

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ, ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ



Διπλωματική Εργασία

**Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για
την Αποτελεσματική Προετοιμασία Διευθυντών-Ηγετών**

Κυριακή Μαντζαρλή

Επιβλέπων: Εμμανουήλ Κουτούζης, Καθηγητής ΕΑΠ

2024

ΑΘΗΝΑ

Η παρούσα διατριβή, η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Π.Μ.Σ. Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και τα λοιπά αποτελέσματα της αντίστοιχης Διπλωματικής Εργασίας (ΔΕ) αποτελούν συνιδιοκτησία του ΕΚΠΑ και του/της φοιτητή/τριας, ο/η καθένας/μία από τους/τις οποίους/ες έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και τον/την συγγραφέα και το ΕΚΠΑ όπου εκπονήθηκε η ΔΕ καθώς και τον επιβλέποντα και την επιτροπή κρίσης.



ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ στην Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση – Πλήρους Φοίτησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό. Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης Διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Σε κάθε περίπτωση, αναληθούς ή ανακριβούς δηλώσεως, υπόκειμαι στις συνέπειες που προβλέπονται στον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στην Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και στις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας».

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Κυριακή Μαντζαρή

A.M. 220014

Υπογραφή:



DISCLAIMER – ΑΠΟΠΟΙΗΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ

Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Αποτελεσματική Προετοιμασία Διευθυντών-Ηγετών

Κυριακή Μαντζαρή

Εμμανουήλ Κουτούζης (Επιβλέπων καθηγητής)	Αντιγόνη-Άλμπα Παπακωνσταντίνου (Μέλος 2)	Ιωάννης Ρουσάκης (Μέλος 3)
Καθηγητής	Επίκουρη Καθηγήτρια	Επίκουρος Καθηγητής

Περίληψη

Οι συνεχείς και ραγδαίες αλλαγές στο πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό και τεχνολογικό περιβάλλον, ήδη από τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, έχουν επιφέρει μια σειρά μεταρρυθμίσεων στα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς, οι οποίες έχουν επηρεάσει και το ρόλο των διευθυντών των σχολείων. Οι διευθυντές καλούνται πλέον να αναλάβουν όχι μόνο το ρόλο μάνατζερ, ικανού να διοικήσει αποτελεσματικά τη σχολική μονάδα, αλλά, κυρίως, του ηγέτη, που θα κινητοποιήσει το σχολικό οργανισμό προς την επίτευξη των στόχων του. Ως εκ τούτου, η προετοιμασία των διευθυντών, ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο έργο τους, είναι πλέον απαραίτητη και, μάλιστα, ήδη από το επίπεδο του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα στην Ελλάδα, όπου η αναζήτηση υποψήφιων διευθυντών γίνεται ανάμεσα στους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, στη χώρα μας, δεν υπάρχουν συγκροτημένα προγράμματα ανάπτυξης ηγεσίας, παρά μόνο σποραδικές επιμορφωτικές δράσεις.

Η παρούσα εργασία είχε στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την προετοιμασία των διευθυντών-ηγέτων, προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο ρόλο τους στο πλαίσιο του σύγχρονου σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκε α) πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το νέο ρόλο και τις αρμοδιότητες του διευθυντή-ηγέτη στο σύγχρονο σχολείο, β) σε ποια πεδία θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι χρειάζονται οι διευθυντές-ηγέτες εστιασμένη προετοιμασία και γ) ποιους τρόπους προετοιμασίας ηγετών θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πιο αποτελεσματικούς. Για τη διερεύνηση του θέματος διεξήχθη ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου και το δείγμα αποτέλεσαν 108 εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης διαφόρων ειδικοτήτων.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν ενδιαφέροντα συμπεράσματα σχετικά με τους άξονες του ρόλου του διευθυντή, τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικούς και στους οποίους κρίνουν ότι οι διευθυντές χρειάζονται εστιασμένη προετοιμασία, καθώς και σχετικά με το βαθμό αποτελεσματικότητας που αποδίδουν σε παραδοσιακές και σύγχρονες μεθόδους προετοιμασίας και ανάπτυξης ηγεσίας. Τα συμπεράσματα της εργασίας, ειδικά εφόσον επεκταθεί η έρευνα στα ζητήματα που ανακύπτουν, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, τόσο σε

επίπεδο ανάπτυξης ηγεσίας, όσο και γενικότερα σε επίπεδο αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολείων μας.

Λέξεις-κλειδιά: σχολική ηγεσία, σχολικός ηγέτης, προετοιμασία ηγετών, ανάπτυξη ηγετών, ανάπτυξη ηγεσίας

Primary Education Teachers' Opinions on the Effective Leader Preparation

Kyriaki Mantzarli

Emmanouil Koutouzis (Supervisor)	Antigoni-Alba Papakonstantinou (Member 2)	Ioannis Roussakis (Member 3)
Professor	Assistant Professor	Assistant Professor

Abstract

The constantly and rapidly changing, social, political, economic and technological environment of the last decades has brought about a number of reforms at the educational systems worldwide, which have also had an impact on the headmaster's role. Headmasters are asked to take on not only the role of the manager, who is able to effectively run the school, but also that of the leader, who will mobilise the school organization towards the achievement of its goals. Therefore, the preparation of headmasters, in order for them to effectively deal with their task, is now absolutely necessary. In fact, starting the preparation at their career stage as teachers is recommended, especially in a country like Greece, where prospective headmasters are recruited from the body of in-service teachers. However, in Greece there are no structured leadership development programmes, but rather sporadic training courses.

This dissertation aimed to examine primary education teachers' opinions on the preparation of headmasters-leaders, so as they are rendered effective in their role in today's school context. More specifically, the research attempted to find out a) how teachers conceive the headmaster's new role and tasks in today's school context, b) in which specific fields teachers think that headmasters-leaders are in need of preparation and c) which leader preparation methods they think are the most effective. For this purpose, quantitative research was conducted and a survey, using a questionnaire, was carried out among 108 primary education teachers of different subjects.

Useful conclusions were drawn from the results of the survey that have to do with the dimensions of the headmaster's role which teachers regard as the most important and as the ones in which headmasters are in greater need of preparation, as well as the perceived degree of effectiveness of traditional and modern methods of leadership preparation and development. The conclusions could be utilised in educational policymaking concerning leadership development, as well as effective school operation, in general, especially if further research is conducted on the issues that have arisen.

Keywords: school leadership, school leader, leader preparation, leader development, leadership development

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	5
Abstract.....	8
1. Εισαγωγή.....	11
2. Σχολική Ηγεσία.....	13
2.1 Ορισμός της σχολικής ηγεσίας.....	13
2.2 Από το γραφειοκράτη διευθυντή στο διευθυντή-ηγέτη: Οι προκλήσεις του 21 ^{ου} αιώνα.....	14
2.3 Η σημασία της σχολικής ηγεσίας.....	23
2.4 Μοντέλα και προσεγγίσεις της σχολικής ηγεσίας.....	18
2.4.1 Θεωρίες ηγεσίας.....	18
2.4.2 Προσεγγίσεις ηγεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης	19
2.5 Ο ρόλος κι οι αρμοδιότητες του σύγχρονου σχολικού διευθυντή-ηγέτη.....	20
2.5.1 Ανάπτυξη οράματος.....	21
2.5.2 Διαμόρφωση ηθικού κώδικα και κώδικα αξιών.....	22
2.5.3 Έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση.....	22
2.5.4 Καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας.....	23
2.5.5 Δικτύωση.....	24
2.5.6 Προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης.....	25
2.5.7 Διοικητική ικανότητα.....	26
2.5.8 Λογοδοσία και αξιολόγηση.....	27
2.6 Ικανότητες του διευθυντή-ηγέτη.....	28
3. Προετοιμασία και ανάπτυξη σχολικών ηγετών.....	30
3.1 Η ανάγκη προετοιμασίας των σχολικών ηγετών.....	30
3.2 Σύγχρονες τάσεις στην ανάπτυξη σχολικής ηγεσίας.....	31
3.3 Μέθοδοι προετοιμασίας και ανάπτυξης διευθυντών-ηγετών.....	34
3.3.1 Μαθήματα-Σεμινάρια, δια ζώσης ή εξ αποστάσεως (e-learning).....	34
3.3.2 Καθοδήγηση από μέντορα (mentoring).....	36
3.3.3 Καθοδήγηση από προγυμναστή (coaching).....	38
3.3.4 Μαθητεία (Internship).....	38
3.3.5 Ανάθεση καθηκόντων.....	39
3.3.6 Μάθηση δράσης (Action learning).....	40
3.3.7 Ανατροφοδότηση 360°	40
3.3.8 Δίκτυα ή κοινότητες μάθησης.....	41
3.3.9 Προσωπικός φάκελος (Portfolio).....	43
3.3.10 Προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης.....	43
4. Η ελληνική πραγματικότητα.....	45
4.1 Ο ρόλος του διευθυντή: Καθήκοντα κι αρμοδιότητες.....	45
4.2 Ανάγκη προετοιμασίας των διευθυντών.....	49
5. Η έρευνα.....	54

5.1 Σκοπός της έρευνας.....	54
5.2 Μεθοδολογία της έρευνας.....	54
5.3 Το δείγμα.....	56
5.4 Στατιστική ανάλυση.....	57
5.5 Αποτελέσματα.....	58
5.5.1 Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη στο σύγχρονο σχολείο.....	58
5.5.2 Άξονες προετοιμασίας διευθυντών.....	66
5.5.3 Τρόποι προετοιμασίας διευθυντών.....	74
6. Συμπεράσματα.....	105
6.1 Σχετικά με το ρόλο του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο.....	105
6.2 Σχετικά με τους άξονες προετοιμασίας των διευθυντών.....	108
6.3 Σχετικά με τους τρόπους προετοιμασίας των διευθυντών.....	110
6.4 Περιορισμοί- Προτάσεις για περεταίρω έρευνα.....	115
Βιβλιογραφία.....	117
Παράρτημα Ι: Πίνακας καθηκόντων κι αρμοδιοτήτων του διευθυντή σχολικής μονάδας...	122
Παράρτημα ΙΙ: Ερωτηματολόγιο.....	125

1. Εισαγωγή

Από τα τέλη του 20^{ου} αιώνα, παρατηρούνται συνεχείς και ραγδαίες αλλαγές στο πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό και τεχνολογικό περιβάλλον, οι οποίες έχουν επιφέρει μια σειρά μεταρρυθμίσεων στα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς, με στόχο την προετοιμασία των μαθητών για το διαρκώς μεταβαλλόμενο και ανταγωνιστικό περιβάλλον γύρω τους (Pont, Nusche & Moorman, 2008¹¹ Cheng, 2002). Έτσι, η εφαρμογή, στον τομέα της εκπαίδευσης, της «Νέας Δημόσιας Διοίκησης», από τη μια, που δίνει έμφαση στη σχολική αυτονομία, την αποτελεσματικότητα, την αξιολόγηση, τη λογοδοσία και τον ανταγωνισμό, και οι απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης, από την άλλη, που απαιτεί βελτίωση των επιδόσεων όλων τα μαθητών (Pont et al., 2008, σ.25), έχουν οδηγήσει σε μεταρρυθμίσεις, οι οποίες, έχουν, αναπόδραστα, επηρεάσει και το ρόλο των διευθυντών των σχολείων, οι οποίοι καλούνται πλέον να αναλάβουν νέες αρμοδιότητες, πέρα από τις παραδοσιακές γραφειοκρατικές – διαχειριστικές. Μετατρέπονται σε μάνατζερ, που θα πρέπει να διοικήσουν αποτελεσματικά τη σχολική μονάδα, αλλά, κυρίως, σε ηγέτες, που θα πρέπει να δημιουργήσουν το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα, που θα εξασφαλίσει ότι τόσο οι μαθητές όσο κι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να μαθαίνουν διαρκώς και να προσαρμόζονται στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον γύρω τους.

Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου έχει αποδειχτεί ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς οι σχολικοί ηγέτες συμβάλλουν έμμεσα στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών και στα μαθησιακά τους αποτελέσματα, διαμορφώνοντας τις συνθήκες, την κουλτούρα και το κλίμα στο οποίο λαμβάνουν χώρα η διδασκαλία και η μάθηση (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006¹² Pont et al., 2008). Έτσι, η προετοιμασία των διευθυντών, ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο έργο τους, είναι πλέον απαραίτητη, ακόμα και σε πιο συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως αυτό της Ελλάδας (Παπαϊωάννου, 2010). Μάλιστα, για να ανταποκριθούν οι σχολικοί ηγέτες στις νέες προκλήσεις του επαγγέλματός τους, χρειάζεται η προετοιμασία και η ανάπτυξη όχι μόνο των τωρινών, αλλά και των μελλοντικών ηγετών (Pont et al., 2008). Ιδανικά, η ανάπτυξη των ηγετών θα έπρεπε να ξεκινά στο επίπεδο του εκπαιδευτικού και να συνεχίζει για τους υποψήφιους διευθυντές και τους νέους διευθυντές, αφού η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να διευρύνει

11 | Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματική προετοιμασία διευθυντών-ηγετών

και να αξιοποιήσει την εμπειρία του ηγέτη (Pont et al., 2008). Ιδιαίτερα στην Ελλάδα, όπου η αναζήτηση υποψήφιων διευθυντών γίνεται ανάμεσα στους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς, και πολύ περισσότερο σήμερα, μετά την ψήφιση του νόμου 4823/2021, με τον οποίο θεσπίστηκε ένα πλαίσιο ενίσχυσης της αυτονομίας των σχολικών μονάδων, αλλά και του ρόλου του διευθυντή, η αναγκαιότητα προετοιμασίας των διευθυντών, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στο έργο τους, καθίσταται επιτακτική. Ωστόσο, στην Ελλάδα, δεν υπάρχουν συγκροτημένα προγράμματα ανάπτυξης ηγεσίας, παρά μόνο σποραδικές επιμορφωτικές δράσεις (Παπαϊωάννου, 2010· Νικολαΐδου και Θεοδοσίου-Σπανού, 2021), παρόλο που, σε σχετικές έρευνες, έχει αποτυπωθεί η επιθυμία των διευθυντών για καλύτερη προετοιμασία στη διοίκηση και την ηγεσία (Κουτούζης, Κυρανάκης, Μαυράκη και Μπιθαρά, 2008· Νικολαΐδου & Θεοδοσίου-Σπανού, 2021· Μπακάλμπαση & Φωκά, 2014).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την προετοιμασία των διευθυντών-ηγετών, προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο ρόλο τους στο πλαίσιο του σύγχρονου σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα θα εξετάσει α) πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το νέο ρόλο και τις αρμοδιότητες του διευθυντή-ηγέτη στο σύγχρονο σχολείο, β) σε ποια πεδία θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι χρειάζονται οι διευθυντές-ηγέτες εστιασμένη προετοιμασία και γ) ποιους τρόπους προετοιμασίας ηγετών θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πιο αποτελεσματικούς.

Η εργασία αποτελείται από τρία θεωρητικά κεφάλαια, εκ των οποίων τα δύο πρώτα αποτελούν τη θεωρητική θεμελίωση της μελέτης, αφενός, ως προς τη σχολική ηγεσία και το ρόλο του σχολικού ηγέτη (Κεφάλαιο 2) και, αφετέρου, ως προς την προετοιμασία διευθυντών – ηγετών (Κεφάλαιο 3), ενώ το επόμενο κεφάλαιο αποτελεί τη βιβλιογραφική επισκόπηση, η οποία εστιάζει στην ελληνική πραγματικότητα και τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί στη χώρα μας σχετικά με την προετοιμασία των διευθυντών (Κεφάλαιο 4). Στο Κεφάλαιο 5 παρουσιάζονται διεξοδικά ο σκοπός η μεθοδολογία, αλλά και τα αποτελέσματα της έρευνας και, τέλος, στο Κεφάλαιο 6 συζητούνται τα συμπεράσματα της έρευνας και αναδεικνύονται ζητήματα για περεταίρω μελέτη του θέματος.

2. Σχολική ηγεσία

2.1 Ορισμός της σχολικής ηγεσίας

Η ηγεσία είναι μια έννοια, που στη βιβλιογραφία ορίζεται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Ωστόσο, κοινά αποδεκτό ορισμό της ηγεσίας αποτελεί η εννοιολόγηση του όρου ως μιας διαδικασίας επηρεασμού (influence) των σκέψεων, των συναισθημάτων, των στάσεων, των συμπεριφορών, των δράσεων και των προσπαθειών των μελών μιας ομάδας για την επίτευξη ορισμένων στόχων ή αποτελεσμάτων (Bush & Glover, 2004· Μπουραντάς, 2005· Σαϊτης, 2008· Κατσαρός, 2008· Pont et al., 2008· Yuki, 2013· Starratt, 2017). Ως 'σχολική ηγεσία' μπορούμε, λοιπόν, να ορίσουμε τη «διαδικασία κατά την οποία οι σχολικοί ηγέτες επηρεάζουν εκπαιδευτικούς, άλλους επαγγελματίες, και μαθητές για να επιτύχουν τους στόχους του σχολείου» (ETUCE, 2012, σ.7). Συχνά, στους διάφορους ορισμούς της ηγεσίας τονίζεται η σημασία της συναίνεσης, της προθυμίας και της συνεργασίας των μελών της ομάδας για την επίτευξη των στόχων (Μπουραντάς, 2005· Σαϊτης 2008· Κατσαρός, 2008· Yuki, 2013), ενώ, όσον αφορά τους στόχους, πολλοί μελετητές διευκρινίζουν πως πρέπει να είναι κοινοί για τα μέλη της ομάδας (Κατσαρός, 2008· Yuki, 2013).

Η ηγεσία εκλαμβάνεται άλλοτε ως εξειδικευμένος ρόλος, ο οποίος ανατίθεται σε έναν ορισμένο ηγέτη, και άλλοτε ως μια φυσική διαδικασία επιρροής εντός ενός κοινωνικού συστήματος, η οποία μπορεί να προέρχεται τόσο από επίσημους, όσο και από άτυπους ηγέτες (Yuki, 2013). Επίσημους σχολικούς ηγέτες αποτελούν συνήθως οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές, οι τομεάρχες/ επικεφαλής γνωστικών αντικειμένων, οι ανώτεροι/ αρχαιότεροι εκπαιδευτικοί (senior teachers) και άλλα μέλη του προσωπικού, τα οποία είναι διαπιστευμένα με ηγετικές ευθύνες (ETUCE, 2012), αλλά και ομάδες εντός κι εκτός σχολείου, όπως σχολικά συμβούλια (Pont et al., 2008). Σύμφωνα, όμως, με τον ορισμό της ηγεσίας που δώσαμε πιο πάνω, όπως άλλωστε επισημαίνει και ο Μπουραντάς (2005), «ηγέτης είναι αυτός που κερδίζει την εθελοντική και πρόθυμη συμμετοχή των ανθρώπων στην υλοποίηση στόχων ή έργου» (σ. 198) και, επομένως, η νομιμοποιημένη εξουσία δεν αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την άσκηση ηγεσίας. Για τους επίσημους ηγέτες, μπορούμε, εναλλακτικά, να χρησιμοποιούμε τον όρο 'ηγετικό στέλεχος', εννοώντας κάθε φορέα θέσης εργασίας μέσα σε έναν οργανισμό, ο οποίος προϊστάται

άλλων φορέων θέσεων εργασίας, και ο οποίος παίρνει αποφάσεις, που επηρεάζουν άμεσα την εργασία άλλων μέσα στον οργανισμό (Σαϊτης, 2008).

