόγλου, Σ., & Βαβουράκη, Α. (2008). Συνοχή Παραμέτρων. Στο *Η Ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σσ. 535-602). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Θεριανός, Κ., Καρακατσάνη, Δ., Κουτούζης, Μ., Μπουραντάς, Δ., Μπρίνια, Β., Παύλος, Χ., . . . Φωτόπουλος, Ν. (2012). *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Επίκεντρο.
- Καλογιάννης, Δ. (2014). *Η σχολική ηγεσία και η επαγγελματική της ανάπτυξη στο σύγχρονο περιβάλλον*. Εκδόσεις 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*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Καλογιάννης, Δ. (2016). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας σε τροχιά επαγγελματικοποίησης*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα.

- Κεραμίδα, Γ. (2011). Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα: Αυτοαντίληψη των διευθυντών και αντιλήψεις του συλλόγου διδασκόντων για το στυλ ηγεσίας των διευθυντών τους. Συγκριτική θεώρηση μέσα από διεξαγωγή έρευνας σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Λάρισας. *Διπλωματική Εργασία*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κόνσολας, Ε., Ορφανός, Σ., Τόγια, Κ., & Φατσέα, Α. (2005). Η επαγγελματοποίηση του διευθυντή: Μία προσέγγιση μέσα από το πρίσμα της ανθρώπινης επικοινωνίας. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Διοίκηση Α'Βάθμιας και Β'Βάθμιας Εκπαίδευσης, 1*. Άρτα.
- Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία Δειγματοληψίας*. Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη*.
- Σπυροπούλου, Ε. (2010). Η επιλογή Διευθυντή Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. *Διπλωματική Εργασία*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.
- Ταρατόρη, Ε. (2013). *Σχολική Αξιολόγηση: Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της απόδοσης του μαθητή*. Κυριακίδη ΑΦΟΙ.
- Φασουλής, Κ. (2001). Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης: Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα "Διοίκησης Ολικής Ποιότητας" - Δ.Ο.Π. (Τ.Ο.Μ.). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*(4).

Παράρτημα

A1. Ετικέτες SPSS

SPSS item name	Question
Timestamp	Χρονική σήμανση
Gender	Σημειώστε το φύλο σας.
Age	Σε ποιο ηλικιακό γκρουπ ανήκετε;
Education_level	Ποιο είναι το επίπεδο ακαδημαϊκής εκπαίδευσης που έχετε λάβει;
Working_experience	Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;
Principal_position	Έχετε αναλάβει ποτέ το ρόλο Διευθυντή στα χρόνια που εργάζεστε;
Principal_and_teaching	Έπειτα από την ανάληψη της θέσης του Διευθυντή, έχει χρειαστεί την ίδια περίοδο να αναλάβετε και καθήκοντα εκπαιδευτικού σε κάποια τάξη;
man_role_1	Στο συγκεκριμένο σχολείο ο Διευθυντής ελέγχει και εφαρμόζει τις διοικητικές διαδικασίες που ορίζονται από νόμους και διατάξεις.
man_role_2	Ο Διευθυντής του σχολείου όπου εργάζομαι, πέρα από τις υπουργικές αποφάσεις, έχει και δικό του όραμα για την ανάπτυξη του σχολείου.
man_role_3	Στο σχολείο όπου εργάζομαι, επεξεργαζόμαστε συνεχώς τους στόχους και υπάρχει συγκεκριμένο πρόγραμμα ανάπτυξης του.
man_role_4	Στο σχολείο όπου εργάζομαι, ο Διευθυντής συνεργάζεται με Διευθυντές άλλων σχολείων για την επίλυση δύσκολων θεμάτων και προκλήσεων.
man_role_5	Πιστεύετε ότι ο Διευθυντής του σχολείου πριν αναλάβει τα καθήκοντα του, οφείλει να έχει συμμετάσχει σε κάποιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σχετικό με τη διοίκηση σχολείων;
man_role_6	Πιστεύετε ότι ένα άτομο που δεν έχει Παιδαγωγικές Σπουδές αλλά έχει σπουδάσει στον τομέα της Διοίκησης μπορεί να αναλάβει τη διοίκηση ενός σχολείου;
edu_role_1	Πιστεύετε ότι είναι μέρος των καθηκόντων ενός Διευθυντή να αξιολογεί τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου;
edu_role_2	Πιστεύετε ότι είναι μέρος των καθηκόντων ενός Διευθυντή να εξασφαλίζει ότι οι διδακτικές δεξιότητες του προσωπικού πάντα βελτιώνονται;
edu_role_3	Γενικά, ο Διευθυντής έχει την ευθύνη για το βαθμό όπου οι Διδάσκοντες είναι καλοί ή κακοί στο έργο τους;
edu_role_4	Στο σχολείο όπου εργάζομαι, ο Διευθυντής διασφαλίζει τα μέτρα εκείνα που θα επανορθώσουν αδυναμίες στη διδασκαλία, τα οποία έχει συζητήσει με τον αντίστοιχο εκπαιδευτικό.
edu_role_5	Στο σχολείο όπου εργάζομαι, ο Διευθυντής ανάλογα με τις παρατηρήσεις που κάνει ανά διαστήματα, παρέχει ανατροφοδότηση και συμβουλές στους εκπαιδευτικούς.