Κρίνεται, επίσης, σκόπιμο να διευκρινιστεί η διαφορά μεταξύ διοίκησης (management), ηγεσίας (leadership) και διαχείρισης (administration). Η διοίκηση συνδέεται συνήθως με τη συντήρηση της λειτουργίας ενός οργανισμού (Bush & Glover, 2004¹⁴ Pont et al., 2008¹⁵ Κατσαρός, 2008), τη σταθερότητα (Leithwood et al., 2006¹⁶ Yukl, 2013¹⁷ Starratt, 2017¹⁸ Μπουραντάς, 2005) και την εφαρμογή πολιτικών (Bush & Glover, 2004¹⁹ Κατσαρός, 2008). Η ηγεσία, από την άλλη, είναι μια έννοια συνυφασμένη με την αλλαγή (Bush & Glover, 2004²⁰ Leithwood et al., 2006²¹ Starratt, 2017²² Κατσαρός, 2008), τη βελτίωση (Leithwood et al., 2006²³ Κατσαρός, 2008), την καινοτομία (Yukl, 2013²⁴ Μπουραντάς, 2005), την καθοδήγηση (Leithwood et al., 2006²⁵ Pont et al., 2008), το όραμα και τις αξίες (Bush & Glover, 2004²⁶ Starratt, 2017²⁷ Μπουραντάς, 2005²⁸ Κατσαρός, 2008), τις συναισθηματικές σχέσεις (Μπουραντάς, 2005²⁹ Yukl, 2013³⁰ Starratt, 2017) και την ανάπτυξη των ανθρώπων (Bush & Glover, 2004³¹ Yukl, 2013³² Κατσαρός, 2008). Η διαχείριση αφορά την διεκπεραίωση λιγότερο απαιτητικών καθηκόντων (Bush & Glover, 2004³³ Pont et al., 2008). Συνοπτικά, θα λέγαμε ότι μέλημα της διοίκησης είναι «να κάνει τα πράγματα σωστά», ενώ της ηγεσίας «να κάνει τα σωστά πράγματα» (Day & Sammons, 2013). Πάντως, οι Pont et al. (2008) επισημαίνουν ότι «[η ηγεσία, η διοίκηση και η διαχείριση] είναι τόσο στενά συνδεδεμέν[ες], που είναι αδύνατον να επιτύχει το ένα από αυτά χωρίς τα άλλα» (σ.18). Και παρότι κάθε διοικητικό στέλεχος δεν αποτελεί εξ ορισμού έναν ηγέτη, ωστόσο για να είναι αποτελεσματικό ένα στέλεχος θα πρέπει, εκτός από το να λειτουργεί ως μάνατζερ, να μπορεί να ασκεί ηγεσία (Κατσαρός, 2008³⁴ Μπουραντάς, 2005). Έτσι και στα σχολεία, «οι καλοί διευθυντές θα πρέπει να είναι και καλοί ηγέτες» (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ. 187, έμφαση στο πρωτότυπο).

2.2 Από το γραφειοκράτη διευθυντή στο διευθυντή-ηγέτη: Οι προκλήσεις του 21ου αιώνα

Καθ'όλη σχεδόν τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, το κυρίαρχο μοντέλο διοίκησης, σχολικής και μη, ήταν το γραφειοκρατικό. Στα σχολεία, ο διευθυντής είχε το ρόλο του γραφειοκρατικού διαχειριστή (bureaucratic administrator), υπεύθυνου για την εφαρμογή και συμμόρφωση με τους κείμενους νόμους και ρυθμίσεις, ή/και του επικεφαλής

14 | Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματική προετοιμασία διευθυντών-ηγετών

δασκάλου (headteacher), του ατόμου, δηλαδή, που, πέρα των διδακτικών του καθηκόντων, διαχειριζόταν εξωδιδακτικές δραστηριότητες του σχολείου, όπως τη διαχείριση των πόρων και την επικοινωνία με τους γονείς (Pont et al., 2008).

Ωστόσο, ήδη από τις τελευταίες δεκαετίες του προηγούμενου αιώνα, οι αλλαγές στο πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό και τεχνολογικό περιβάλλον είναι διαρκείς και ραγδαίες κι ο ρόλος της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο αυτό των συνεχών αλλαγών, αποκτά μείζονα σημασία. Όπως γράφει ο Mulford (2003), «φαίνεται πως η σημαντικότερη επένδυση της κοινωνίας είναι η εκπαίδευση των ανθρώπων της – υποφέρουμε στην απουσία καλής εκπαίδευσης: ευημερούμε στην παρουσία της» (σ. 5), αφού οι πολιτικές ηγεσίες συσχετίζουν την εκπαίδευση με την επίτευξη των εθνικών τους στόχων για ανάπτυξη και ευημερία, διαμορφώνοντας νέα εκπαιδευτικά οράματα και στόχους, που θα προετοιμάσουν τη νέα γενιά για ένα μέλλον εντός του παγκόσμιου ανταγωνιστικού περιβάλλοντος (Cheng, 2002). Έτσι, οι χώρες εισάγουν μεταρρυθμίσεις στα εκπαιδευτικά τους συστήματα, ώστε να προετοιμάζουν τους μαθητές με τις γνώσεις και τις δεξιότητες, που είναι απαραίτητες για τις διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνίες (Pont et al., 2008).

Καταρχάς, με την εισαγωγή των αρχών της «Νέας Δημόσιας Διοίκησης» στην εκπαίδευση, που ξεκίνησε από τη δεκαετία του '80, έχουν επέλθει σημαντικές αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς, καθώς δίνεται έμφαση στην αποκέντρωση και τη σχολική αυτονομία, στον έλεγχο, την αξιολόγηση και τη λογοδοσία για τα αποτελέσματα, στη σχολική επιλογή και τον ανταγωνισμό μεταξύ σχολικών μονάδων (Pont et al., 2008), αλλά και στην εμπλοκή της κοινότητας στα σχολικά ζητήματα (Mulford, 2003). Ταυτόχρονα, στα πλαίσια των σύγχρονων κοινωνιών, οι οποίες έχουν πλέον εξελιχθεί σε κοινωνίες της γνώσης, οι εκπαιδευτικές πολιτικές εστιάζουν στη διδασκαλία και τη μάθηση με στόχο τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και, πιο συγκεκριμένα, «στην άνοδο των επιπέδων της συνολικής επίδοσης των μαθητών, στο κλείσιμο της ψαλίδας στις επιδόσεις μεταξύ μαθητικών πληθυσμών, στην παροχή συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών για πληθυσμούς όπως οι μαθητές με ειδικές ανάγκες και τα παιδιά μεταναστών, στη μείωση των ποσοστών διαρροής και στην επίτευξη μεγαλύτερης αποδοτικότητας» (Pont et al., 2008, σ.25). Τέλος, η ευρεία χρήση της ταχέως εξελισσόμενης τεχνολογίας πληροφοριών, τόσο στη διδασκαλία και τη μάθηση, όσο και στη διοίκηση, αποτελεί μοχλό βελτίωσης της

εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και επηρεάζει τις τρέχουσες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Cheng, 2002).

Έτσι, καθώς το περιβάλλον γίνεται όλο και πιο ασταθές κι αβέβαιο, οι προκλήσεις όλο και μεγαλύτερες και η διοίκηση όλο και πιο σύνθετη, η ανάγκη για έναν διευθυντή-ηγέτη γίνεται όλο και πιο επιτακτική. Όπως εξηγεί ο Μπουραντάς (2005), σε ένα περιβάλλον, όπου η ανταγωνιστικότητα, η πρωτοπορία και η διαρκής επιτυχία απαιτούν, μεταξύ άλλων, ταχύτητα, ευελιξία, καινοτομία, ποιότητα, αλλαγή και προσαρμογή, η επιτυχία ενός οργανισμού εξαρτάται από τους ανθρώπους μέσα σε αυτόν, τις γνώσεις, τις ικανότητες, τις ιδέες, τις προσδοκίες, το πάθος, τις αξίες και τη δέσμευσή τους και η ηγεσία και οι ηγέτες είναι αυτοί που μπορούν να τα εμπνεύσουν όλα αυτά.

2.3 Η σημασία της σχολικής ηγεσίας

Τις τελευταίες δεκαετίες, η σχολική ηγεσία έχει έρθει στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών πολιτικών διεθνώς, καθώς ο ρόλος της έχει συνδεθεί με τη σχολική αποτελεσματικότητα και τη σχολική βελτίωση. Καταρχάς, υποστηρίζεται ότι οι σχολικοί ηγέτες συμβάλλουν έμμεσα στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών, διαμορφώνοντας τις συνθήκες και το κλίμα στο οποίο λαμβάνουν χώρα η διδασκαλία και η μάθηση (Pont et al., 2008). Οι Leithwood et al. (2006) εξηγούν πως η σχολική ηγεσία επηρεάζει έμμεσα τα μαθητικά αποτελέσματα, ασκώντας επιρροή, αφενός, στους εκπαιδευτικούς και, αφετέρου, στις συνθήκες και την κουλτούρα του σχολείου, οι οποίες, με τη σειρά τους, επιδρούν στην ψυχολογική και νοητική κατάσταση των εκπαιδευτικών και, κατ' επέκταση στις διδακτικές τους πρακτικές. Ως σχολικές συνθήκες, που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής από τους σχολικούς ηγέτες, αναφέρουν, μεταξύ άλλων, το φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών, την υποστήριξή τους στη χρήση κατάλληλων διδακτικών πρακτικών, τη διαμόρφωση κουλτούρας που ενισχύει τη δημιουργία μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης και τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας και σχολείου – ευρύτερης κοινότητας. Μάλιστα, σε έρευνά τους, οι Silins & Mulford (2002) καταλήγουν ότι παράγοντες που δρουν σε επίπεδο σχολείου, όπως η ηγεσία, η οργανωσιακή μάθηση και η δουλειά των εκπαιδευτικών, έχουν μεγαλύτερο αντίκτυπο στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών από το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο ή το οικογενειακό τους υπόβαθρο.

Ο Mulford (2003), αναφερόμενος στο συμπέρασμα αυτό, επισημαίνει πως η οργανωσιακή μάθηση είναι η μεταβλητή εκείνη, που μεσολαβεί ανάμεσα στην ηγεσία και τη δουλειά των εκπαιδευτικών και, κατ' επέκταση, τα αποτελέσματα των μαθητών. Όπως αναλύει, η ηγεσία συνεισφέρει στην οργανωσιακή μάθηση, η οποία, με τη σειρά της, επηρεάζει θετικά τις αντιλήψεις των μαθητών για τη δουλειά των εκπαιδευτικών και οδηγεί στην ενίσχυση της συμμετοχής, της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης και της ενασχόλησης των μαθητών με το σχολείο, παράγοντες που βελτιώνουν, άμεσα ή έμμεσα, τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα. Ο όρος οργανωσιακή μάθηση παραπέμπει, βέβαια, στη θεωρία των οργανισμών μάθησης, σύμφωνα με την οποία η συνεχής μάθηση, που οδηγεί σε νέα γνώση, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αλλαγή και προσαρμογή ενός οργανισμού, και άρα για την επιβίωσή του, στο διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον γύρω μας. Έτσι, όπως διαβάζουμε στον Corpieters (2005), «η προσέγγιση των σχολείων ως οργανισμών μάθησης προσφέρει περισσότερες πιθανότητες για να καθοδηγήσει και να παρακινήσει κανείς την εξέλιξή τους αυξάνοντας τη μαθησιακή τους ικανότητα...[η οποία] καθορίζει την ικανότητα των σχολείων να αντεπεξέλθουν στην αλλαγή» (σ. 137). Οι σχολικοί ηγέτες, λοιπόν, αναλαμβάνουν να εξασφαλίσουν ότι τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί μπορούν διαρκώς να μαθαίνουν, να εξελίσσονται και να προσαρμόζονται σε μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα, ώστε να ανταποκριθούν σε αβέβαιες μελλοντικές συνθήκες και νέες προκλήσεις (Pont et al., 2008).

Τέλος, οι σχολικοί ηγέτες θεωρούνται η «γέφυρα» μεταξύ εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής, αφού η επιτυχής εφαρμογή μεταρρυθμίσεων απαιτεί από τους σχολικούς ηγέτες να προωθούν σε σχολικό επίπεδο προσαρμογές στις διαδικασίες και τα συστήματα, στις κουλτούρες, τις στάσεις και τις συμπεριφορές (Pont et al., 2008). Συγκεκριμένα για το διευθυντή του σχολείου, ο Σαϊτής (2008) αναφέρει πως «η σημασία...του ρόλου του διευθυντή έγκειται στη θέση, την οποία κατέχει στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ιεραρχίας...μεταξύ των ανώτερων ηγετικών στελεχών της εκπαιδευτικής διοίκησης και των υφιστάμενων εκπαιδευτικών. Κάθε πρόγραμμα εκπαιδευτικής πολιτικής, που δημιουργείται σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης και κατευθύνεται...σε όλα τα σχολεία της χώρας 'φιλτράρεται' μέσα από τη σχολική διεύθυνση» (σ. 24). Εν κατακλείδι, θα λέγαμε ότι η σχολική ηγεσία είναι η κινητήρια δύναμη για την επίτευξη των στόχων του σχολείου,

όπως αυτοί χαράσσονται σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και μεταφράζονται εντός του σχολικού οργανισμού.

2.4 Μοντέλα και προσεγγίσεις της σχολικής ηγεσίας

2.4.1 Θεωρίες ηγεσίας

Το φαινόμενο της ηγεσίας, εν γένει, και η αναζήτηση ενός μοντέλου αποτελεσματικής ηγεσίας απασχολεί τους μελετητές της Διοικητικής Επιστήμης εδώ κι έναν αιώνα περίπου. Η αποτελεσματικότητα και η επιτυχία του ηγέτη είναι λέξεις – κλειδιά για την κατανόηση της έννοιας της ηγεσίας, αφού, όπως τονίζει ο Μπουραντάς (2005), «η έννοια του ηγέτη δεν έχει νόημα και αξία αν αυτός δεν επιτυγχάνει τα επιθυμητά αποτελέσματα» (σ.209). Διαχρονικά, αναπτύχθηκαν ποικίλες θεωρίες με στόχο να εξηγήσουν τι είναι τελικά αποτελεσματική ή επιτυχημένη ηγεσία και αποτελεσματικός ή επιτυχημένος ηγέτης. Το 19^ο αιώνα επικρατούσε η λεγόμενη *γενετική προσέγγιση*, σύμφωνα με την οποία οι ηγέτες είναι άτομα με κληρονομικό χάρισμα (Κατσαρός, 2008), των οποίων οι ηγετικές ικανότητες είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένων γονιδίων (Κουτούζης, 1999). Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, η γενετική προσέγγιση αντικαταστάθηκε από τη *θεωρία των χαρακτηριστικών*, η οποία προσπάθησε να αποδείξει ότι οι ηγέτες διαθέτουν ορισμένα χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούν από τους υπόλοιπους ανθρώπους, επιμένοντας, ωστόσο, ακόμα, ότι οι ηγέτες γεννιούνται, δε γίνονται (Κουτούζης, 1999· Yukl, 2013). Από τη δεκαετία του '30 κι έπειτα, αναπτύχθηκαν οι *θεωρίες συμπεριφοράς*, οι οποίες μελέτησαν πώς ορισμένες ηγετικές συμπεριφορές επηρεάζουν την απόδοση των εργαζομένων (Κουτούζης, 1999) και την αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού (Κατσαρός, 2008), προσδιορίζοντας τα στιλ ηγεσίας, που μέχρι και σήμερα χρησιμοποιούνται στη μελέτη της ηγεσίας, πχ. δημοκρατικό-συμμετοχικό, αυταρχικό, κτλ., ανάλογα με το βαθμό συμμετοχής των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων. Τις δεκαετίες του '50 και του '60, οι θεωρίες συμπεριφοράς εστίασαν στον προσανατολισμό του ηγέτη προς την απόδοση και την παραγωγή ή προς τους ανθρώπους και τα αντίστοιχα αποτελέσματα των ηγετικών συμπεριφορών εντός αυτού του φάσματος, το οποίο αποτυπώθηκε με το λεγόμενο «διοικητικό πλέγμα» των Blake & Mouton (Κουτούζης, 1999· Κατσαρός, 2008). Συναφείς με τις θεωρίες συμπεριφοράς είναι οι *ενδεχομενικές προσεγγίσεις* της ηγεσίας, οι οποίες αναπτύχθηκαν γύρω στα τέλη της δεκαετίας του '60

και κατέληξαν πως δεν υπάρχει ένας αποτελεσματικός τύπος ηγεσίας, αφού παράγοντες, όπως οι σχέσεις μεταξύ των μελών του οργανισμού και μεταξύ των μελών και του ηγέτη του οργανισμού, αλλά και παράγοντες του εξωτερικού περιβάλλοντος, επηρεάζουν την κατάσταση, με αποτέλεσμα διαφορετικές ηγετικές συμπεριφορές να θεωρούνται αποτελεσματικές σε διαφορετικές καταστάσεις και η ίδια ηγετική συμπεριφορά να αποβαίνει αποτελεσματική σε μια κατάσταση και αναποτελεσματική σε άλλη (Yukl, 2013). Από τα μέσα της δεκαετίας του '80, η βασικότερη, θα λέγαμε, θεωρία που έχει επικρατήσει είναι αυτή της *μετασχηματιστικής ηγεσίας*, η οποία δίνει έμφαση στο όραμα του ηγέτη και την ικανότητά του να παρακινεί την ομάδα για την υλοποίηση των στόχων του οργανισμού (Κατσαρός, 2008). Παράλληλα, ιδιαίτερης αποδοχής χαίρουν τις τελευταίες δεκαετίες και οι διάφορες προσεγγίσεις συμμετοχικής ηγεσίας, οι οποίες αναγνωρίζουν περισσότερους από έναν ηγέτες μέσα σε έναν οργανισμό.

2.4.2 Προσεγγίσεις ηγεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης

Οι βασικές θεωρίες εκπαιδευτικής ηγεσίας, που αναπτύχθηκαν στο χώρο της Διοίκησης της Εκπαίδευσης και έχουν κυριαρχήσει από τη δεκαετία του '80 και μετά, είναι αυτή της *μετασχηματιστικής ηγεσίας* (transformational leadership), που είδαμε πιο πάνω, της *παιδαγωγικής ηγεσίας* (pedagogical/instructional leadership), της *ηθικής ηγεσίας* (ethical/moral leadership), της *συμμετοχικής* (participative) και της *διανεμημένης ηγεσίας* (distributed leadership), της *διοικητικής ηγεσίας* (managerial leadership) και της *ενδεχομενικής ηγεσίας*. Συνοπτικά, οι *μετασχηματιστικοί ηγέτες* στοχεύουν στη δέσμευση των εκπαιδευτικών στους στόχους του οργανισμού, προσελκύοντας την υποστήριξή τους για το όραμά τους για το σχολείο και βελτιώνοντας τις ικανότητές τους (Bush & Glover, 2004). Η *παιδαγωγική ηγεσία* θεωρεί ως κύριο στόχο των ηγετών τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών (Day & Sammons, 2013) και ως βασικό ρόλο της διοίκησης και της ηγεσίας «να στηρίζουν, να υποβοηθούν και να διευκολύνουν το βασικό έργο των εκπαιδευτικών οργανισμών, που είναι η διδασκαλία και η μάθηση» (Κατσαρός, 2008, σ. 107). Με βάση την θεωρία της *ηθικής ηγεσίας*, οι πιο αποτελεσματικοί ηγέτες είναι αυτοί που επιδεικνύουν ηθικούς σκοπούς και υψηλό αίσθημα κοινωνικής δικαιοσύνης (Day & Sammons, 2013). Οι θεωρίες *συμμετοχικής* και *διανεμημένης ηγεσίας* προωθούν την ομαδο-συνεργατική λήψη αποφάσεων (Κατσαρός, 2008), καθώς η εμπλοκή

των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε συνδυασμό με τις ευκαιρίες που τους δίνονται, ώστε να μπορέσουν να συνεργαστούν για την εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών και, τελικά, να αναδειχθούν οι ίδιοι σε ηγέτες, έχουν αναγνωριστεί ως παράγοντες που συνεισφέρουν στη σχολική βελτίωση (Day & Sammons, 2013). Το μοντέλο της *διοικητικής ηγεσίας* ταυτίζει ουσιαστικά την ηγεσία με τη διοίκηση (Κατσαρός, 2008). Τέλος, οι *ενδεχομενικές* προσεγγίσεις της ηγεσίας υποστηρίζουν πως οι ηγέτες οφείλουν να προσαρμόζουν το στίλ και τις πρακτικές τους στις ιδιαιτερότητες του σχολείου τους και της κατάστασης (Bush & Glover, 2004· Κατσαρός, 2008).

2.5 Ο ρόλος και οι αρμοδιότητες του σύγχρονου σχολικού διευθυντή-ηγέτη

Καθώς η σημασία της σχολικής ηγεσίας για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολικού οργανισμού τονίζεται όλο και περισσότερο, ο ρόλος του σχολικού διευθυντή-ηγέτη παρουσιάζεται πιο πολύπλευρος και οι αρμοδιότητές του ιδιαίτερα επαυξημένες. Αυτό διαπιστώνει κανείς, μελετώντας βιβλιογραφία σχετική με τη σχολική ηγεσία¹, κείμενα διεθνών οργανισμών, όπως η ΕΕ και ο ΟΟΣΑ², αλλά και τα εθνικά πρότυπα, που έχουν θεσπίσει ορισμένες χώρες για τους σχολικούς ηγέτες, κι εν προκειμένω, οι αγγλοσαξωνικές (Αγγλία, Η.Π.Α., Αυστραλία)³, οι οποίες αποτελούν πρωτοπόρους στην εδραίωση εθνικών προτύπων, όχι μόνο στο χώρο της σχολικής ηγεσίας, αλλά και στην εκπαίδευση, εν γένει. Στα κείμενα αυτά, υπάρχουν διαφορετικές ταξινομήσεις των πρακτικών, που αναμένεται να εφαρμόσει ένας σύγχρονος σχολικός ηγέτης, οι οποίες απορρέουν από τα θεωρητικά μοντέλα σχολικής ηγεσίας, που είδαμε πιο πάνω, και βρίσκουν εφαρμογή σε εκπαιδευτικά συστήματα με διευρυμένη σχετική αυτονομία, όπως είναι τα, κατά βάση αγγλοσαξωνικά, συστήματα αναφοράς των ερευνητών. Η επισκόπηση των κειμένων αναδεικνύει ως βασικούς άξονες του ρόλου του σχολικού διευθυντή-ηγέτη τους ακόλουθους: α) την ανάπτυξη οράματος (Κατσαρός, 2008· National Policy Board for Educational Administration, 2015· Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2019· Leithwood et al., 2006· Leadership in Education, 2011, β) τη διαμόρφωση ηθικού κώδικα και αξιών (Department for

¹ Βλ. Leithwood et al., 2006· Κατσαρός, 2008

² Βλ. Leadership in Education, 2011· Pont et al., 2008

³ Βλ. Department for Education, 2020· National Policy Board for Educational Administration, 2015· Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2019

Education, 2020¹ National Policy Board for Educational Administration, 2015² Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2019³ Leithwood, 2006), γ) την έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση (Leithwood et al., 2006⁴ Pont et al., 2008⁵ Κατσαρός, 2008⁶ Department for Education, 2020⁷ National Policy Board for Educational Administration, 2015⁸ Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2019), δ) την καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας (Pont et al., 2008⁹ Leithwood et al., 2006¹⁰ National Policy Board for Educational Administration, 2015), ε) τη δικτύωση (Pont et al., 2008¹¹ Κατσαρός, 2008¹² Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2019), στ) την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης (Leadership in Education, 2011¹³ Pont et al., 2008¹⁴ Leithwood et al., 2006¹⁵ Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2019), ζ) τη διοικητική ικανότητα (Department for Education, 2020¹⁶ National Policy Board for Educational Administration, 2015¹⁷ Κατσαρός, 2008¹⁸ Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2019¹⁹ Pont et al., 2008²⁰) και η) τη λογοδοσία και την αξιολόγηση (Κατσαρός, 2008²¹ Pont et al., 2012²² Department for Education, 2020).

2.5.1 Ανάπτυξη οράματος

Ο σύγχρονος διευθυντής αναμένεται να αναπτύξει ένα όραμα για το σχολείο του, το οποίο θα προσπαθήσει να υλοποιήσει. Το όραμά του οφείλει να είναι, καταρχάς, ξεκάθαρο και κατανοητό, αποδεκτό από όλους, βασισμένο σε αξίες και στις ανάγκες του σχολείου και συμβατό με την εθνική εκπαιδευτική πολιτική (Κατσαρός, 2008). Σε γενικές γραμμές, ως όραμα ή αποστολή του σχολείου μπορεί να θεωρηθεί «η προαγωγή της ακαδημαϊκής επιτυχίας και της ευημερίας των μαθητών» (National Policy Board for Educational Administration, 2015, σ. 9), αλλά και της συναισθηματικής και κοινωνικής τους ανάπτυξης και, στο πλαίσιο αυτό, οι διευθυντές καλούνται να «είναι αφοσιωμένοι στη μάθηση και την ανάπτυξη των νέων ανθρώπων [αλλά] και των ενηλίκων» (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2019, σ. 20). Για την υλοποίηση του οράματος απαιτείται η ανάλυσή του σε πιο άμεσους στόχους, οι οποίοι θα πρέπει να είναι κοινοί (Κατσαρός, 2008), αφού για να υπάρξει δράση απαιτείται σχετική συμφωνία ως προς τους άμεσους στόχους, για να επιτευχθούν και να οδηγηθούμε στην εκπλήρωση του οράματος (Leithwood et al., 2006). Ακόμα, επισημαίνεται πως «καίριο κομμάτι του ρόλου [των διευθυντών] είναι να ηγούνται και να διαχειρίζονται την αλλαγή και την καινοτομία για να διασφαλίσουν ότι το

21 | Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματική προετοιμασία διευθυντών-ηγέτων

όραμα...τίθεται σε εφαρμογή...και οι στόχοι και οι προθέσεις γίνονται πραγματικότητα» (Australia Institute for Teaching and School Leadership, 2019, σ. 16). Τέλος, οι διευθυντές μεταφέρουν κι εφαρμόζουν στο σχολείο εξωτερικές προσδοκίες και απαιτήσεις από μετόχους έξω και μέσα στα σχολεία, αναλαμβάνοντας, έτσι, το ρόλο να τις προσαρμόσουν στη συγκεκριμένη αποστολή του σχολείου και να δημιουργήσουν μια κοινή αίσθηση κατεύθυνσης στα σχολεία τους (Leadership in Education, 2011).

2.5.2 Διαμόρφωση ηθικού κώδικα και κώδικα αξιών

Οι Leithwood et al. (2006) θεωρούν κομμάτι της ανάπτυξης οράματος την καθιέρωση βασικών αξιών στον οργανισμό, αφού «οι βασικές αξίες καθορίζουν τα μέσα , με τα οποία δύναται να επιτευχθεί το όραμα» (σ. 35). Καταρχάς, βασική αξία του σχολικού οργανισμού οφείλει να είναι η λειτουργία του προς όφελος των μαθητών του (Department for Education, 2020). Οι υψηλές προσδοκίες του διευθυντή τόσο για τους μαθητές, όσο και για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, αλλά και, γενικότερα, η καλλιέργεια κουλτούρας αριστείας θεωρούνται ως οι αρχές που διέπουν τους επιτυχημένους διευθυντές-ηγέτες και τα αποτελεσματικά σχολεία (Department for Education, 2020^{*} National Policy Board for Educational Administration, 2015^{*} Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2019^{*} Leithwood, 2006), συχνά δίνοντας έμφαση και στην ενίσχυση της επαγγελματικής ευθύνης των εκπαιδευτικών για την επιτυχία των μαθητών (Department for Education, 2020^{*} National Policy Board for Educational Administration, 2015). Φυσικά, η διαμόρφωση ηθικού κώδικα από μέρους του διευθυντή αφορά και την προάσπιση, εμφύσηση και τήρηση οικουμενικών αξιών σε κάθε πτυχή της λειτουργίας του σχολείου. Τέτοιες αξίες είναι, μεταξύ άλλων, η δημοκρατία, η ελευθερία, η ισότητα και η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών, η κοινωνική δικαιοσύνη, ο σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας (Department for Education, 2020^{*} National Policy Board for Educational Administration, 2015^{*} Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2019).

2.5.3 Έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, η σχολική ηγεσία έχει αποδειχθεί πως παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην μάθηση των μαθητών. Ο διευθυντής-ηγέτης επηρεάζει έμμεσα την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, δρώντας

22 | Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματική προετοιμασία διευθυντών-ηγετών

ποικιλοτρόπως. Θεωρητικά, ο διευθυντής-ηγέτης υποβοηθά τη διδασκαλία και τη μάθηση, αφενός, σχεδιάζοντας κι εισάγοντας ένα πρόγραμμα σπουδών, που καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών του, εξασφαλίζοντας τη χρήση κατάλληλων διδακτικών πρακτικών και μεθόδων αξιολόγησης και, αφετέρου, επιβλέποντας, αξιολογώντας και ανατροφοδοτώντας την εφαρμογή τους από τους εκπαιδευτικούς (Leithwood et al., 2006· Pont et al., 2008· Κατσαρός, 2008). Πράγματι, μελετώντας τα εθνικά πρότυπα για τους διευθυντές των αγγλοσαξωνικών χωρών, οι οποίες έχουν αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, βλέπουμε ότι η εμπλοκή των διευθυντών στην κατάρτιση προγράμματος σπουδών θεωρείται επιβεβλημένη (Department for Education, 2020· National Policy Board for Educational Administration, 2015· Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2019), ενώ στο Ηνωμένο Βασίλειο και τις ΗΠΑ, ο διευθυντής αναμένεται να εξασφαλίζει και να διατηρεί την ποιότητα της διδασκαλίας που παρέχεται από τους εκπαιδευτικούς, ελέγχοντας και προτείνοντάς τους βελτιώσεις (Department for Education, 2020· National Policy Board for Educational Administration, 2015). Μάλιστα, στο εθνικό πρότυπο του Ηνωμένου Βασιλείου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην υποχρέωση του διευθυντή να διασφαλίζει την αξιοποίηση εκπαιδευτικών πρακτικών, που καθιστούν και τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ικανούς να μάθουν αποτελεσματικά (Department for Education, 2020) και στις ΗΠΑ επισημαίνεται η ανάγκη το πρόγραμμα σπουδών, η διδασκαλία και η αξιολόγηση να ανταποκρίνονται στο πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και να ακολουθείται διαφοροποιημένη διδασκαλία, ώστε να συνάδει με τις ανάγκες των μαθητών (National Policy Board for Educational Administration, 2015). Τέλος, η εξασφάλιση ιδανικών συνθηκών διδασκαλίας, που προάγουν τη μάθηση, είναι καθήκον του διευθυντή του σχολείου, συμπεριλαμβανομένων των απαραίτητων πόρων (Leithwood et al., 2006) και των απαιτούμενων συνθηκών ασφάλειας (Κατσαρός, 2008).

2.5.4 Καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας

Σε έκθεση του ΟΟΣΑ, οι Pont et al. (2008) αναφέρουν πως έρευνες των τελευταίων χρόνων ενθαρρύνουν τη διδασκαλία που χαρακτηρίζεται από συναδελφικότητα, διαφάνεια, συνεργασία και διεξάγεται ομαδικά και εντός επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης. Ωστόσο, όπως επισημαίνουν οι Leithwood et al. (2006), «η οργανωσιακή κουλτούρα και δομή [του σχολικού οργανισμού] είναι οι δυο όψεις του ίδιου νομίσματος»

(σ. 40). Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι η επιτυχία μιας συνεργασίας καθορίζεται από τις ικανότητες και τα κίνητρα αυτών που συνεργάζονται, σε συνδυασμό με τις ευκαιρίες που έχουν να συνεργαστούν, το ιστορικό επιτυχημένης συνεργασίας και την εμπιστοσύνη που χτίζεται μέσα από αυτή τη διαδικασία και διευκολύνει την περεταίρω συνεργασία. Έτσι, η ανάπτυξη και η διατήρηση συνεργατικής κουλτούρας εξαρτάται και από την ύπαρξη δομών που απαιτούν την ανάληψη πρωτοβουλίας, όπως είναι η καθιέρωση χρόνου για κοινό σχεδιασμό και η συγκρότηση ομάδων για την επίλυση προβλημάτων, και από την αναδόμηση του οργανισμού με τρόπο που να προωθεί τη διανεμημένη ηγεσία και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων (Leithwood et al., 2006).

Ρόλο του διευθυντή-ηγέτη αποτελεί, λοιπόν, η προώθηση της συναδελφικότητας (Pont et al., 2008), της εμπιστοσύνης και της επικοινωνίας (Leithwood et al., 2006· National Policy Board for Educational Administration, 2015), της συλλογικής ευθύνης (Pont et al., 2008· National Policy Board for Educational Administration, 2015) της δέσμευσης σε ένα κοινό όραμα και κοινούς στόχους (Leithwood et al., 2006· Pont et al., 2008· National Policy Board for Educational Administration, 2015), αλλά και η παροχή ευκαιριών για συνεργατική επαγγελματική μάθηση (National Policy Board for Educational Administration, 2015), καθώς και πόρων για την επίτευξη συνεργασιών (Leithwood et al., 2006).

2.5.5 Δικτύωση

«Χέρι-χέρι» με το κλίμα συνεργασίας εντός σχολείου πηγαίνει και η ανάγκη δικτύωσης του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών, την κοινότητα, όπου λειτουργεί το σχολείο, καθώς και η συνεργασία με άλλα σχολεία, αλλά και με φορείς της ευρύτερης κοινωνίας, οι οποίοι εμπλέκονται, άμεσα ή έμμεσα, στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η δικτύωση «μπορεί να βελτιώσει την επαγγελματική μάθηση, ενισχύει περαιτέρω τη βελτίωση μέσω της αμοιβαίας βοήθειας και δημιουργεί μεγαλύτερη συνοχή μεταξύ όλων, όσων ασχολούνται με την πρόοδο και την ευημερία των παιδιών» (Pont et al., 2008, σ. 60). Ακόμα, η συνεργασία σχολείου-γονέων-κοινότητας βοηθά στη δημιουργία μιας σχολικής κουλτούρας, που αναγνωρίζει και λαμβάνει υπόψη το πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών και των οικογενειών τους (Κατσαρός, 2008· Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2019). Θεωρείται, λοιπόν, καθήκον του σύγχρονου διευθυντή-ηγέτη να εκκινεί και να διατηρεί συνεργασίες του σχολείου του με το ευρύτερο περιβάλλον του.

2.5.6 Προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης

Όπως τονίζεται και στο Πλαίσιο Αναφοράς για τη Σχολική Ηγεσία, «οι δάσκαλοι/καθηγητές, και όχι οι διευθυντές, είναι τα πιο σημαντικά πρόσωπα για να βοηθούν και να προωθούν τη μάθηση στους μαθητές» (Leadership in Education, 2011, σ. 9). Επομένως, η επαγγελματική και γενικότερη προσωπική τους ανάπτυξη είναι μείζονος σημασία στην προσπάθεια εκπλήρωσης του οράματος του σχολείου για ακαδημαϊκή επιτυχία και ευημερία των μαθητών και ο διευθυντής- ηγέτης καλείται να προωθήσει την ανάπτυξη του προσωπικού του με ποικίλους τρόπους.

Νεότερες προσεγγίσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης τονίζουν πως πρέπει να είναι διαρκής και να εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς σε δραστηριότητες διδασκαλίας, αξιολόγησης, παρατήρησης και αναστοχασμού, να βασίζεται στην έρευνα, τον αναστοχασμό και τον πειραματισμό, να είναι συνεργατική, για να προωθείται η ανταλλαγή γνώσεων και η δημιουργία κοινοτήτων μεταξύ των εκπαιδευτικών, να συνδέεται και να απορρέει από τη δουλειά των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, να παρέχει υποστήριξη για την επίλυση πρακτικών προβλημάτων, να συνδέεται με άλλες πτυχές της σχολικής αλλαγής (Darling-Hammond & McLaughlin, 2011), να είναι αναπόσπαστο κομμάτι της κουλτούρας του σχολείου, να είναι ποικίλης μορφής και να κινεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών (Lieberman, 1995). Για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, θα έλεγε κανείς, εν συντομία, ότι οι εκπαιδευτικοί, σήμερα, καλούνται να αναλάβουν νέους ρόλους (πχ. ηγέτης, καθοδηγητής, ερευνητής), να ενεργήσουν μέσα σε νέες δομές (πχ. ομάδες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων), να καταπιαστούν με νέες δραστηριότητες (πχ. τήρηση ημερολογίου, δημιουργία προτύπων, ανάλυση μελέτης περίπτωσης), ενστερνιζόμενοι μια κουλτούρα αναζήτησης κι επαγγελματικής μάθησης (Lieberman, 1995). Έτσι, η επαγγελματική ανάπτυξη έχει πάψει να είναι έννοια ταυτόσημη της επιμόρφωσης, και δη της κεντρικά σχεδιασμένης, και θεωρείται ως μια συνεχής διαδικασία μάθησης που λαμβάνει χώρα όχι μόνο εκτός, αλλά, κυρίως, εντός του σχολείου, το οποίο λειτουργεί ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης.

Η θεωρητική συζήτηση γύρω από τη δημιουργία «επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης», οι οποίες συνδέονται με τη μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, είναι ευρεία. Εντούτοις, συχνά ο όρος «επαγγελματική κοινότητα μάθησης» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις συλλογικές και συνεργατικές δράσεις των

εκπαιδευτικών για την επίτευξη των στόχων και του οράματος του σχολείου. Συνοψίζοντας τα βασικά στοιχεία που περιχαράκωνουν την έννοια της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, οι Stoll et al. (2006) την ορίζουν ως «μια ομάδα ανθρώπων που μοιράζονται και θέτουν κριτικά ερωτήματα για την πρακτική τους με έναν διαρκή, αναστοχαστικό, συνεργατικό, συμπεριληπτικό, μαθησιοκεντρικό, αναπτυξιακό τρόπο...λειτουργώντας ως συλλογική πρωτοβουλία» και τονίζουν τη δυνατότητα που δίνουν οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, ώστε «ένα σύνολο ανθρώπων που εδρεύουν εντός κι εκτός του σχολείου να μπορούν να βελτιώνουν αμοιβαία τη μάθηση ο ένας του άλλου και των μαθητών καθώς και την εξέλιξη του σχολείου» (σ. 223)

Η δημιουργία ευκαιριών μάθησης και η οργάνωση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εντός του σχολείου και της υπηρεσίας αποτελούν, επομένως, έναν νέο ρόλο για το σύγχρονο διευθυντή- ηγέτη (Pont et al., 2008· Leadership in Education, 2011). Στόχος είναι η ανάπτυξη των ικανοτήτων του προσωπικού, όχι μόνο σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και σε επίπεδο προδιαθέσεων, όπως είναι η δέσμευση και το σθένος (Leithwood et al., 2006). Ταυτόχρονα, εξίσου σημαντικό είναι να είναι ο ίδιος ο διευθυντής αφοσιωμένος στη δική του προσωπική ανάπτυξη, βελτιώνοντας διαρκώς τις ηγετικές του δεξιότητες και τις προσωπικές του ικανότητες (Leadership in Education, 2011), φροντίζοντας, επιπλέον, τη δική του υγεία και ευημερία (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2019) και διατηρώντας την ισορροπία ανάμεσα στην επαγγελματική και την προσωπική του ζωή (National Policy Board for Educational Administration, 2015), ώστε να αποτελέσει πρότυπο και για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του (Leithwood et al., 2006· Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2019).

2.5.7 Διοικητική ικανότητα

Για να μπορέσει ένα σχολείο να λειτουργήσει αποτελεσματικά και να εκπληρώνει τους παιδαγωγικούς του στόχους, είναι σημαντικό ο διευθυντής να έχει εγκαθιδρύσει και να εφαρμόζει λειτουργίες, συστήματα, διαδικασίες και πολιτικές διοίκησης (Department for Education, 2020· National Policy Board for Educational Administration, 2015), με τη χρήση και της κατάλληλης τεχνολογίας (Κατσαρός, 2008· National Policy Board for Educational Administration, 2015· Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2019). Εξυπακούεται ότι ο διευθυντής οφείλει να διοικεί με γνώμονα το θεσμικό και νομικό

πλαίσιο (Κατσαρός, 2008· National Policy Board for Educational Administration, 2015· Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2019), αλλά και να είναι γνώστης των θεωριών διοίκησης (Κατσαρός, 2008). Στα πλαίσια αυτού του ρόλου του διευθυντή, τονίζεται ως ιδιαίτερως απαραίτητη η ικανότητά του να διαχειρίζεται αποτελεσματικά και αποδοτικά τους διαθέσιμους οικονομικούς και ανθρώπινους πόρους (Κατσαρός, 2008· Pont et al., 2008· Department for Education, 2020· National Policy Board for Educational Administration, 2015· Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2019). Άλλα σπουδαία ζητήματα, που άπτονται της διοικητικής ικανότητας του διευθυντή, είναι η διασφάλιση της ασφάλειας μαθητών και προσωπικού, η διαχείριση κρίσεων (Department for Education, 2020) και η διαχείριση συγκρούσεων (National Policy Board for Educational Administration, 2015).