edu_role_6	Στο σχολείο όπου εργάζομαι, ο Διευθυντής ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για τους τρόπους αναβάθμισης των γνώσεων και των ικανοτήτων τους.
edu_role_7	Ο Διευθυντής του σχολείου όπου εργάζομαι εντοπίζει περισσότερο τα θετικά στοιχεία παρά τα αρνητικά στο ανθρώπινο δυναμικό.
edu_role_8	Στο σχολείο όπου εργάζομαι, ο Διευθυντής αναλαμβάνει να διδάξει σε τάξεις όταν απουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί.
edu_role_9	Στο σχολείο όπου εργάζομαι, ο Διευθυντής έχει προσωπική ανάμειξη στην παρακολούθηση της προόδου των μαθητών.
restrictions_1	Σε τι βαθμό συχνότητας οι ακόλουθες περιπτώσεις περιορίζουν την αποτελεσματικότητα του ρόλου του Διευθυντή; [Ο μη επαρκής ή σωστός προϋπολογισμός για τις δαπάνες του σχολείου.]
restrictions_2	Σε τι βαθμό συχνότητας οι ακόλουθες περιπτώσεις περιορίζουν την αποτελεσματικότητα του ρόλου του Διευθυντή; [Οι κανονισμοί και οι πολιτικές της Κυβέρνησης.]
restrictions_3	Σε τι βαθμό συχνότητας οι ακόλουθες περιπτώσεις περιορίζουν την αποτελεσματικότητα του ρόλου του Διευθυντή; [Ο χαρακτήρας του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος που παρουσιάζει η Ελλάδα.]
restrictions_4	Σε τι βαθμό συχνότητας οι ακόλουθες περιπτώσεις περιορίζουν την αποτελεσματικότητα του ρόλου του Διευθυντή; [Η έλλειψη επαγγελματικής ανάπτυξης του ίδιου του Διευθυντή.]
restrictions_5	Σε τι βαθμό συχνότητας οι ακόλουθες περιπτώσεις περιορίζουν την αποτελεσματικότητα του ρόλου του Διευθυντή; [Οι υπεράριθμες υποχρεώσεις και τα καθήκοντα στο έργο του Διευθυντή.]
restrictions_6	Σε τι βαθμό συχνότητας οι ακόλουθες περιπτώσεις περιορίζουν την αποτελεσματικότητα του ρόλου του Διευθυντή; [Ο μη διαχωρισμός του διευθυντικού ρόλου σε εκπαιδευτικό και διοικητικό.]
restrictions_7	Σε τι βαθμό συχνότητας οι ακόλουθες περιπτώσεις περιορίζουν την αποτελεσματικότητα του ρόλου του Διευθυντή; [Η μη συνύπαρξη δύο ή περισσότερων Διευθυντών στη διεύθυνση του σχολείου.]
Proposal_of_coprincipalism	Πως σας φαίνεται η πρόταση συνύπαρξης Διευθυντών σ' ένα σχολείο όπου τα καθήκοντά τους θα είναι μη συγκρουόμενα και μοιρασμένα σε διοικητικά και παιδαγωγικά αντίστοιχα;
Proposal_of_professionalisation	Πώς σας φαίνεται η πρόταση επαγγελματικοποίησης της θέσης του Διευθυντή ώστε να εξελιχθεί ο ρόλος του σε διακριτό επάγγελμα στην Ελλάδα;

Α2. Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών

Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών

Αγαπητή/έ Κυρία/Κύριε

Το παρόν ερωτηματολόγιο χορηγείται στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών "Διαχείριση Σχολικών Μονάδων: Διοικητικές και Παιδαγωγικές Πρακτικές", του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας αναφορικά με το διαχωρισμό της Διευθυντικής Αρχής σε Διοικητική και Παιδαγωγική ως μία πρόταση επαγγελματικοποίησης του διευθυντικού ρόλου στην Ελλάδα. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και εμπιστευτικό, τα όποια δημογραφικά στοιχεία ζητούνται είναι απόρρητα και αφορούν αποκλειστικά τους σκοπούς της έρευνας.

Για οποιαδήποτε επιπλέον πληροφορία ή διευκρινίσεις σχετικά με την έρευνα μπορείτε να επικοινωνήσετε στην ηλεκτρονική διεύθυνση rosietsel@gmail.com.

Ευχαριστώ πολύ για τη βοήθεια και για το χρόνο σας.

Οδηγίες

Παρακαλώ σκεφτείτε προσεχτικά τις ερωτήσεις που ακολουθούν. Βάλτε την πρώτη απάντηση που σας έρχεται στο μυαλό.

1. Σημειώστε το φύλο σας.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Γυναίκα

Άντρας

2. Σε ποιο ηλικιακό γκρουπ ανήκετε;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

22-30

31-40

41-50

50+

3. Ποιο είναι το επίπεδο ακαδημαϊκής εκπαίδευσης που έχετε λάβει;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Πτυχίο
 Δεύτερο Πτυχίο
 Μεταπτυχιακό
 Διδακτορικό

4. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 1-5
 6-15
 15-25
 25+

5. Έχετε αναλάβει ποτέ το ρόλο Διευθυντή στα χρόνια που εργάζεστε;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
 Όχι

6. Έπειτα από την ανάληψη της θέσης του Διευθυντή, έχει χρειαστεί την ίδια περίοδο να αναλάβετε και καθήκοντα εκπαιδευτικού σε κάποια τάξη;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
 Όχι

Ερωτήσεις
κρίσεως

Στις ερωτήσεις που ακολουθούν, παρακαλώ δηλώστε το βαθμό που διαφωνείτε ή συμφωνείτε (σε κλίμακα από 1 έως 5).

7. Πιστεύετε ότι ο Διευθυντής του σχολείου πριν αναλάβει τα καθήκοντα του, οφείλει να έχει συμμετάσχει σε κάποιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σχετικό με τη διοίκηση σχολείων;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απολύτως	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

8. Πιστεύετε ότι ένα άτομο που δεν έχει Παιδαγωγικές Σπουδές αλλά έχει σπουδάσει στον τομέα της Διοίκησης μπορεί να αναλάβει τη διοίκηση ενός σχολείου;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απολύτως	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

9. Πιστεύετε ότι είναι μέρος των καθηκόντων ενός Διευθυντή να αξιολογεί τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απολύτως	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

10. Πιστεύετε ότι είναι μέρος των καθηκόντων ενός Διευθυντή να εξασφαλίζει ότι οι διδακτικές δεξιότητες του προσωπικού πάντα βελτιώνονται;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απολύτως	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

11. Γενικά, ο Διευθυντής έχει την ευθύνη για το βαθμό όπου οι Διδάσκοντες είναι καλοί ή κακοί στο έργο τους;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απολύτως	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