2.5.8 Λογοδοσία και αξιολόγηση

Η λογοδοσία αφορά την ανάληψη ευθύνης για τα αποτελέσματα του σχολείου. Ο διευθυντής είναι αρμόδιος να φροντίζει για την εκπλήρωση των στόχων του σχολείου, να διασφαλίζει ότι είναι σαφείς οι ευθύνες όλων των εμπλεκόμενων και καθενός ξεχωριστά στην προσπάθεια πραγμάτωσης των στόχων του σχολείου, να αναπτύσσει την ατομική και τη συλλογική ευθύνη, να υποστηρίζει όλους τους εμπλεκόμενους, ώστε να αντεπεξέλθουν στις ευθύνες που τους αναλογούν και να προβαίνει σε απολογισμό σχετικά με την απόδοση του σχολείου προς κάθε ενδιαφερόμενο (Κατσαρός, 2008).

Γίνεται αντιληπτό πως η λογοδοσία είναι έννοια αλληλένδετη με την αξιολόγηση, καθώς θα πρέπει να βασίζεται σε τεκμηριωμένα στοιχεία. Όπως αναλυτικά εξηγούν οι Pont et al. (2008), «οι σχολικοί ηγέτες παίζουν βασικό ρόλο στην ενσωμάτωση συστημάτων εσωτερικής κι εξωτερικής λογοδοσίας, ενθαρρύνοντας το διδακτικό προσωπικό να προσαρμόζει τη διδασκαλία, ώστε να συμβαδίζει με τους συμφωνηθέντες μαθησιακούς στόχους και τα πρότυπα επίδοσης» (σ. 51). Στη συγκεκριμένη έκθεση του ΟΟΣΑ, τα συστήματα λογοδοσίας αφορούν τόσο την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης μέσα από την αυτό-αξιολόγηση και την επιθεώρηση, όσο και την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών μέσα από τυποποιημένες μορφές αξιολόγησης και εθνικές εξετάσεις (Pont et al., 2008). Συνακόλουθα, η στοχευμένη συλλογή και χρήση δεδομένων καθίσταται, σε αυτό το πλαίσιο, απαραίτητη στη διαδικασία αξιολόγησης και βελτίωσης της σχολικής μονάδας. Στα

Πρότυπα για τους Διευθυντές του Ηνωμένου Βασιλείου αναλύεται πολύ ευδιάκριτα ο ρόλος του διευθυντή στη συνεχή σχολική βελτίωση, καταρχάς, στη χρήση διαδικασιών αξιολόγησης για την ανάδειξη προβλημάτων και τομέων που χρήζουν βελτίωσης, στη συνέχεια, στη ανάπτυξη στοχευμένων σχεδίων και στρατηγικών βασισμένων σε στοιχεία και, τέλος, στην εφαρμογή σχεδίων και στρατηγικών βελτίωσης, που θα οδηγήσουν σε μακροπρόθεσμη και βιώσιμη σχολική βελτίωση (Department for Education, 2020).

2.6 Ικανότητες του διευθυντή-ηγέτη

Η ιδιαίτερη σημασία και η συνθετότητα του ρόλου τού διευθυντή της σχολικής μονάδας στη σύγχρονη εποχή έχει αναδείξει την απόκτηση ηγετικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων σε σημαντικό παράγοντα επιτυχίας της σχολικής ηγεσίας. Οι όροι «ικανότητα» και «δεξιότητα» χρησιμοποιούνται συχνά χωρίς διάκριση, ενώ στην αγγλική γλώσσα και αγγλόφωνη βιβλιογραφία αποτυπώνονται ως *competence*, *competency* και *skill*, δυσχεραίνοντας ακόμη περισσότερο την εννοιολογική τους διάκριση. Όσον αφορά, όμως, τον τομέα της ηγεσίας, συναντάμε κυρίως τον όρο *skill*, ο οποίος φαίνεται να μεταφράζεται στην ελληνική βιβλιογραφία τόσο ως ικανότητα, όσο και ως δεξιότητα. Έτσι, στην παρούσα εργασία, οι όροι ηγετικές ικανότητες και ηγετικές δεξιότητες θα χρησιμοποιούνται χωρίς ιδιαίτερη εννοιολογική διάκριση, για να μιλήσουμε για την απαραίτητη γνώση, αλλά και την ευχέρεια να ασκεί κανείς ηγεσία.

Ένας τρόπος ταξινόμησης των ικανοτήτων, που απαιτείται να έχει ένας διευθυντής-ηγέτης, είναι η διάκρισή τους σε 3 κατηγορίες, τις *τεχνικές δεξιότητες*, οι οποίες αφορούν τις εξειδικευμένες γνώσεις που χρειάζεται να έχει ένας διευθυντής – ηγέτης, τις *νοητικές* του ικανότητες και τις ικανότητες που απορρέουν από το επίπεδο *συναισθηματικής νοημοσύνης*. Οι *τεχνικές δεξιότητες*, που οφείλει να έχει ένας ηγέτης αφορούν τη γνώση πάνω στις μεθόδους, τις διαδικασίες και τον εξοπλισμό για την εκτέλεση των δραστηριοτήτων της οργανωσιακής μονάδας του (Yukl, 2013), εν προκειμένω της σχολικής μονάδας. Περιλαμβάνουν γνώσεις σχετικά με τον ίδιο τον οργανισμό, π.χ. τους κανόνες του, τη δομή του, τα συστήματα διοίκησης και τα χαρακτηριστικά των υπαλλήλων του, αλλά και γνώσεις σχετικά με τα προϊόντα και τις υπηρεσίες του οργανισμού (Yukl, 2013), οι οποίες στην περίπτωση του σχολείου έχουν να κάνουν με το πρόγραμμα σπουδών και τις διαδικασίες μάθησης (Leithwood et al., 2006). Οι νοητικές ικανότητες αφορούν τόσο τη

γενική νοημοσύνη, όσο και τη δημιουργικότητα και τις μεταγνωστικές δεξιότητες (Leithwood et al. 2006) και είναι απαραίτητες για αποτελεσματικό σχεδιασμό, οργάνωση και επίλυση προβλημάτων (Yukl, 2013). Οι ικανότητες που άπτονται της συναισθηματικής νοημοσύνης συνοψίζονται στον Κατσαρό (2008) και περιλαμβάνουν προσωπικές δεξιότητες, όπως την αυτο-επίγνωση, τον αυτο-έλεγχο, την προσαρμοστικότητα και την αισιοδοξία, καθώς και κοινωνικές δεξιότητες, όπως την ενσυναίσθηση, τη διαχείριση συγκρούσεων και τη συνεργασία. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες εντάσσονται, επίσης, στις κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες, εν τέλει, στο σύνολό τους, είναι θεμελιώδεις για να καταφέρει ο ηγέτης να ασκήσει επιρροή (Yukl, 2013).

Τέλος, μιλώντας κανείς για δεξιότητες, δεν μπορεί να παραβλέψει το πλαίσιο δεξιοτήτων για τη δια βίου μάθηση που έχει καταρτίσει η Ευρωπαϊκή Ένωση. Πλέον, οι προσεγγίσεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση στρέφονται στην καλλιέργεια δεξιοτήτων «απαραίτητων στους πολίτες για την προσωπική τους πραγμάτωση, για έναν υγιή και βιώσιμο τρόπο ζωής, για να είναι ενεργοί πολίτες και για την κοινωνική συμπερίληψη» (European Commission, 2019, σ.4). Οι προσεγγίσεις αυτές «δίνουν ακόμα μεγαλύτερη έμφαση στα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς» (European Commission, 2019, σ. 16). Επομένως, και ο σχολικός διευθυντής, ο οποίος στη χώρα μας είναι κι ο ίδιος εκπαιδευτικός, θα πρέπει να έχει αναπτύξει τις δεξιότητες που προτείνει η Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι δεξιότητες αυτές είναι οι εξής 8: 1) γραμματισμός, 2) πολυγλωσσία, 3) STEM, 4) ψηφιακός γραμματισμός, 5) προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες και ικανότητα μάθησης (learning to learn), 6) πολιτειότητα, 7) επιχειρηματικότητα και 8) πολιτισμική συνείδηση και έκφραση.

3. Προετοιμασία και ανάπτυξη σχολικών ηγετών

3.1 Η ανάγκη προετοιμασίας των σχολικών ηγετών

Η ανάπτυξη ηγετών δεν αποτελεί κάποιου είδους καινοτομία. Όπως εξηγεί ο Gronn (2002), η πρόσληψη και η επιλογή ηγετών, μαζί με τη δημιουργία τους αποτελούν τις θεσμοθετημένες διαδικασίες, που στόχο έχουν να ρυθμίσουν την αναπαραγωγή ενός στρώματος εκπαιδευτικών ηγετών. Παρόλα αυτά, στην εποχή μας συντρέχουν συγκεκριμένοι λόγοι, για τους οποίους η ανάγκη προετοιμασίας των σχολικών ηγετών καθίσταται ιδιαίτερα επιτακτική. Έγινε εκτενής λόγος στην προηγούμενη ενότητα για τη σημασία της σχολικής ηγεσίας και το σύνθετο ρόλο και τις πολλαπλές αρμοδιότητες, στις οποίες καλείται να αντεπεξέλθει ο σύγχρονος σχολικός διευθυντής - ηγέτης. Ως εκ τούτου, γίνεται σαφές ότι «η ηγετική θέση είναι το επάγγελμα ενός ειδικού και απαιτεί εξειδικευμένη προετοιμασία» (Bush, 2008, σ. 26).

Πιο συγκεκριμένα, ο Bush (2008) αναφέρει 4 βασικούς λόγους, που έχουν οδηγήσει στη θεώρηση του σχολικού διευθυντή – ηγέτη ως εξειδικευμένου επαγγελματία, που απαιτεί ειδική προετοιμασία: τη διεύρυνση του ρόλου του, την αυξανόμενη πολυπλοκότητα του σχολικού περιβάλλοντος, την αναγνώριση της προετοιμασίας του ως ηθικής υποχρέωσης και την αναγνώριση της αξίας της αποτελεσματικής προετοιμασίας. Σχετικά με την επέκταση του ρόλου των διευθυντών, ο Bush (2008) θεωρεί ότι ιδιαίτερες πιέσεις έχει επιφέρει η ανάγκη λογοδοσίας, ειδικά στις αναπτυσσόμενες χώρες, όπου οι διευθυντές διοικούν σχολεία με ελλιπείς υποδομές και ανειδίκευτους εκπαιδευτικούς, καθώς και η αποκέντρωση, η οποία έχει ως άμεση συνέπεια την αύξηση των ευθυνών τους. Όσον αφορά την πολυπλοκότητα του σχολικού περιβάλλοντος, αυτή σχετίζεται με τις προκλήσεις του ευρύτερου οικονομικού, κοινωνικού και πολιτικού περιβάλλοντος, που ασκούν πιέσεις στο σχολείο και, αναπόδραστα, και στον διευθυντή του (Bush, 2008· Huber & West, 2002). Από την άλλη, η ανάγκη προετοιμασίας των διευθυντών – ηγετών ως ηθική επιταγή απορρέει από το γεγονός ότι δεν αρκεί η παιδαγωγική επάρκεια του εκπαιδευτικού για να γίνει κανείς διευθυντής – ηγέτης, αφού απαιτούνται γνώσεις διοίκησης (Bush, 2008· Pont et al., 2008). Τέλος, παρότι δεν υπάρχουν αρκετά δεδομένα που να αποδεικνύουν ότι η κατάρτιση και η ανάπτυξη ηγεσίας έχει επίδραση στην αποτελεσματικότητα του ηγέτη, έχει αρχίσει να διαφαίνεται ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των ηγετών βελτιώνει τις γνώσεις και τις ικανότητες τους, προετοιμάζοντάς τους για το

δύσκολο έργο τους και οπλίζοντάς τους με αποτελεσματικές ηγετικές συμπεριφορές, που έμμεσα επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά τους στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Bush, 2008³¹ Pont et al., 2008).

Ένας λόγος ακόμα, για τον οποίο δεν μπορούμε να αγνοήσουμε την αναγκαιότητα προετοιμασίας των σύγχρονων διευθυντών – ηγετών είναι το γεγονός ότι σε πολλές χώρες, όπως στις ΗΠΑ, το Ηνωμένο Βασίλειο, την Ολλανδία, κ.ά., παρατηρείται έλλειψη υποψηφίων για τις θέσεις σχολικών διευθυντών, η οποία, μεταξύ άλλων, οφείλεται στο φόρτο εργασίας (Pont et al., 2008³¹ Παπαϊωάννου, 2010³² ETUCE, 2012) και την έλλειψη επαρκούς προετοιμασίας τους (ETUCE, 2012³³ Mulford, 2003). Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη όλα τα παραπάνω, κάθε άλλο παρά τυχαίο είναι το γεγονός ότι τόσο ο ΟΟΣΑ, όσο και η ΕΕ έχουν θέσει εδώ και χρόνια ως στόχο την «επαγγελματοποίηση» της ανάπτυξης της σχολικής ηγεσίας (Pont et al., 2008), αλλά και την εξασφάλιση παροχών υψηλής ποιότητας στην ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που απαιτούνται για αποτελεσματική σχολική ηγεσία (Council of the European Union, 2009).

3.2 Σύγχρονες τάσεις στην ανάπτυξη σχολικής ηγεσίας

Μια σύγχρονη προσέγγιση στην ανάπτυξη ηγεσίας, που συστήνεται για επιχειρηματικούς οργανισμούς, είναι αυτή της συστημικής θεωρίας. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η ανάπτυξη ηγετών πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις σχετικές ευθύνες και στρατηγικές αποφάσεις του οργανισμού, όπως τα κριτήρια επιλογής και αξιολόγησης των ηγετών, το σχεδιασμό διαδοχής στην ηγεσία και τα συστήματα διοίκησης³⁴ πρέπει να χρησιμοποιεί τα προγράμματα κατάρτισης και τις αναπτυξιακές δραστηριότητες με έναν αλληλοσυμπληρωματικό τρόπο³⁵ πρέπει, ακόμα, να προετοιμάζει τους διευθυντές για τις μελλοντικές τους θέσεις, αντί να εστιάζει αποκλειστικά στις απαιτήσεις της τωρινής τους δουλειάς³⁶ και, τέλος, στόχος της πρέπει να είναι η ανάπτυξη της συλλογικής ηγεσίας του οργανισμού και όχι μόνο η ανάπτυξη του κάθε ηγέτη ατομικά (Yukl, 2013).

Πράγματι, και στο χώρο της εκπαίδευσης, η προετοιμασία και η ανάπτυξη της σχολικής ηγεσίας είναι έννοιες που συνδέονται με το σχεδιασμό διαδοχής στην ηγεσία (succession planning), αλλά και τις διαδικασίες πρόσληψης (recruitment) ηγετικών στελεχών, αφού οι διαδικασίες, που εφαρμόζονται κατά το σχεδιασμό της διαδοχής στην ηγεσία, προσφέρουν ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στην ηγεσία και να

31 | Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματική προετοιμασία διευθυντών-ηγετών

μάθουν για τα καθημερινά καθήκοντα που περιλαμβάνει η άσκησή της, αποτελώντας εκπαίδευση για επίδοξους ηγέτες και δημιουργώντας, ταυτόχρονα, εκτεταμένες 'δεξαμενές' (pools) ηγεσίας, απ' όπου μπορούν να αναδειχθούν μελλοντικοί ηγέτες (Pont et al., 2008). Επίσης, κατά τη διαδικασία πρόσληψης, είτε καταρτίζεται από τις κεντρικές υπηρεσίες του εκάστοτε Υπουργείου Παιδείας λίστα με τα κριτήρια επιλογής υποψηφίων διευθυντών, όταν το σύστημα εκπαίδευσης είναι συγκεντρωτικό, όπως στη χώρας μας, είτε, στα αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, όπου οι προσλήψεις γίνονται σε τοπικό επίπεδο ή σε επίπεδο σχολείου, η επιλογή γίνεται από τη λίστα των αιτούντων υποψηφίων, που πληρούν τα κριτήρια για μια συγκεκριμένη κενή θέση (Bush, 2008). Συχνά, κάποιου είδους εξειδικευμένη πιστοποίηση στην ηγεσία είναι προαπαιτούμενο για την πρόσληψη ή την προαγωγή σε διευθυντική θέση, όπως συμβαίνει, για παράδειγμα, στη Σιγκαπούρη (NCEE, 2021), στον Καναδά (Ontario, 2023) ή στη Σλοβενία (Brejc, Azman & Grobbe, 2021), ή συνεκτιμάται κατά τη διαδικασία επιλογής.

Σημαντικό είναι, επίσης, τα προγράμματα προετοιμασίας και ανάπτυξης ηγεσίας, ηγετών και ηγετικών ικανοτήτων να χαρακτηρίζονται από ποικιλία ως προς το περιεχόμενο και τις μεθόδους τους (Pont et al., 2008). Ως προς το περιεχόμενο, ο Bush (2008), μελετώντας τα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης που προσφέρονται από πανεπιστήμια ή κρατικούς φορείς σε 9 χώρες, συνοψίζει τις βασικές ενότητες, με τις οποίες καταπιάνονται, ως εξής: εκπαιδευτική ηγεσία (instructional leadership), νομοθεσία, οικονομικά, διαχείριση προσωπικού και διοίκηση (administration). Ωστόσο, οφείλουμε να κατανοήσουμε ότι δεν υπάρχει ένα μόνο σύνολο ηγετικών ικανοτήτων, που λειτουργεί αποτελεσματικά σε όλα τα διαφορετικά σχολεία και κοινωνικά πλαίσια (Bush, 2008· Pont et al., 2008). Ο Crow (2001) εκλαμβάνει τη διαδικασία μάθησης ενός νέου ρόλου, όπως είναι αυτός του διευθυντή σχολείου, ως κοινωνικοποίηση (socialisation) και διακρίνει δύο τύπους, την επαγγελματική κοινωνικοποίηση (professional socialisation) και την οργανωσιακή κοινωνικοποίηση (organisational socialization). Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση προσφέρει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις αξίες που χρειάζεται κάποιος για να γίνει διευθυντής, ανεξαρτήτως σχολείου, ενώ η οργανωσιακή κοινωνικοποίηση αφορά το «πώς γίνονται τα πράγματα» στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο, όπου κάποιος γίνεται διευθυντής. Με βάση αυτή τη θεώρηση, γίνεται εμφανής η αναγκαιότητα σχεδιασμού προγραμμάτων, τα οποία να υλοποιούνται τόσο εκτός, όσο και

εντός του εργασιακού περιβάλλοντος (work-based), αφού, εξάλλου, «οι πιο επιτυχείς μαθησιακές εμπειρίες προκύπτουν όταν υπάρχει μια γέφυρα ανάμεσα στην εργασιακή συνθήκη και τη μαθησιακή συνθήκη και οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να αναστοχαστούν πάνω στις πρακτικές τους κι έπειτα να μοιραστούν την αντίδρασή τους με άλλους» (Bush, 2008, σ. 50). Ακόμα, εντοπίζεται η ανάγκη απομάκρυνσης από την τυπική εκπαίδευση ως μοναδικής μεθόδου προετοιμασίας και ανάπτυξης των ηγετών και διαπιστώνεται μια στροφή προς την αξιοποίηση εναλλακτικών μεθόδων με έμφαση στη διαδικασία απόκτησης της μάθησης (process-based) (Bush, 2008). Οι μέθοδοι αυτές μπορούν να στοχεύουν στην εξατομικευμένη μάθηση (individualized learning) ή στη συλλογική μάθηση (collective learning) και την μάθηση μέσα σε ομάδα (group learning) (Bush, 2008; Crow, 2001).

Σχετικός με τα παραπάνω είναι ο διαχωρισμός που κάνει ο Day (2001) μεταξύ ανάπτυξης ηγετών (leader development) και ανάπτυξης ηγεσίας (leadership development). Ο Day (2001) προτρέπει: «Εκτός από το να δημιουργούμε μεμονωμένους ηγέτες με το να τους εκπαιδεύουμε σε ένα σύνολο δεξιοτήτων ή ικανοτήτων και να υποθέτουμε ότι αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα την ηγεσία, μια συμπληρωματική θεώρηση προσεγγίζει την ηγεσία ως μια κοινωνική διαδικασία που εμπλέκει τους πάντες στην κοινότητα» (σ. 583). Προτείνει, δηλαδή, ουσιαστικά, τη λειτουργία των σχολείων ως οργανισμών και κοινοτήτων μάθησης. Ακόμα, συμπληρώνει πως «[η ανάπτυξη ηγεσίας] είναι μια διαρκής διαδικασία που μπορεί να λάβει χώρα οπουδήποτε» (Day, 2001, σ. 586), προσθέτοντας σε αυτά που αναφέρθηκαν πιο πάνω σχετικά με τον τόπο και τον τρόπο μάθησης, τον παράγοντα της διάρκειας. Όντως, τονίζεται συχνά πως η ανάπτυξη ηγετών θα πρέπει να είναι μια διαδικασία που διατρέχει ολόκληρη την καριέρα τους (Bush & Glover, 2004; Pont et al., 2008), να ξεκινά από το επίπεδο του δασκάλου και να συνεχίζεται για τους υποψήφιους διευθυντές και, στη συνέχεια, για τους εν ενεργεία διευθυντές (Pont et al., 2008; Mulford, 2003).

Να σημειωθεί, άρα, σε αυτό το σημείο ότι η χρήση του όρου 'ανάπτυξη ηγεσίας', όπως παραδείγματος χάρη από τον Bush (2008), μόνο για τις δραστηριότητες που έπονται του διορισμού ενός διευθυντή, δε συνάδει με όσα υποστηρίζονται στην παρούσα εργασία. Οι όροι προετοιμασία και ανάπτυξη ηγετών και ηγεσίας χρησιμοποιούνται συμπληρωματικά ο ένας του άλλου, με την 'ανάπτυξη' να περιλαμβάνει την

‘προετοιμασία’, δηλαδή τις δραστηριότητες πριν την ανάληψη θέσης διευθυντή, αλλά και την επαγγελματική ανάπτυξη των εν ενεργεία διευθυντών. Επίσης, γίνεται λόγος τόσο για προετοιμασία και ανάπτυξη ‘ηγετών’, όσο και ‘ηγεσίας’, καθώς, όπως είδαμε, και οι δύο προσεγγίσεις έχουν τη δική τους ξεχωριστή συνεισφορά.

Συμπερασματικά, πάντως, το ζητούμενο για την επίτευξη αποτελεσματικής προετοιμασίας και ανάπτυξης ηγετών και ηγεσίας φαίνεται πως είναι ο βέλτιστος συνδυασμός όλων αυτών των προσεγγίσεων (Day, 2001· Pont et al., 2008· Bush, 2008), Όπως χαρακτηριστικά γράφουν οι Bush & Glover (2004): «Αυτό που απαιτείται τώρα είναι μια αίσθηση του πώς να συνδυάσουμε καλύτερα αυτές τις προσεγγίσεις για να παρέχουμε μια ολιστική μαθησιακή εμπειρία που θα καλύπτει τις ανάγκες των ηγετών στα διαφορετικά στάδια της καριέρας τους» (σ.19).

3.3 Μέθοδοι προετοιμασίας και ανάπτυξης διευθυντών-ηγετών

Οι συνηθέστερες μέθοδοι προετοιμασίας και ανάπτυξης ηγεσίας, που αξιοποιούνται στο χώρο της εκπαίδευσης, και όχι μόνο, είναι α) τα μαθήματα – σεμινάρια (courses), δια ζώσης ή εξ αποστάσεως (e-learning) (Κατσαρός, 2008· Bush, 2008· Pont et al., 2008· Yukl, 2013· Bush & Jackson, 2002· Bush & Glover, 2004), β) η καθοδήγηση από μέντορα (mentoring) (Bush & Jackson, 2003· Bush & Glover, 2004· Crow, 2001· Day, 2001· Tomlinson, 2002· Mulford, 2003· Κατσαρός, 2008· Bush, 2008· Pont et al., 2008· Yukl, 2013), γ) η καθοδήγηση από προγυμναστή (coaching) (Day, 2001· Tomlinson, 2002· Bush, 2008· Yukl, 2013), δ) η μαθητεία (internship) (Bush & Jackson, 2002· Crow, 2001· Mulford, 2003· Κατσαρός, 2008), ε) η ανάθεση καθηκόντων (Day, 2001· Κατσαρός, 2008· Yukl, 2013), στ) η μάθηση δράσης (action learning) (Day, 2001· Bush & Glover, 2004· Bush, 2008· Pont et al., 2008), ζ) η ανατροφοδότηση 360° (360° feedback) (Day, 2001· Tomlinson, 2002· Bush & Glover, 2004· Yukl, 2013), η) η δικτύωση (Day, 2001· Bush & Jackson, 2002· Bush, 2008), θ) η χρήση portfolio (Bush & Glover, 2004· Bush, 2008· Κατσαρός, 2008) και ι) τα προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης (Tomlinson, 2002· Yukl, 2013).

3.3.1. Μαθήματα – Σεμινάρια, δια ζώσης ή εξ αποστάσεως (e-learning)

Πρόκειται για την τυπική μορφή εκπαίδευσης και κατάρτισης μέσα από την παρακολούθηση ακαδημαϊκών μαθημάτων ή εστιασμένων σεμιναρίων κι εργαστηρίων. Το

εύρος των μαθημάτων, που συγκαταλέγονται σε αυτό το είδος ανάπτυξης ηγετών, ποικίλλει, από ολιγόωρα εργαστήρια που εστιάζουν σε συγκεκριμένες δεξιότητες (Yukl, 2013), μέχρι κύκλους σεμιναρίων που διαρκούν κάποιες εβδομάδες ή μήνες κι έχουν στόχο την κάλυψη κενών της αρχικής εκπαίδευσης ή την επικαιροποίηση της γνώσης (Κατσαρός, 2008) και μέχρι μεταπτυχιακά προγράμματα διάρκειας ενός έτους και άνω. Κριτήρια για την αποτελεσματικότητά τους μπορούν να αποτελέσουν η εκμάθηση δεξιοτήτων, η αλλαγή στη συμπεριφορά και η βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευόμενων (Yukl, 2013), λαμβάνοντας, ωστόσο, υπόψη ότι η επίδραση που έχουν στους εκπαιδευόμενους εξαρτάται και από άλλους παράγοντες, όπως η προσωπικότητα των εκπαιδευόμενων και ο τρόπος σχεδιασμού και εκτέλεσης των μαθημάτων (Κατσαρός, 2008· Yukl, 2013).

Σε διάφορες χώρες, όπως ο Καναδάς, η Νέα Ζηλανδία, η Σιγκαπούρη και το Ηνωμένο Βασίλειο, αλλά και στη χώρα μας πρόσφατα, στα προγράμματα προετοιμασίας και ανάπτυξης σχολικών διευθυντών έχει ενταχθεί η μέθοδος e-learning (Bush & Jackson, 2002· McFarlane, Bradburn & McMahon, 2003· Bush, 2008). Ωστόσο, ο Bush (2008) αναφέρει ότι οι αντιδράσεις των συμμετεχόντων σε τέτοιου είδους προγράμματα στο εξωτερικό έχουν υπάρξει από μικτές έως αρνητικές, λόγω τεχνικών προβλημάτων, έλλειψης ενδιαφέροντος εξαιτίας της απομόνωσης της συγκεκριμένης μεθόδου μάθησης και έλλειψης σύνδεσης της με τα υπόλοιπα μέρη του προγράμματος. Εξάλλου, οι McFarlane et al. (2003) σημειώνουν ότι σε προγράμματα στον τομέα της διοίκησης, το κομμάτι της ηγεσίας είναι αυτό που συνήθως προσεγγίζεται δια ζώσης, γιατί η ανάπτυξη ηγεσίας έχει, εκτός από γνωστικά, και συναισθηματικά στοιχεία, τα οποία δεν μπορούν να προσεγγιστούν επιτυχώς μέσω διαδικτύου. Από τα στοιχεία που μελέτησαν οι McFarlane et al. (2003), ως αποτελεσματικές πρακτικές e-learning για προγράμματα ανάπτυξης ηγεσίας αναφέρουν, μεταξύ άλλων, το διαγνωστικό έλεγχο πριν το πρόγραμμα, τη γνωριμία των εκπαιδευόμενων πριν την έναρξη του προγράμματος για τη βελτιστοποίηση της επικοινωνίας μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτές, την ενθάρρυνση της συνεργατικής εργασίας εντός του περιβάλλοντος του e-learning και τη διαρκή αξιολόγηση της ποιότητας του προγράμματος και της ικανοποίησης των εκπαιδευόμενων. Σε κάθε περίπτωση, οι όποιοι κύκλοι μαθημάτων με στόχο την ανάπτυξη ηγεσίας θα πρέπει να βασίζονται στα πορίσματα ερευνών, τόσο από πλευράς μαθησιακής διαδικασίας (Yukl, 2013), όσο κι από πλευράς της παρεχόμενης γνώσης (Pont et al., 2008).

3.3.2. Καθοδήγηση από μέντορα (mentoring)

Στον επιχειρηματικό χώρο, δημοφιλή μέθοδο προετοιμασίας επίδοξων ή υποψήφιων διευθυντών ή/ και επαγγελματικής ανάπτυξης στελεχών αποτελεί η καθοδήγηση, είτε με μέντορα (mentoring), είτε με προγυμναστή (coaching) (Pont et al., 2008· Yuki, 2013). Έτσι, και στο χώρο της εκπαίδευσης παρατηρείται σταδιακά αξιοποίηση της καθοδήγησης, ιδιαίτερα μέσω μέντορα, για τη προετοιμασία και ανάπτυξη διευθυντών (Pont et al., 2008· Bush & Glover, 2004), σε χώρες, όπως οι ΗΠΑ, η Μεγάλη Βρετανία, ο Καναδάς κι η Σιγκαπούρη (Bush & Jackson, 2002).

Ο πιο συνήθης ορισμός της καθοδήγησης από μέντορα (mentoring) είναι ως μιας διαδικασίας, κατά την οποία ένα πιο έμπειρο άτομο βοηθά ένα λιγότερο πεπειραμένο (Pont et al., 2008· Yuki, 2013). Ωστόσο, ο Bush (2008) ορίζει την καθοδήγηση από μέντορα ως «μια διαδικασία όπου ένα άτομο παρέχει ατομική υποστήριξη και πρόκληση (challenge) σε έναν άλλο επαγγελματία», διευκρινίζοντας ότι ο μέντορας μπορεί να είναι ένας πιο έμπειρος ηγέτης ή η διαδικασία να αφορά την αμοιβαία καθοδήγηση συναδέλφων (peer mentoring) (σ. 43). Σύμφωνα με τον Crow (2001), η καθοδήγηση από μέντορα έχει τρεις βασικές λειτουργίες, την επαγγελματική ανάπτυξη, την εξέλιξη της καριέρας και την ψυχολογική ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου. Λειτουργεί ως επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς βοηθά κάποιον να αποκτήσει τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις συμπεριφορές και τις αξίες που σχετίζονται με το ρόλο του ηγέτη, ως εξέλιξη της καριέρας, γιατί στοχεύει στην επαγγελματική ικανοποίηση, ευαισθητοποίηση και πρόοδο, αλλά και ως ψυχολογική ανάπτυξη, αφού εστιάζει στην προσωπική και συναισθηματική ευημερία, στην αποσαφήνιση, τις προσδοκίες και τις συγκρούσεις σχετικά με τον ηγετικό ρόλο. Διαδικασίες, σύμφυτες με την καθοδήγηση από μέντορα, αποτελούν η οικοδόμηση προσωπικής σχέσης, η ενεργή καθοδήγηση, η συνεργασία με άλλους παράγοντες εντός κι εκτός σχολείου, η διδασκαλία/ συμβουλευτική, ο αναστοχασμός και η υποστήριξη του καθοδηγούμενου στον επαγγελματικό στίβο (sponsorship). Έτσι, ορθώς αναφέρει ο Bush (2008), πως στους ρόλους του μέντορα περιλαμβάνονται αυτοί του «καθοδηγητή, δάσκαλου, συμβουλάτορα, φίλου, εκπαιδευτή, καταλύτη, προγυμναστή, σύμβουλου, πρότυπου και υπερασπιστή» (σ. 43).

Η καθοδήγηση από μέντορα θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματική, καθώς αποφέρει οφέλη για τον εκπαιδευόμενο, αλλά και για το μέντορα και για το σχολείο και το

εκπαιδευτικό σύστημα, εν γένει (Hobson, 2003). Ο Hobson (2003) αναφέρει στα οφέλη για νέους διευθυντές τη μείωση των συναισθημάτων απομόνωσης και του άγχους, την αύξηση της αυτοπεποίθησης, τις ευκαιρίες για αναστοχασμό πάνω στο νέο ρόλο, τον επιταχυμένο ρυθμό μάθησης, την επαγγελματική ανάπτυξη, τη βελτίωση των επικοινωνιακών/ πολιτικών δεξιοτήτων, τη βελτιωμένη τεχνική εξειδίκευση, την υποστήριξη στην αποποίηση προηγούμενης επαγγελματικής ταυτότητας και τη φιλία. Ο Crow (2001) αναφέρει, ακόμα, την έκθεση των εκπαιδευόμενων σε νέες ιδέες, τη δημιουργικότητα, την ευκαιρία να γίνει κανείς ορατός σε σημαντικά μέλη του προσωπικού, την προστασία από επιβλαβείς καταστάσεις, τις ευκαιρίες για απαιτητικές και επισφαλείς δραστηριότητες, ενώ, σύμφωνα με το Yukl (2013), η καθοδήγηση από μέντορα οδηγεί σε μεγαλύτερη πρόοδο και επιτυχία στην καριέρα του εκπαιδευόμενου.

Από την άλλη, η διαδικασία της καθοδήγησης αποφέρει κέρδη και για τους μέντορες, όπως είναι η επαγγελματική τους ανάπτυξη, η βελτίωση της απόδοσής τους, η βαθύτερη γνώση των σύγχρονων πρακτικών, η επίγνωση των διαφορετικών προσεγγίσεων στην ηγεσία, ο αυξημένος αναστοχασμός και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης τους (Hobson, 2003), η αύξηση της επαγγελματικής τους ικανοποίησης (Yukl, 2013) και η διεύρυνση του επαγγελματικού τους δικτύου και της σημασίας τους στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα (Crow, 2001). Τα σχολεία επωφελούνται έμμεσα από τους διευθυντές που είναι πιο αποτελεσματικοί, με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και σιγουριά νωρίτερα στην καριέρα τους, οι οποίοι ασκούν καλύτερη διοίκηση (Hobson, 2003). Θα πρέπει, ωστόσο, να επισημάνουμε ότι τα στοιχεία, που αναδεικνύουν τα οφέλη της προσέγγισης αυτής, προέρχονται, ως επί το πλείστον, από τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων (Hobson, 2003) και δεν υπάρχουν αρκετά ερευνητικά στοιχεία που να σχετίζουν τα χαρακτηριστικά της καθοδήγησης με διαφορετικά αποτελέσματα (Yukl, 2013).

Επιπλέον, υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία ή μη έκβαση της διαδικασίας. Τέτοιοι παράγοντες είναι τα χαρακτηριστικά του μέντορα, ο χρόνος που δύναται να αφιερώσει στην καθοδήγηση, η εκπαίδευση που έχει λάβει ο μέντορας και ο συνδυασμός μέντορα – εκπαιδευόμενου (Crow, 2001· Hobson, 2003). Έχει, επίσης, παρατηρηθεί ότι συχνά οι εκπαιδευόμενοι εκτιμούν τις ‘πρακτικές συμβουλές’ και τους μέντορες που προσφέρουν ‘λύσεις’ στα προβλήματά τους (Hobson, 2003), πράγμα που δημιουργεί μια ‘χαλαρή’ (cosy) αντίληψη της διαδικασίας, απομειώνοντας το στοιχείο

του κριτικού αναστοχασμού (Crow, 2001· Bush, 2008) και οδηγώντας, έτσι, στην πιθανή παγίωση συντηρητικών απόψεων για τη σχολική διοίκηση (Crow, 2001).

3.3.3 Καθοδήγηση από προγυμναστή (coaching)

Συναφής πρακτική προετοιμασίας και ανάπτυξης ηγετών με αυτή του μέντορα είναι η καθοδήγηση από προγυμναστή (coaching). Η διαφορά αυτής της προσέγγισης από αυτή του μέντορα έγκειται στο ότι εστιάζει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων που αφορούν τα καθήκοντα της δουλειάς (Day, 2001· Hobson, 2003· Bush, 2008· Pont et al., 2008). Η εφαρμογή της μεθόδου αυτής είναι περιορισμένη στα σχολεία (Tomlinson, 2002) και συχνά εκλαμβάνεται ως μια πτυχή της καθοδήγησης από μέντορα (Hobson, 2003). Στον επιχειρηματικό κόσμο, ωστόσο, οι εταιρίες συχνά πληρώνουν πρώην επιτυχημένα στελέχη επιχειρήσεων ή εξειδικευμένους επιστήμονες να αναλάβουν το ρόλο του προγυμναστή (Day, 2001· Yukl, 2013).

Η καθοδήγηση από προγυμναστή μπορεί να αξιοποιηθεί είτε για τη βελτίωση της ατομικής επίδοσης ή της καριέρας ενός υπαλλήλου είτε για την επίλυση οργανωσιακών θεμάτων, όπως η αλλαγή κουλτούρας (Day, 2001). Στόχος είναι η απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με τις αρμοδιότητες του ηγέτη, όπως, για παράδειγμα η ακρόαση, η επικοινωνία, η άσκηση επιρροής, η οικοδόμηση σχέσεων, η διαχείριση συγκρούσεων, η ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος, η εισαγωγή αλλαγών, η διεξαγωγή συνεδριάσεων, και η ανάπτυξη των υφισταμένων (Yukl, 2013). Όπως η καθοδήγηση από μέντορα, έτσι κι η καθοδήγηση από προγυμναστή, για να λειτουργήσει καλύτερα, προϋποθέτει πλήρη κι εξειδικευμένη εκπαίδευση, καλό συνδυασμό προγυμναστή- εκπαιδευόμενου και ένταξη τη διαδικασίας στη γενικότερη μαθησιακή διαδικασία (Bush, 2008). Οι έρευνες σχετικά με τα αποτελέσματα της καθοδήγησης από προγυμναστή στην προσωπική ανάπτυξη και την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας είναι και πάλι περιορισμένες, ακόμη και στον τομέα των επιχειρήσεων, αλλά τα μέχρι στιγμής στοιχεία είναι, σε γενικές γραμμές, ευνοϊκά (Yukl, 2013).

3.3.4 Μαθητεία (Internship)

Πρόκειται για προγράμματα εκπαίδευσης, κατά τα οποία ένας μέλλων ή εν ενεργεία διευθυντής εντάσσεται σε μια εκπαιδευτική μονάδα με στόχο τον εμπλουτισμό της

εμπειρίας και της γνώσης του (Κατσαρός, 2008). Για την επίτευξη του σκοπού αυτού χρησιμοποιούνται μέθοδοι όπως η ανάθεση προκλητικών καθηκόντων (Κατσαρός, 2008) και η τεχνική της 'σκαλωσιάς' (scaffolding) (Crow, 2001), δηλαδή της σταδιακής αύξησης του βαθμού δυσκολίας των καθηκόντων που αναλαμβάνει ο εκπαιδευόμενος. Συνήθως στα προγράμματα μαθητείας ο εκπαιδευόμενος καθοδηγείται από το διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος αναλαμβάνει το ρόλο του μέντορα, ή/και παρακολουθείται από κάποιον εξωτερικό επιβλέποντα, ο οποίος βοηθά τον εκπαιδευόμενο να αναστοχαστεί πάνω στο στίλ ηγεσίας που ακολουθείται στο σχολείο μαθητείας (Crow, 2001). Η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος μαθητείας εξαρτάται κατά πολύ και από το ρόλο που δίνεται στον εκπαιδευόμενο μέσα στο σχολείο μαθητείας, αφού μια αποδυναμωτική παρουσίασή του μειώνει τη μάθηση και την εξουσία του μέσα στο σχολείο. Τέτοιου είδους προγράμματα έχουν εφαρμοστεί, για παράδειγμα, στις ΗΠΑ και τη Σιγκαπούρη (Bush & Jackson, 2002).