12. Στο σχολείο όπου εργάζομαι, ο Διευθυντής διασφαλίζει πάντα τα μέτρα εκείνα που θα επανορθώσουν αδυναμίες στη διδασκαλία, τα οποία έχει συζητήσει με τον αντίστοιχο εκπαιδευτικό.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απολύτως	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

13. Στο σχολείο όπου εργάζομαι, ο Διευθυντής ανάλογα με τις παρατηρήσεις που κάνει ανά διαστήματα, παρέχει ανατροφοδότηση και συμβουλές στους εκπαιδευτικούς.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απολύτως	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

14. Στο σχολείο όπου εργάζομαι, ο Διευθυντής ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για τους τρόπους αναβάθμισης των γνώσεων και των ικανοτήτων τους.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απολύτως	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

15. Ο Διευθυντής του σχολείου όπου εργάζομαι εντοπίζει περισσότερο τα θετικά στοιχεία παρά τα αρνητικά στο ανθρώπινο δυναμικό.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απολύτως	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

16. Στο συγκεκριμένο σχολείο ο Διευθυντής ελέγχει και εφαρμόζει τις διοικητικές διαδικασίες που ορίζονται από νόμους και διατάξεις.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απολύτως	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

17. Ο Διευθυντής του σχολείου όπου εργάζομαι, πέρα από τις υπουργικές αποφάσεις, έχει και δικό του όραμα για την ανάπτυξη του σχολείου.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απολύτως	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

18. Στο σχολείο όπου εργάζομαι, επεξεργαστήκαμε συνεχώς τους στόχους και υπάρχει συγκεκριμένο πρόγραμμα ανάπτυξης του.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απολύτως	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

19. Στο σχολείο όπου εργάζομαι, ο Διευθυντής συνεργάζεται με Διευθυντές άλλων σχολείων για την επίλυση δύσκολων θεμάτων και προκλήσεων.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απολύτως	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

20. Στο σχολείο όπου εργάζομαι, ο Διευθυντής έχει προσωπική ανάμειξη στην παρακολούθηση της προόδου των μαθητών.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απολύτως	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

21. Στο σχολείο όπου εργάζομαι, ο Διευθυντής αναλαμβάνει να διδάξει σε τάξεις όταν απουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απολύτως	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

22. Σε τι βαθμό συχνότητας οι ακόλουθες περιπτώσεις περιορίζουν την αποτελεσματικότητα του ρόλου του Διευθυντή;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
Ο μη επαρκής ή σωστός προϋπολογισμός για τις δαπάνες του σχολείου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Οι κανονισμοί και οι πολιτικές τις Κυβέρνησης.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ο χαρακτήρας του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος που παρουσιάζει η Ελλάδα.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η έλλειψη επαγγελματικής ανάπτυξης του ίδιου του Διευθυντή.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Οι υπεράριθμες υποχρεώσεις και τα καθήκοντα στο έργο του Διευθυντή.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ο μη διαχωρισμός του διευθυντικού ρόλου σε εκπαιδευτικό και διοικητικό.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η μη συνύπαρξη δύο ή περισσότερων Διευθυντών στη διεύθυνση του σχολείου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ερωτήσεις
ανάπτυξης

Στις ερωτήσεις που ακολουθούν, παρακαλώ αναπτύξτε σύντομα τις απόψεις σας σχετικά με το ρόλο του Διευθυντή στην Ελλάδα.

23. Πως σας φαίνεται η πρόταση συνύπαρξης Διευθυντών σ' ένα σχολείο όπου τα καθήκοντά τους θα είναι μη συγκρουόμενα και μοιρασμένα σε διοικητικά και παιδαγωγικά αντίστοιχα;

24. Πώς σας φαίνεται η πρόταση επαγγελματικοποίησης της θέσης του Διευθυντή ώστε να εξελιχθεί ο ρόλος του σε διακριτό επάγγελμα στην Ελλάδα;

Αυτό το περιεχόμενο δεν έχει δημιουργηθεί και δεν έχει εγκριθεί από την Google.

Google Φόρμες