3.3.5 Ανάθεση καθηκόντων

Αυτή η μέθοδος ανάπτυξης ηγεσίας βασίζεται στη μάθηση μέσω εμπειρίας και μπορεί να συνδυαστεί με τη μαθητεία, που είδαμε πιο πάνω. Όπως εξηγεί ο Day (2001), «η ανάπτυξη μέσω εργασιακών εμπειριών άπτεται του τρόπου που οι διευθυντές μαθαίνουν, υφίστανται προσωπική αλλαγή και αποκτούν ηγετική ικανότητα ως αποτέλεσμα των ρόλων, των αρμοδιοτήτων και των καθηκόντων που συναντούν στις δουλειές τους» (σ. 598). Σχετικά με την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου, ο Yukl (2013) διακρίνει κάποια καθήκοντα, τα οποία μπορεί να ανατίθενται ταυτόχρονα με τα τακτικά εργασιακά καθήκοντα, όπως η διαχείριση ενός νέου έργου, η διοργάνωση και διεξαγωγή ενός επιμορφωτικού προγράμματος, κ.ά., καθώς και άλλα καθήκοντα, που απαιτούν τη χορήγηση προσωρινής άδειας από την εργασία, όπως η θητεία κάποιου ως συνεργάτη ενός άλλου οργανισμού, πχ. κυβερνητικού (Yukl, 2013). Σύμφωνα με τον Day (2001), ορισμένες αρμοδιότητες είναι πιο αποτελεσματικές για την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων από άλλες, ενώ διαφορετικά καθήκοντα αναπτύσσουν διαφορετικές ικανότητες. Μάλιστα, επισημαίνει πως τα πιο απαιτητικά καθήκοντα έχει αποδειχθεί πως σχετίζονται με περισσότερη εμπειρική μάθηση (Day, 2001), πράγμα που, όμως, αντικρούει ο Yukl (2013), προτείνοντας την απόκτηση βασικής γνώσης και των σχετικών δεξιοτήτων μέσω

μικρότερων και λιγότερο απαιτητικών καθηκόντων, πριν την ανάληψη μεγάλων και δύσκολων καθηκόντων, ώστε να μη σπαταλιέται χρόνος για να μάθει κανείς τα βασικά και να αφιερώνεται επαρκής χρόνος στην εκμάθηση πιο πολύπλοκων πραγμάτων, που είναι απαραίτητα για την επιτυχία ενός ηγέτη.

3.3.6 Μάθηση δράσης (Action learning)

Η μάθηση δράσης (action learning) αποτελεί, και αυτή, άλλη μια μέθοδο προετοιμασίας και ανάπτυξης ηγετών, που βασίζεται στην εμπειρία. Ο Day (2001) ορίζει τη μάθηση δράσης ως «μια διαρκή διαδικασία μάθησης και αναστοχασμού, η οποία υποστηρίζεται από συναδέλφους, με...έμφαση στην περαίωση των εργασιών» (σ.601). Όπως γράφουν οι Pont et al. (2008), «η μάθηση δράσης εμπλέκει τα άτομα (συνήθως σε γκρουπ ή ομάδες εργασίας) σε μάθηση μέσω συστηματικής επίλυσης προβλημάτων σχετικά με πραγματικές ανάγκες και υποθέσεις του οργανισμού» (σ. 134). Έτσι, «με το να προωθεί το στοχασμό και τη διορατική έρευνα μαζί με οξυδερκείς συνεργάτες σε καταστάσεις, όπου οι λύσεις δεν είναι πάντα εμφανείς, και με το να παραχωρεί την ευθύνη της εφαρμογής των λύσεων στα χέρια του συμμετέχοντα, είναι ιδιαίτερα κατάλληλη για τη βελτίωση των ηγετικών ικανοτήτων» (Smith, 2001, σ. 33). Ο Smith (2001) αναφέρει πολλαπλά οφέλη της συγκεκριμένης μεθόδου, τόσο για τους συμμετέχοντες, όσο και για τον οργανισμό, όπου εφαρμόζεται, καθώς, μεταξύ άλλων, οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν ηγετικές ικανότητες με φυσικό τρόπο, αναλαμβάνουν το ρόλο του μέντορα ενστικτωδώς κι έχουν τη δυνατότητα, παλιοί και νέοι ηγέτες, να αναπτυχθούν ταυτόχρονα και να δημιουργήσουν ένα δίκτυο. Από την άλλη, ο οργανισμός επωφελείται, αφού η μάθηση δράσης δίνει έμφαση στην περαίωση των εργασιών του οργανισμού και η συνεισφορά της είναι ορατή και πρακτική. Αξίζει να σημειωθεί ότι η προσέγγιση της μάθησης δράσης συνάδει κατά πολύ με τη δημιουργία ενός οργανισμού μάθησης και την ανάπτυξη ηγετών, κατάλληλων για έναν τέτοιο οργανισμό (Smith, 2001).

3.3.7 Ανατροφοδότηση 360°

Μια αμφιλεγόμενη, θα λέγαμε, μέθοδος ανάπτυξης ηγεσίας, η οποία χρησιμοποιείται συχνά στις επιχειρήσεις, είναι η ανατροφοδότηση 360°, δηλαδή η συστηματική συλλογή των αντιλήψεων για την επίδοση ενός ατόμου από κάθε σχετική

οπτική γωνία (Day, 2001), όπως είναι οι υφιστάμενοι, οι συνάδελφοι (peers), οι ανώτεροι και κάποιοι εξωτερικοί παράγοντες, όπως οι πελάτες (Tomlinson, 2002· Yukl, 2013). Σύμφωνα με τον Tomlinson (2002), αντίστοιχες ομάδες για την παροχή ανατροφοδότησης υπάρχουν κι εντός των σχολείων και η εξάπλωση της χρήσης της μεθόδου αυτής συνάδει με την αυξανόμενη έμφαση στη μέτρηση της αποδοτικότητας των σχολείων. Ο κύριος σκοπός της ανατροφοδότησης 360° είναι η εκτίμηση των δυνατών σημείων, αλλά και των αναπτυξιακών αναγκών ενός διευθυντή (Yukl, 2013). Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αύξηση της αυτογνωσίας και της αυτό-επίγνωσης του ως προς τον αντίκτυπο που έχει στους άλλους, πράγμα που συνδέεται με την ενίσχυση της αξιοπιστίας του (Day, 2001). Ο Tomlinson (2002) υποστηρίζει ότι η ακριβής και ειλικρινής ανατροφοδότηση θεωρείται προνόμιο και, συνήθως, τονώνει το ηθικό. Ωστόσο, οι έρευνες δεν έχουν αποδείξει ότι η ανατροφοδότηση αποτελεί αποτελεσματική μέθοδο ανάπτυξης ηγεσίας, με αρκετές έρευνες να σχετίζουν την εφαρμογή της μεθόδου της ανατροφοδότησης με μειωμένη απόδοση (Day, 2001· Yukl, 2013). Αυτό μπορεί να οφείλεται στην ανάπτυξη μηχανισμών άμυνας, όταν η ανατροφοδότηση θεωρείται απειλητική (Day, 2001), στην έλλειψη προθυμίας για αλλαγή της συμπεριφοράς ή στην ανικανότητα κάποιου να αξιοποιήσει την ανατροφοδότηση (Day, 2001· Yukl, 2013). Φαίνεται, λοιπόν, πως η μέθοδος της ανατροφοδότησης 360° έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να οδηγήσει σε αλλαγή συμπεριφοράς όταν συνοδεύεται από κάποιο εργαστήριο ανατροφοδότησης με έναν εκπαιδευτή (facilitator) (Yukl, 2013). Εναλλακτικά, μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική ως διαδικασία διάγνωσης και ανάλυσης αναγκών σε προγράμματα ανάπτυξης ηγεσίας, όπως, για παράδειγμα, χρησιμοποιήθηκε από το Εθνικό Κολλέγιο για τη Σχολική Ηγεσία (NCSL) της Αγγλίας (Bush & Glover, 2004).

3.3.8 Δίκτυα ή κοινότητες μάθησης

Ο DeLaat (2012) ορίζει τα κοινωνικά δίκτυα ως «σχηματισμούς σύνδεσης που υφίστανται όταν οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν με το να επικοινωνούν, να μοιράζονται πόρους και να δουλεύουν, να μαθαίνουν ή να παίζουν μαζί, οι οποίοι στηρίζονται στη διάδραση πρόσωπο με πρόσωπο, αλλά και στη χρήση της τεχνολογίας της πληροφορίας και της επικοινωνίας» (σ. 23) και τονίζει πως η δικτύωση δεν είναι ταυτόσημη με τη συμμετοχή σε διαδικτυακούς ιστότοπους κοινωνικής δικτύωσης. Όπως εξηγεί, με τη δικτύωση οι

41 | Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματική προετοιμασία διευθυντών-ηγετών

άνθρωποι διευρύνουν τις ευκαιρίες τους για μάθηση, επίλυση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων και προσωπική επικοινωνία (DeLaat, 2012).

Όταν μιλάμε για δικτύωση στα πλαίσια της επαγγελματικής ανάπτυξης σημείο εστίασης αποτελεί η 'μάθηση μέσω δικτύων' (networked learning) (DeLaat, 2012), ή αλλιώς, τα 'δίκτυα μάθησης' (learning networks) ή οι 'κοινότητες μάθησης' (learning communities), ιδέες που συγκλίνουν με την έννοια της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης (Trotman, 2009). Πρόκειται, δηλαδή, για μια μορφή μάθησης από ομοτέχνους (peer learning), η οποία, κατά τον Day (2001), έχει στόχο να αναπτύξει ηγέτες, που όχι μόνο γνωρίζουν τι και πώς, αλλά και ποιος, αναφορικά με τους πόρους για την επίλυση προβλημάτων. Με άλλα λόγια, η δικτύωση έχει να κάνει με τη δημιουργία κοινωνικού κεφαλαίου, ενθαρρύνοντας τα μέλη ενός οργανισμού να δημιουργούν δεσμούς με άτομα εκτός του άμεσου εργασιακού τους περιβάλλοντος (Day, 2001). Όπως χαρακτηριστικά γράφει ο DeLaat (2012), "οι σχέσεις μέσω δικτύων...ενώνουν τις 'τελείες' μεταξύ, κατά τα άλλα, απομακρυσμένων ανθρώπων" (σ. 23).

Η δύναμη των δικτύων είναι ευρέως αναγνωρισμένη και έρευνες έχουν καταδείξει τα πλεονεκτήματα της δικτύωσης για την επαγγελματική ανάπτυξη, όπως είναι η προώθηση της οργανωσιακής μάθησης, η αξία της για την εφαρμογή καινοτομιών, την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τη σχολική ηγεσία και τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και η δημιουργία νέας γνώσης που συνδέει τον παγκόσμιο με τον τοπικό τρόπο σκέψης (glocalisation) (DeLaat, 2012), καθώς είναι μια 'ζωντανή μάθηση', η οποία προσφέρει άπλετες ευκαιρίες για ανταλλαγή ιδεών (Bush, 2008). Ωστόσο, ο Trotman (2009) προειδοποιεί πως, η επίτευξη μάθησης μέσα από δικτύωση δυσχεραίνεται, αν οι συμμετέχοντες δεν έχουν συλλογική συνείδηση των διαδικασιών και των νέων ρόλων της ομάδας, ώστε να δημιουργηθούν ευνοϊκές συνθήκες για την οικοδόμηση επαγγελματικής εμπιστοσύνης. Μάλιστα, ο Day (2001) εξηγεί πως, για να επωφεληθούν οι διευθυντές στο μέγιστο βαθμό από τη δικτύωση, χρειάζεται να έχουν ενδοπροσωπικές ικανότητες (intrapersonal competence), όπως η αυτό-επίγνωση κι η αυτό-ρύθμιση, αλλά και σαφώς καθορισμένους αναπτυξιακούς στόχους, και καταλήγει ότι, για το λόγο αυτό, οι διαδικασίες ανατροφοδότησης, καθοδήγησης και δικτύωσης θα πρέπει να αποτελούν ένα ενιαίο σύστημα ανάπτυξης ηγεσίας.

Χώρες, όπως η Νότια Αφρική, η Σιγκαπούρη και το Ηνωμένο Βασίλειο έχουν αξιοποιήσει πρακτικές δικτύωσης για την ανάπτυξη ηγεσίας με προγράμματα, τα οποία προωθούν τη δημιουργία δικτύων και συμπράξεων και τη συνεργατική μάθηση (Bush, 2008· Bush & Jackson, 2002).

3.3.9 Προσωπικός φάκελος (Portfolio)

Ο προσωπικός φάκελος (portfolio) είναι μια ακόμη μέθοδος, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε προγράμματα προετοιμασίας και ανάπτυξης σχολικών διευθυντών. Προσαρμόζοντας τον ορισμό που δίνουν οι Wolf & Dietz (1998) για το portfolio των εκπαιδευτικών, θα λέγαμε πως ο προσωπικός φάκελος ενός διευθυντή είναι μια συλλογή της δουλειάς και του ιστορικού του, η οποία είναι σκόπιμη, επιλεκτική, ποικιλόμορφη, διαρκής, αναστοχαστική και συνεργατική και η οποία έχει στόχο τη βελτίωση του. Όπως γράφει ο Κατσαρός (2008), ο προσωπικός φάκελος «μπορεί να συμβάλει στον εντοπισμό και στην προβολή των δυνατών και αδύναμων σημείων, των δεξιοτήτων και των ενδιαφερόντων, των ικανοτήτων και ταλέντων και στο σχεδιασμό μελλοντικών δραστηριοτήτων ανάπτυξής του» (σ. 124). Οι Wolf & Dietz (1998) διακρίνουν 3 τύπους προσωπικού φακέλου, ανάλογα με το σκοπό που εξυπηρετεί: το *portfolio μάθησης*, με κύριο στόχο τη διερεύνηση, επέκταση, επίδειξη και αναστοχασμό της μάθησης, το *portfolio αξιολόγησης*, το οποίο χρησιμοποιείται σε διαδικασίες πιστοποίησης ή προαγωγής για την αποτίμηση της επίδοσης, και το *portfolio εύρεσης εργασίας*, το οποίο αποσκοπεί στην παρουσίαση των προσόντων σε διοικητικά στελέχη και επιτροπές πρόσληψης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αξιοποίησης προσωπικού φακέλου για αξιολόγηση σε πρόγραμμα ανάπτυξης σχολικών διευθυντών αποτελεί το πρόγραμμα ACE (Advanced Certificate: Education) στη Νότια Αφρική (Bush, 2008).

3.3.10 Προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης

Ο Yukl (2013) συμπεριλαμβάνει στις μεθόδους ανάπτυξης ηγεσίας τα προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης, τα οποία «είναι σχεδιασμένα για να βελτιώσουν την αυτό-επίγνωση και να υπερνικήσουν τα εσωτερικά εμπόδια στην ψυχολογική ανάπτυξη και την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων» (σ. 395). Τα προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης βασίζονται στην υπόθεση ότι ένα άτομο με υψηλή συναισθηματική ωριμότητα και

συγκρότηση είναι πιο πιθανό να εξελιχθεί σε έναν ηγέτη που προσφέρει υποστήριξη, ενδυνάμωση και έμπνευση (Yukl, 2013). Πράγματι, και ο Tomlinson (2002) τονίζει πως πρέπει να εστιάσουμε περισσότερο στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των σχολικών ηγετών. Αν και υπάρχουν λίγες μόνο έρευνες σχετικά με τα αποτελέσματα των προγραμμάτων προσωπικής ανάπτυξης στους ηγέτες, τους ακόλουθους ή τον οργανισμό, τα προγράμματα αυτά, επειδή ενέχουν δυνατές συναισθηματικές εμπειρίες για τους συμμετέχοντες, φαίνεται να έχουν πάνω τους μακροχρόνια επίδραση (Yukl, 2013). Από τη μία, βέβαια, μπορούν να οδηγήσουν σε βελτίωση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων, σημαντικών για την άσκηση ηγεσίας, αλλά, από την άλλη, δεν αποκλείεται η επίγνωση υποσυνείδητων αναγκών και συγκρούσεων, π.χ. μεταξύ δουλειάς και προσωπικής ζωής, να μην επιφέρει την προσδοκώμενη αποφασιστικότητα, αλλά, αντ' αυτού, να μειωθεί η δέσμευση του ατόμου στον οργανισμό (Yukl, 2013).

4. Η ελληνική πραγματικότητα

4.1 Ο ρόλος του διευθυντή: Καθήκοντα και αρμοδιότητες

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δε χαιρεί της διευρυμένης αυτονομίας των αγγλοσαξωνικών συστημάτων, που αποτέλεσαν τη βάση της θεωρητικής ανάλυσης για το ρόλο του διευθυντή-ηγέτη σε αυτή την εργασία. Έτσι, υπάρχουν διαφορετικές προσδοκίες για τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες που θα πρέπει να είναι σε θέση να αναλάβει και να φέρει σε πέρας ένας διευθυντής σχολείου. Στην ελληνική νομοθεσία, το έργο, τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του διευθυντή σχολικής μονάδας περιγράφονται στην Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002, η οποία τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε ως προς τους διευθυντές σχολικών μονάδων με τις Υπουργικές Αποφάσεις 84172/ΙΒ/13-7-2010 και Φ. 353.1/26/153324/Δ1/12-9-2014, που εκδόθηκαν μεταγενέστερα. Ακόμα, με το Νόμο 4823/2021 επιχειρείται η ενίσχυση του ρόλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας, αλλά και η διεύρυνση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας. Στα νομοθετήματα αυτά δε γίνεται χρήση των όρων ‘ηγέτης’, ‘σχολική ηγεσία’ ή ‘ηγετικός ρόλος’. Η έλλειψη των όρων αυτών απαντάται συχνά και στη βιβλιογραφία, η οποία αποτυπώνει το ρόλο του διευθυντή σχολικής μονάδας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δίνοντας έμφαση στο διοικητικό και παιδαγωγικό ρόλο του διευθυντή. Για παράδειγμα, ο Σαΐτης (2008), δίνει παραδείγματα αρμοδιοτήτων και καθηκόντων του διευθυντή στο ελληνικό σχολείο, τα οποία του αποδίδουν το ρόλο του ‘οργανωτή’, ‘επόπτη’, ‘εκπαιδευτή’, ‘συντονιστή’, ‘εκπαιδευτικού’ και ‘ρυθμιστή λειτουργικών ζητημάτων’, αλλά όχι του ηγέτη που, όπως τον έχουμε ορίσει στην παρούσα εργασία, οραματίζεται, καινοτομεί, κινητοποιεί και κινητοποιείται προς την επίτευξη στόχων. Στην ενότητα αυτή θα σκιαγραφηθεί ο ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο⁴, όπως παρουσιάζεται στα παραπάνω νομοθετήματα, επισημαίνοντας τη βαρύτητα που δίνεται στις 8 διαστάσεις του ρόλου του σύγχρονου διευθυντή-ηγέτη, που παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο πιο πάνω και αποτυπώθηκαν στην ενότητα 2.5, με στόχο να διαφανεί κατά πόσο ο διευθυντής σχολικής μονάδας στην Ελλάδα επιφορτίζεται με ηγετικό ρόλο. Επιγραμματικά, οι διαστάσεις αυτές ήταν: 1) ανάπτυξη οράματος, 2) διαμόρφωση ηθικού κώδικα και αξιών, 3) έμφαση στη

⁴ Έχουν παραλειφθεί καθήκοντα και αρμοδιότητες που αφορούν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς η παρούσα διπλωματική εργασία εστιάζει την έρευνα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και, δη, στα δημοτικά σχολεία.

διδασκαλία και τη μάθηση, 4) καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας, 5) δικτύωση, 6) προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης, 7) διοικητική ικανότητα και 8) λογοδοσία και αξιολόγηση.

Καταρχάς, αυτό που ορίζεται στο άρθρο 27 της Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002, το οποίο έχει τον τίτλο «Έργο των διευθυντών των σχολικών μονάδων», είναι πως «ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό» (Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002, αρθ.27, παρ.1). Ακόμα, προσδιορίζονται 5 βασικές λειτουργίες, που συνθέτουν το ρόλο του διευθυντή, οι οποίες παραπέμπουν κατά πολύ στις διαστάσεις του ρόλου του σύγχρονου διευθυντή-ηγέτη, που αναλύθηκαν στην παρούσα εργασία. Ως πρώτη λειτουργία αναφέρεται πως «καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία» (Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002, αρθ.27, παρ.2). Χωρίς να δηλώνεται ευθέως, αντιλαμβάνεται κανείς ότι αυτή η πρόταση παραπέμπει στην ανάπτυξη οράματος και τη διαμόρφωση ηθικού κώδικα και αξιών. Παρακάτω τονίζεται η έμφαση που πρέπει να δίνεται στη διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς αναφέρεται πως «[ο Διευθυντής] καθοδηγεί και βοηθεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους...[και] αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα...» (Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002, αρθ.27, παρ.2). Έπειτα γίνεται σαφής αναφορά στην υποχρέωση του διευθυντή να φροντίζει για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, ορίζοντας πως «φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά» (Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002, αρθ.27, παρ.2). Η αναγκαιότητα καλλιέργειας κλίματος συνεργασίας τονίζεται, επίσης, στην παράγραφο που αναφέρει πως ο διευθυντής «συνεργάζεται μαζί τους [με τους εκπαιδευτικούς] ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς» (Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002, αρθ.27, παρ.2). Τέλος, στο έργο του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας εμπίπτει και η αξιολόγηση, καθώς διαβάζουμε πως ο διευθυντής «ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε

να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν...[και] αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης» (Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002, αρθ.27, παρ.2). Από την Υ.Α. δε φαίνεται να αποτελεί βασικό κομμάτι του έργου του διευθυντή η δικτύωση, αλλά το κενό στον άξονα αυτό κάλυψε πρόσφατα ο Νόμος 4823/2021. Επίσης, καθήκοντα και αρμοδιότητες που άπτονται της διοικητική ικανότητας του διευθυντή δεν αναφέρονται στο άρθρο για το έργο του Διευθυντή, αλλά αναλύονται διεξοδικότερα στα επόμενα άρθρα της Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002.

Στον πίνακα του Παραρτήματος Ι γίνεται μια παρουσίαση των περισσότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων του διευθυντή σχολικής μονάδας, που περιλαμβάνονται στα παραπάνω νομοθετήματα, κατατάσσοντάς τα στους άξονες του ηγετικού ρόλου, που προτείνονται σε αυτή την εργασία. Έτσι, παρατηρούμε ότι στην ανάπτυξη οράματος δε γίνεται άλλη αναφορά, πέρα από την αρχική, που αναφέραμε ως μια από τις βασικές λειτουργίες του ρόλου του διευθυντή, παραλείποντας τη σημασία του να έχει ξεκάθαρο όραμα και, με στόχο αυτό, να επιδιώκει αλλαγές και καινοτομίες. Σχετικά με τη διαμόρφωση ηθικού κώδικα και κώδικα αξιών, αυτά που προτάσσονται είναι η δημιουργία δημοκρατικού κλίματος και η επίτευξη υψηλών στόχων και δεν έχουν συμπεριληφθεί αξίες, όπως η αποδοχή της διαφορετικότητας και η ισότητα. Όσον αφορά την έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση, γίνονται συχνές αναφορές στην υποχρέωση του διευθυντή να βοηθά το έργο των εκπαιδευτικών, τόσο άμεσα, με εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές πρωτοβουλίες και καινοτομίες και με την εξασφάλιση των απαραίτητων μέσων διδασκαλίας, όσο και έμμεσα, με την δημιουργία φιλικού παιδαγωγικού κλίματος. Αλλά και η καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας θεωρείται μέρος του ρόλου του διευθυντή, όπως φαίνεται από διάφορα σημεία της Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1/ 8-10-2002, η οποία μιλά για συνεργασία, αλληλεγγύη, κίνητρα και ενθάρρυνση πρωτοβουλιών, αλλά όχι για συμμετοχική λήψη αποφάσεων - πιθανότατα επειδή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο Σύλλογος Διδασκόντων έχει ήδη από τη δεκαετία του '80 ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων εντός της σχολικής μονάδας. Ιδιαίτερη σημασία φαίνεται να έχει αποκτήσει η ικανότητα του διευθυντή να δικτυώσει το σχολείο, όπως επισημάνθηκε και παραπάνω, τόσο μέσα από τη συνεργασία με τις οικογένειες, όσο και με συνεργασίες με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, αφού πλέον

με το Ν. 4823/2021 δίνεται η δυνατότητα στο διευθυντή να συνάπτει συνεργασίες με φορείς εκτός σχολείου, ενώ ενισχύεται η συνεργασία σχολείου-οικογένειας-δήμου, αναβαθμίζοντας το ρόλο του Σχολικού Συμβουλίου, του οποίου πρόεδρος ορίζεται ο διευθυντής. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου έχει κι αυτή το μερίδιο της στα καθήκοντα του διευθυντή, ειδικά εφόσον με το Ν. 4823/2021 γίνεται ρητή αναφορά στην υποχρέωση του διευθυντή να διοργανώνει ενδοσχολικές επιμορφώσεις, μια πρώτη μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης μη κεντρικά σχεδιασμένης. Όσον αφορά τον παραδοσιακό ρόλο του διευθυντή ως διοικητικά ικανού στελέχους, οι αρμοδιότητες που εμπίπτουν σε αυτόν τον άξονα έχουν περιγραφεί από την Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002, αλλά περιορίζονται σε απλές οδηγίες διεκπεραίωσης του διοικητικού έργου της σχολικής μονάδας και δεν προϋποθέτουν, ρητώς τουλάχιστον, τη γνώση κι εφαρμογή σύγχρονων και αποτελεσματικών συστημάτων διοίκησης, βασισμένων στις θεωρίες διοίκησης και τη χρήση τεχνολογικών μέσων. Τέλος, η αξιολόγηση του έργου του σχολείου και των εκπαιδευτικών, που εδώ και χρόνια γίνεται προσπάθεια να εισαχθεί στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, αλλά και η λογοδοσία προς κάθε ενδιαφερόμενο, αποτελούν πλέον σημαντικό κομμάτι του ρόλου του διευθυντή, καθώς με το Ν.4823/2021 ο διευθυντής έχει την ευθύνη, μαζί με τους Σύμβουλους Εκπαίδευσης, ολοκλήρωσης των ενεργειών αξιολόγησης και προγραμματισμού των δράσεων της σχολικής μονάδας, σε περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί παραλείψουν να το κάνουν.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως ο ρόλος του διευθυντή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα περιγράφεται περισσότερο ως διοικητικός, παρά ηγετικός. Βασικό στοιχείο που το αποδεικνύει αυτό είναι η μικρή σημασία που δίνεται στην ανάπτυξη οράματος και τη διαμόρφωση ηθικού κώδικα και κώδικα αξιών, που αποτελούν την πεμπτουσία της άσκησης ηγεσίας. Ωστόσο, υπάρχουν στοιχεία που παραπέμπουν σε ηγετικό ρόλο. Αφενός, ο διευθυντής στην Ελλάδα έχει καθήκοντα που διατρέχουν όλες τις διαστάσεις του ρόλου του διευθυντή-ηγέτη και, αφετέρου, έχουν γίνει προσθήκες στη νομοθεσία που αντανakλούν το μεταβαλλόμενο και ανταγωνιστικό περιβάλλον της σύγχρονης εποχής, που απαιτεί ένα σχολείο που να μπορεί να ακολουθεί τις εξελίξεις. Στην κατεύθυνση αυτή είναι η βαρύτητα που δίνεται στην αξιολόγηση, η έμφαση στη δικτύωση του σχολείου με φορείς του ευρύτερου περιβάλλοντος και η θεσμοθέτηση της τακτικής ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Επομένως, έστω κι άρρητα, ο διευθυντής θα πρέπει να υπερβεί το ρόλο του

μάντζερ και να οραματιστεί, να συσπειρώσει και να οδηγήσει το σχολείο σε αλλαγή και βελτίωση.

4.2 Ανάγκη προετοιμασίας των διευθυντών

Σε συμφωνία με όσα ειπώθηκαν πιο πάνω για το ρόλο του διευθυντή στο ελληνικό σχολείο, οι Koutouzis, E., Bithara, P., Kyranakis, S., Mavraki, M. & Verevi, A. (2008) εξηγούν πως «οι Έλληνες διευθυντές που υπηρετούν για χρόνια υπό...τις συνθήκες [ενός εκπαιδευτικού συστήματος ιδιαίτερα συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού, με περιορισμένα περιθώρια για σχολική αυτονομία και ουσιαστική διοίκηση] φαίνεται να θεωρούν το ρόλο τους κυρίως ως διαχειριστές του συστήματος παρά ως διοικητές (managers) ή ηγέτες» (σ. 9). Ωστόσο, η Παπαϊωάννου (2010) εξηγεί πως, ακόμα και στα συγκεντρωτικά συστήματα, όπως αυτό της Ελλάδας, οι σχολικές μονάδες αναπροσαρμόζουν τη δομή και τη λειτουργία τους και εισάγουν καινοτομίες για να ανταποκριθούν στις ανάγκες που αντιμετωπίζουν στο εσωτερικό και εξωτερικό τους περιβάλλον, με αποτέλεσμα ο ρόλος της διεύθυνσης του σχολείου να κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς οι γνώσεις και οι δεξιότητες του προσώπου που ασκεί σχολική ηγεσία καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της προσαρμογής του σχολείου στις νέες συνθήκες. Έτσι, «οι πιο περιορισμένες αρμοδιότητες του διευθυντικού ρόλου σε συγκεντρωτικά συστήματα δεν μπορούν να αποτελέσουν επιχείρημα για την απουσία προγραμμάτων κατάρτισης διευθυντικών στελεχών» (Παπαϊωάννου, 2010, σ. 70). Όμως, όπως επισημαίνουν οι Νικολαΐδου και Θεοδοσίου-Σπανού (2021), «στην Ελλάδα δεν υπάρχουν συγκροτημένα επιμορφωτικά προγράμματα για τα διευθυντικά στελέχη των σχολείων, ούτε πριν ούτε μετά το διορισμό στη θέση» (σ.227), παρά μόνο επιμορφωτικές δράσεις που λαμβάνουν χώρα σποραδικά⁵.

⁵ Η τελευταία επιμορφωτική δράση, που οργανώθηκε για τους διευθυντές και υποδιευθυντές σχολικών μονάδων, είχε τίτλο «Ανάπτυξη Δεξιοτήτων των Διευθυντών και Υποδιευθυντών Σχολείων», ήταν διάρκειας 14 ωρών, υλοποιήθηκε εξ αποστάσεως από το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (ΙΝ.ΕΠ.) του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ) σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) και οδηγούσε σε πιστοποίηση επάρκειας. Το πρόγραμμα κάλυπτε τις θεματικές ενότητες - δεξιότητες 'Επίλυση προβλημάτων και δημιουργικότητα', 'Οργάνωση και Προγραμματισμός', 'Ομαδικότητα', 'Ηγετικότητα' και 'Διαχείριση γνώσης'.

Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των διευθυντών αποτυπώνεται συχνά σε μελέτες που έχουν δημοσιευθεί. Οι Κουτούζης κ.ά. (2008), από τις απαντήσεις που συνέλεξαν από διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλης της χώρας, κατέληξαν, μεταξύ άλλων στο συμπέρασμα ότι «τα στελέχη θεωρούν ότι οι γνώσεις στον τομέα της διοίκησης της εκπαίδευσης είναι βασικό προσόν προκειμένου να είναι αποτελεσματικότερα στο έργο τους ταυτόχρονα, όμως, ένας τομέας ανάπτυξης για τον οποίο δηλώνουν ουσιαστική έως παντελή έλλειψη γνώσεων» (σ.178). Στις Νικολαΐδου & Θεοδοσίου-Σπανού (2021) διαβάζουμε ότι στην έρευνα τους, που αφορούσε την επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών, το 97,5% των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν, απάντησαν ότι η επιμόρφωση σε ζητήματα Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Ηγεσίας είναι απαραίτητη πριν την ανάληψη διευθυντικής θέσης και το 100% ότι είναι απαραίτητη μετά την ανάληψη της θέσης. Ακόμα, στην έρευνα των Μπακάλμπαση & Φωκά (2014), όπου μελετήθηκε και το θέμα της επιμόρφωσης των διευθυντών, βρέθηκε το 88,4% να επικροτεί τη διαρκή επιμόρφωση σε θέματα παιδαγωγικά, διοικητικά, οργανωτικά και λειτουργικά, το 91% να θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης κι οργάνωσης της εκπαίδευσης, ώστε να ασκήσουν καλύτερα τα διευθυντικά τους καθήκοντα, το 90% απάντησαν ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να είναι υποχρεωτική, ενώ το 68% επιθυμεί την επιμόρφωση για την κατάληψη διευθυντικής θέσης.

Όσον αφορά τις θεματικές, στις οποίες κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση, στην έρευνα των Κουτούζη κ.ά. (2008), οι τομείς, στους οποίους οι διευθυντές δήλωσαν ότι χρειάζονται κάποια επιμόρφωση και, σε μικρότερο ποσοστό, σημαντική βοήθεια, είναι οι γνώσεις διοίκησης οργανισμών, αξιολόγησης και διαχείρισης έμψυχου δυναμικού. Αν τις αντιστοιχίζαμε με τις διαστάσεις του ρόλου που συζητούνται σε αυτή την εργασία, θα λέγαμε ότι οι διευθυντές θεωρούν ότι χρειάζονται προετοιμασία στους άξονες της διοικητικής ικανότητας, της αξιολόγησης και της καλλιέργειας κλίματος συνεργασίας. Στη μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών που διενήργησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010), στα πλαίσια του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης, οι διευθυντές σχολικών μονάδων που πήραν μέρος στην έρευνα ανέδειξαν ως σημαντικές θεματικές για την επιμόρφωσή τους τη 'Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης', την 'Αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών', τις 'Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις', τη 'Διδακτική μεθοδολογία κατά

γνωστικό αντικείμενο' και την 'Ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς'. Όπως επισημαίνεται και στη μελέτη του Π.Ι., οι τρεις θεματικές ενότητες αναφέρονται στη διδασκαλία και οι δύο άλλες στις σχέσεις, δηλαδή και πάλι στην καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας. Στην ίδια μελέτη, από τις προτάσεις που έκαναν οι ίδιοι οι διευθυντές για θεματικές επιμόρφωσης, αξιοσημείωτο ποσοστό συγκέντρωσε η 'Διοίκηση κι Εκπαιδευτική Πολιτική', πράγμα που μας δείχνει ότι θέλουν πολύπλευρη επιμόρφωση, αντιλαμβανόμενοι, προφανώς, τον πολύπλοκο ρόλο του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο. Σε έρευνα, δε, μικρότερης κλίμακας που διενήργησαν οι Παπαϊωάννου, Γιαβρίμης, Βαλκάνος και Κατσαφούρος (2013) στο νομό Πιερίας, οι διευθυντές απάντησαν ότι επιθυμούν να αποτελούν περιεχόμενο της επιμόρφωσής τους οι θεματικές ενότητες 'Εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών-καινοτομιών', η 'Ηγεσία στη σχολική μονάδα', η 'Διαχείριση συγκρούσεων' και η 'Παρακίνηση-Παρώθηση προσωπικού'. Σε αυτή την έρευνα παρατηρούμε ξεκάθαρα ότι οι διευθυντές βλέπουν την ανάγκη να είναι ηγέτες, να προχωρούν σε αλλαγές και καινοτομίες που θα βελτιώσουν τη σχολική μονάδα, της οποίας ηγούνται, και να συμπαρασύρουν τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους αυτή. Αλλά και στην έρευνα των Νικολαΐδου & Θεοδοσίου-Σπανού (2021), οι διευθυντές δημοτικών σχολείων, που συμμετείχαν από τις περιφέρειες Λέσβου, Έβρου και Ροδόπης, ως επικρατέστερη επιμορφωτική ανάγκη ανέδειξαν τη «Διαχείριση αλλαγής και εισαγωγή καινοτομιών», η οποία, μαζί με την επιλογή «Δημιουργία οράματος για το σχολείο», που συγκέντρωσε μικρότερο ποσοστό, παραπέμπει στον άξονα της ανάπτυξης οράματος που χαρακτηρίζει το ρόλο του ηγέτη. Εξίσου υψηλό ποσοστό συγκέντρωσε ο τομέας «Οργάνωση και διοίκηση σχολείου», ακολουθούμενος από την «Εκπαιδευτική Νομοθεσία», οι οποίοι αφορούν τη διοικητική ικανότητα, ενώ υψηλό ποσοστό επέλεξε την «Αξιολόγηση σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών».

Από την άλλη, οι Νικολαΐδου & Θεοδοσίου-Σπανού (2021) διαπιστώνουν στην έρευνά τους «αδυναμία των επιμορφωτικών δράσεων να ανταποκριθούν πλήρως στις ανάγκες των ατόμων που επιθυμούν να διεκδικήσουν διευθυντική θέση ή υπηρετούν σε διευθυντική θέση» (σ. 237). Σε παρόμοιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα του Π.Ι. (2010), όπου αναφέρεται πως οι Διευθυντές Σχολικών Μονάδων εκφράζουν τη μη ικανοποίηση τους από την παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης στο παρελθόν, τόσο ως προς το περιεχόμενο, όσο και σχετικά με την οργάνωση και τη μεθοδολογία. Στην

παραπάνω παράγραφο αναλύθηκε το περιεχόμενο που θα επιθυμούσαν οι διευθυντές να έχουν οι επιμορφωτικές δράσεις. Η επιθυμητή δομή των επιμορφωτικών δράσεων έχει μελετηθεί, επίσης, από διάφορες οπτικές. Το Π.Ι. (2010) εστίασε την έρευνα στη μορφή επιμόρφωσης που προτιμούν οι διευθυντές και ως περισσότερο δημοφιλές αναδείχθηκε το μεικτό σύστημα, που περιλαμβάνει ταχύρρυθμα σεμινάρια και εξ αποστάσεως επιμόρφωση. Σημαντικό είναι, ακόμα, να αναφέρουμε ότι οι προτάσεις που έκαναν οι ίδιοι οι διευθυντές δείχνουν πως αντιλαμβάνονται ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να αντικατασταθεί από επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς πιο συχνά δήλωσαν ότι επιθυμούν η επιμόρφωση να είναι συστηματική-περιοδική, ενδοσχολική και να συνδέει τη θεωρία με την πράξη μέσα από εργαστήρια, δειγματικές διδασκαλίες και βιωματικά σεμινάρια. Επίσης, στην έρευνα των Κουτούζη κ.ά. (2008) τα στελέχη ρωτήθηκαν με ποιους τρόπους μπορούν να αυξήσουν την αποτελεσματικότητά τους και η μεγάλη πλειοψηφία επέλεξε τα επιμορφωτικά σεμινάρια, ενώ μεγάλο ποσοστό συγκέντρωσαν και οι επιλογές «Συνεργασία και αλληλοενημέρωση μεταξύ διευθυντών» και η «Ύπαρξη ειδικού συμβούλου διοίκησης ανά περιφέρεια». Στην έρευνα αυτή αναφέρονται, επομένως, εκτός από τα σεμινάρια, κάποιες ακόμα μορφές προετοιμασίας που συζητήθηκαν στην παρούσα εργασία, αυτή της δικτύωσης και αυτή της καθοδήγησης από μέντορα ή προγυμναστή. Στην έρευνα των Νικολαΐδου & Θεοδοσίου-Σπανού (2021) η μορφή επιμόρφωσης που δήλωσαν οι διευθυντές ότι προτιμούν ήταν, με μεγάλη διαφορά από τις υπόλοιπες, τα δομημένα επιμορφωτικά προγράμματα ενός έτους, πράγμα που και πάλι μας δείχνει πως θέλουν μια πιο ολιστική προσέγγιση, παρά ταχύρρυθμες, σποραδικές επιμορφωτικές δράσεις.

Από τις έρευνες απουσιάζει η διερεύνηση της γνώμης των συμμετεχόντων σχετικά με τη μάθηση μέσα από την εμπειρία, όπως, για παράδειγμα, μέσα από μαθητεία σε σχολική μονάδα, μέσα από ανάθεση καθηκόντων για την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων και τη μάθηση δράσης. Η εμπειρία είναι, ωστόσο, κριτήριο για την επιλογή των διευθυντών, έχοντας μάλιστα διαχρονικά πολύ μεγάλη βαρύτητα στη διαδικασία επιλογής. Όπως διαβάζουμε στους Αργυροπούλου & Συμεωνίδη (2017), «στη σημερινή ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ελλείψει ουσιαστικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης η εμπειρία του Διευθυντή αντλείται συνήθως μόνο από τη βιωμένη προσωπική του εμπειρία κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας» (σ. 55). Έτσι, είναι εύλογο το αποτέλεσμα που προέκυψε από τη μελέτη των Μπακάλμπαση & Φωκά (2014) στην

ερώτηση αν θεωρούν απαραίτητη την εμπειρία σε θέματα διοίκησης για την κατάληψη θέσης διευθυντή. Το 40% θεωρεί πως είναι απαραίτητη, αλλά το 29,5% διαφωνεί, αφού έτσι αποκλείεται από τη διαδικασία.

5. Η έρευνα

5.1 Σκοπός της έρευνας

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση του προηγούμενου κεφαλαίου διαπιστώθηκε ότι ο ρόλος που αναμένεται να έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι περισσότερο διοικητικός και λιγότερο ηγετικός, με τους διευθυντές, ωστόσο, να δηλώνουν στις διάφορες έρευνες την επιθυμία τους να επιμορφωθούν τόσο σε θέματα διοίκησης, όσο και ηγεσίας, κατανοώντας, προφανώς, πως ο ρόλος τους στο σύγχρονο σχολείο ξεπερνά πια τα στενά όρια του διοικητικού προϊσταμένου. Ακόμα, επισημάνθηκε το κενό στην έρευνα σχετικά με μεθόδους προετοιμασίας των διευθυντών πέρα από επιμορφωτικές δράσεις, με τους διευθυντές και πάλι να δείχνουν με τις απαντήσεις τους πως θα ήθελαν η προετοιμασία τους να είναι πιο ολιστική και να έχει το χαρακτήρα της επαγγελματικής ανάπτυξης. Έτσι, η εργασία αυτή έχει σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την προετοιμασία των διευθυντών-ηγετών, προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο ρόλο τους στο πλαίσιο του σύγχρονου σχολείου. Η έρευνα θα εστιάσει στις απόψεις εκπαιδευτικών και όχι αποκλειστικά διευθυντών, καθώς, με βάση όσα συζητήθηκαν στο θεωρητικό μέρος και δεδομένου ότι στη χώρα μας οι διευθυντές προέρχονται από το σώμα των εκπαιδευτικών, η προετοιμασία και η ανάπτυξη ηγετών θα πρέπει να ξεκινά από τη φάση της σταδιοδρομίας τους, κατά την οποία υπηρετούν ως εκπαιδευτικοί. Λόγω της μικρής κλίμακας διεξαγωγής της έρευνας, επιλέχθηκαν ως ομάδα-στόχος οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας, και συγκεκριμένα δημοτικής, εκπαίδευσης για μεγαλύτερη αξιοπιστία. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα θα εξετάσει α) πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το νέο ρόλο και τις αρμοδιότητες του διευθυντή-ηγέτη στο σύγχρονο σχολείο, β) σε ποια πεδία θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι χρειάζονται οι διευθυντές-ηγέτες εστιασμένη προετοιμασία και γ) ποιους τρόπους προετοιμασίας ηγετών θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πιο αποτελεσματικούς.

5.2 Μεθοδολογία της έρευνας

Για τη διερεύνηση του θέματος διεξήχθη ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου, το οποίο επισυνάπτεται στο Παράρτημα II. Το ερωτηματολόγιο

δημιουργήθηκε με την εφαρμογή Google Forms και εστάλη ηλεκτρονικά. Περιλάμβανε, αρχικά, ερωτήσεις για τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και, στη συνέχεια, τρία ερωτήματα, που αντιστοιχούν στα τρία ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Το πρώτο ερώτημα ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν τη σημασία 29 προτάσεων που περιγράφουν το ρόλο που θα έπρεπε να έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, με τη χρήση πενταβάθμιας κλίμακας Likert (1= Καθόλου σημαντικό, 2= Λίγο σημαντικό, 3 = Αρκετά σημαντικό, 4= Πολύ σημαντικό, 5= Πάρα πολύ σημαντικό). Οι προτάσεις 1-4 αποτελούν παραμέτρους της διάστασης του ρόλου του διευθυντή που αφορά την ανάπτυξη οράματος, οι προτάσεις 5-8 παραμέτρους της διάστασης που αφορά τη διαμόρφωση ηθικού κώδικα και κώδικα αξιών, οι προτάσεις 9-11 αφορούν την έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση, οι προτάσεις 12-15 αφορούν την καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας, οι προτάσεις 16-17 τη δικτύωση, οι προτάσεις 18-19 την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης, οι προτάσεις 20-25 τη διοικητική ικανότητα και οι προτάσεις 26-29 τη διάσταση της λογοδοσίας και αξιολόγησης. Το δεύτερο ερώτημα τους ζητούσε να δηλώσουν σε ποιο βαθμό θεωρούσαν ότι 21 στοιχεία που ακολουθούσαν θα έπρεπε να αποτελούν στοιχεία προετοιμασίας των διευθυντών για την ανάληψη της θέσης τους, χρησιμοποιώντας και σε αυτό το ερώτημα πενταβάθμια κλίμακα Likert (1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3 = Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα πολύ). Τα στοιχεία 1-3 άπτονταν του άξονα του ρόλου του διευθυντή που αφορά την ανάπτυξη οράματος, τα στοιχεία 4-5 του άξονα που αφορά τη διαμόρφωση ηθικού κώδικα και κώδικα αξιών, τα στοιχεία 6-7 του άξονα που αφορά την έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση, τα στοιχεία 8-9 της καλλιέργειας κλίματος συνεργασίας, τα στοιχεία 10-11 της δικτύωσης, τα στοιχεία 12-13 της προώθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης, τα στοιχεία 14-18 της διοικητικής ικανότητας και τα στοιχεία 19-21 του άξονα της λογοδοσίας και αξιολόγησης. Το τρίτο ερώτημα τους ζητούσε να επιλέξουν μεταξύ των 10 μεθόδων προετοιμασίας και ανάπτυξης ηγεσίας, που παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 3 (μαθήματα/ σεμινάρια, καθοδήγηση από μέντορα, καθοδήγηση από προγυμναστή, μαθητεία σε σχολική μονάδα, ανάθεση καθηκόντων για την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων, μάθηση δράσης, ανατροφοδότηση 360°, δίκτυα ή κοινότητες μάθησης, portfolio και προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης), τους πιο αποτελεσματικούς για την ανάπτυξη καθεμιάς από τις 8 διαστάσεις του ρόλου του διευθυντή-ηγέτη (ανάπτυξη οράματος, διαμόρφωση ηθικού κώδικα και κώδικα αξιών,

έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση, καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας, δικτύωση, προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης, διοικητική ικανότητα και λογοδοσία/αξιολόγηση). Οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερους από έναν τρόπους προετοιμασίας για κάθε διάσταση.

5.3 Το δείγμα

Η δειγματοληψία έγινε με τη μέθοδο της «χιονοστιβάδας». Έτσι, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, το δείγμα αποτελείται από 108 εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης, εκ των οποίων το 82,4% ήταν γυναίκες. Σε ποσοστό 43,5% ανήκαν στην ηλικιακή κατηγορία 41-50 ετών, το 23,1% ήταν μεταξύ 51 και 60 ετών, το 15,7% από 31-40, το 13,9% 21-30 ετών και μόλις το 3,7% άνω των 60 ετών. Επίσης, Όσον αφορά την ειδικότητα τους, το 47,2% ήταν δάσκαλοι (ΠΕ70), το 35% εκπαιδευτικοί Αγγλικής Φιλολογίας (ΠΕ06) και το 20,4% ανήκαν σε άλλες ειδικότητες. Τέλος, το 93,5% είχε πτυχίο ΑΕΙ, το 60,2% κατείχε μεταπτυχιακό, το 14,8% δεύτερο πτυχίο και το 1,9% διδακτορικό τίτλο.

Πίνακας 1

Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

		N	%
Φύλο	Άνδρας	18	16,7
	Γυναίκα	89	82,4
	Άλλο	1	0,9
Ηλικία	21-30	15	13,9
	31-40	17	15,7
	41-50	47	43,5
	51-60	25	23,1
	>60	4	3,7
Ειδικότητα	ΠΕ 70 Δάσκαλοι	51	47,2
	ΠΕ 06 Αγγλικής Φιλολογίας	35	32,4
	Άλλο	22	20,4
Επίπεδο εκπαίδευσης I	Πτυχίο ΑΕΙ	101	93,5
	Παιδαγωγική Ακαδημία	3	2,8
	Εξομοίωση	4	3,7
Επίπεδο εκπαίδευσης II	Δεύτερο πτυχίο	16	14,8
	Μεταπτυχιακό	65	60,2
	Διδακτορικό	2	1,9

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα εργασιακά στοιχεία των συμμετεχόντων. Το 76,9% αυτών ήταν μόνιμοι και το 23,1% αναπληρωτές. Το 42,6% είχε 16-25 χρόνια προϋπηρεσίας, το 21,3% πάνω από 25, το 16,7% από 3 έως 7, το 10,2% από 0 έως 2 και το 9,3% από 8 έως 15 χρόνια προϋπηρεσίας. Το 64,8% εργαζόταν σε σχολείο μεγαλύτερο από 10/θέσιο, το 25% σε 6/θέσιο-10/θέσιο και το 10,2% σε μικρότερο από 6/θέσιο. Επίσης, η πλειοψηφία, σε ποσοστό 87%, εργαζόταν σε αστική περιοχή, ενώ, τέλος, το 11,1% υπηρετούσε ή είχε υπηρετήσει ως διευθυντής/-τρια σχολικής μονάδας.

Πίνακας 2

Εργασιακά χαρακτηριστικά του δείγματος

		N	%
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος/-η	83	76,9
	Αναπληρωτής/-τρια	25	23,1
Έτη προϋπηρεσίας	0-2	11	10,2
	3-7	18	16,7
	8-15	10	9,3
	16-25	46	42,6
	>25	23	21,3
Οργανικότητα σχολείου, όπου εργάζεσθε	<6/θέσιο	11	10,2
	6/θέσιο-10/θέσιο	27	25,0
	>10/θέσιο	70	64,8
Περιοχή του σχολείου, όπου εργάζεσθε	Αστική (>10.000 κάτοικοι)	94	87,0
	Ημιαστική (2.000-10.000 κάτοικοι)	9	8,3
	Αγροτική (<2.000 κάτοικοι)	5	4,6
Υπηρετείτε ή έχετε υπηρετήσει ως διευθυντής/-τρια σχολικής μονάδας;	Όχι	96	88,9
	Ναι	12	11,1

5.4 Στατιστική ανάλυση

Οι απόλυτες (N) και οι σχετικές (%) συχνότητες χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή των ποιοτικών μεταβλητών. Με τη χρήση του κριτηρίου Kolmogorov-Smirnov ελέγχθηκαν οι κατανομές των ποσοτικών μεταβλητών ως προς την κανονικότητα της κατανομής τους. Χρησιμοποιήθηκαν οι μέσες τιμές (mean) και οι τυπικές αποκλίσεις (Standard Deviation=SD) για την περιγραφή τους. Στις μη κανονικές κατανομές, για τη σύγκριση ποσοτικών μεταβλητών μεταξύ δυο ομάδων χρησιμοποιήθηκε το μη

παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney. Για τη σύγκριση ποσοτικών μεταβλητών μεταξύ περισσότερων από δυο ομάδων χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 26.0.

5.5 Αποτελέσματα

5.5.1 Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη στο σύγχρονο σχολείο

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, το πρώτο ερώτημα του ερωτηματολογίου ζητούσε από τους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν τη σημασία 29 προτάσεων που περιέγραφαν το ρόλο που θα'πρεπε να έχει ο διευθυντής. Παρακάτω περιγράφονται οι απαντήσεις που δόθηκαν, ομαδοποιημένες ανά διάσταση του ρόλου του διευθυντή, στην οποία αντιστοιχούν.

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν στις προτάσεις σχετικά με τη σημασία της διάστασης του ρόλου του διευθυντή που αφορά την **ανάπτυξη οράματος**, όπως βλέπουμε στον Πίνακα 3, το 94,5% θεωρούσε πολύ έως πάρα πολύ σημαντική την δημιουργία, από το διευθυντή, μιας κοινής αίσθησης κατεύθυνσης, το 84,3% την ανάπτυξη οράματος και το 87,1% τη στοχοθεσία. Επίσης υψηλό, φτάνοντας το 82,4%, ήταν το ποσοστό όσων θεωρούσαν πολύ έως πάρα πολύ σημαντικό το να ηγείται της αλλαγής και της καινοτομίας.

Πίνακας 3

Η σημασία της ανάπτυξης οράματος

	Μέση τιμή (SD)	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Πολύ-Πάρα πολύ
1. Ο διευθυντής δημιουργεί μια κοινή αίσθηση κατεύθυνσης στο σχολείο	4,5 (0,7)	1 (0,9%)	0 (0%)	5 (4,6%)	38 (35,2%)	64 (59,3%)	102 (94,5%)
2. Ο διευθυντής αναπτύσσει όραμα για το σχολείο	4,3 (0,9)	2 (1,9%)	2 (1,9%)	13 (12%)	33 (30,6%)	58 (53,7%)	91 (84,3%)
3. Ο διευθυντής θέτει στόχους για το σχολείο	4,3 (0,8)	1 (0,9%)	3 (2,8%)	10 (9,3%)	38 (35,2%)	56 (51,9%)	94 (87,1%)
4. Ο διευθυντής ηγείται της αλλαγής και της καινοτομίας	4,2 (0,9)	2 (1,9%)	4 (3,7%)	13 (12%)	39 (36,1%)	50 (46,3%)	89 (82,4%)

Στον Πίνακα 4 δίνονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στις προτάσεις που αφορούν τη **διαμόρφωση ηθικού κώδικα και κώδικα αξιών** από το διευθυντή. Όπως βλέπουμε, για το 91,6% πολύ έως πάρα πολύ σημαντικό ήταν να προασπίζεται, να εμφυσά και να τηρεί αξίες, όπως η δημοκρατία, η ελευθερία, η ισότητα, ο σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας, σε κάθε πτυχή της λειτουργίας του σχολείου, για το 63,9% να έχει υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές και τους

εκπαιδευτικούς του σχολείου και μόνο για το 32,4% το να διαμορφώνει κουλτούρα αριστείας. Επιπλέον, το 95,3% απάντησε ότι ο διευθυντής οφείλει να φροντίζει να λειτουργεί το σχολείο προς όφελος των μαθητών.

Πίνακας 4

Η σημασία της διαμόρφωσης ηθικού κώδικα και κώδικα αξιών

	Μέση τιμή (SD)	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Πολύ-Πάρα πολύ
5. Ο διευθυντής προασπίζεται, εμφυσά και τηρεί αξίες, όπως η δημοκρατία, η ελευθερία, η ισότητα, ο σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας, σε κάθε πτυχή της λειτουργίας του σχολείου	4,7 (0,7)	1 (0,9%)	2 (1,9%)	6 (5,6%)	13 (12%)	86 (79,6%)	99 (91,6%)
6. Ο διευθυντής έχει υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	3,8 (1)	4 (3,7%)	5 (4,6%)	30 (27,8%)	40 (37%)	29 (26,9%)	69 (63,9%)
7. Ο διευθυντής καλλιεργεί κουλτούρα αριστείας	3 (1,3)	17 (15,7%)	22 (20,4%)	34 (31,5%)	19 (17,6%)	16 (14,8%)	35 (32,4%)
8. Ο διευθυντής φροντίζει ώστε το σχολείο να λειτουργεί προς όφελος των μαθητών	4,6 (0,6)	0 (0%)	1 (0,9%)	4 (3,7%)	36 (33,3%)	67 (62%)	103 (95,3%)

Ακολουθούν οι απαντήσεις σχετικά με τη σημασία που έχει για το ρόλο του διευθυντή να δίνει **έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση** (Πίν. 5). Το 85,2% θεωρούσε

Πίνακας 5

Η σημασία της έμφασης στη διδασκαλία και τη μάθηση

	Μέση τιμή (SD)	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Πολύ-Πάρα πολύ
9. Ο διευθυντής εξασφαλίζει ιδανικές συνθήκες διδασκαλίας, που προάγουν τη μάθηση	4,4 (0,8)	0 (0%)	2 (1,9%)	14 (13%)	32 (29,6%)	60 (55,6%)	92 (85,2)
10. Ο διευθυντής υποβοηθά τη διδασκαλία και τη μάθηση, εξασφαλίζοντας τη χρήση κατάλληλων διδακτικών πρακτικών και μεθόδων αξιολόγησης, που ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών	4 (1)	1 (0,9%)	8 (7,4%)	27 (25%)	28 (25,9%)	44 (40,7%)	72 (66,6)
11. Ο διευθυντής επιβλέπει, αξιολογεί και ανατροφοδοτεί την εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών πρακτικών και μεθόδων αξιολόγησης	3,3 (1,2)	10 (9,3%)	18 (16,7%)	35 (32,4%)	21 (19,4%)	24 (22,2%)	45 (41,6)

πολύ έως πάρα πολύ σημαντική την εξασφάλιση ιδανικών συνθηκών διδασκαλίας που προάγουν την μάθηση, το 66,6% την υποβοήθηση από την πλευρά του διευθυντή της διδασκαλίας και της μάθησης, εξασφαλίζοντας τη χρήση κατάλληλων διδακτικών πρακτικών και μεθόδων αξιολόγησης, που ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών, και το 41,6% την επίβλεψη, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση της εφαρμογής κατάλληλων διδακτικών πρακτικών και μεθόδων αξιολόγησης

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων για την διάσταση του ρόλου του διευθυντή που άπτεται της **καλλιέργειας κλίματος συνεργασίας** δίνονται αναλυτικά στον Πίνακα 6. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 95,4%, θεωρούσαν σημαντική την προώθηση της συναδελφικότητας, της εμπιστοσύνης και της επικοινωνίας εντός της σχολικής μονάδας. Επίσης, υψηλά ήταν τα ποσοστά όσων έδιναν μεγάλη σημασία στην δημιουργία ευκαιριών συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (84,3%), στη στήριξη των πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών (96,3%) και στην ενίσχυση της συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων (91,6%).

Πίνακας 6

Η σημασία της καλλιέργειας κλίματος συνεργασίας

	Μέση τιμή (SD)	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Πολύ-Πάρα πολύ
12. Ο διευθυντής προωθεί τη συναδελφικότητα, την εμπιστοσύνη και την επικοινωνία εντός της σχολικής μονάδας	4,7 (0,6)	0 (0%)	2 (1,9%)	3 (2,8%)	19 (17,6%)	84 (77,8%)	103 (95,4%)
13. Ο διευθυντής δημιουργεί ευκαιρίες συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών	4,3 (0,9)	1 (0,9%)	3 (2,8%)	13 (12%)	33 (30,6%)	58 (53,7%)	91 (84,3)
14. Ο διευθυντής στηρίζει την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς	4,7 (0,6)	0 (0%)	1 (0,9%)	3 (2,8%)	26 (24,1%)	78 (72,2%)	104 (96,3)
15. Ο διευθυντής ενισχύει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων	4,6 (0,7)	1 (0,9%)	1 (0,9%)	7 (6,5%)	20 (18,5%)	79 (73,1%)	99 (91,6)

Κοιτώντας τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες στις προτάσεις που αφορούσαν τη διάσταση της **δικτύωσης**, παρατηρούμε ότι για το 88% ήταν πολύ έως πάρα πολύ σημαντική η προώθηση της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας και για το 74,1% η εκκίνηση και διατήρηση συνεργασιών του σχολείου με φορείς της ευρύτερης κοινωνίας (Πίν. 7).

Πίνακας 7*Η σημασία της δικτύωσης*

	Μέση τιμή (SD)	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Πολύ-Πάρα πολύ
16. Ο διευθυντής προωθεί τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας	3,9 (1)	0 (0%)	2 (1,9%)	11 (10,2%)	30 (27,8%)	65 (60,2%)	95 (88,0)
17. Ο διευθυντής εκκινεί και διατηρεί συνεργασίες του σχολείου με φορείς της ευρύτερης κοινωνίας	3,8 (1,1)	1 (0,9%)	5 (4,6%)	22 (20,4%)	35 (32,4%)	45 (41,7%)	79 (74,1)

Αναφορικά με την **προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης**, όπως βλέπουμε στον Πίνακα 8, το 67,6% έβρισκε πολύ έως πάρα πολύ σημαντική τη δημιουργία, από την πλευρά του διευθυντή, ευκαιριών μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών (peer learning) και την οργάνωση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εντός του σχολείου, ενώ το 63,9% απέδιδε μεγάλη σημασία στην ανάπτυξη, από πλευράς του, των ικανοτήτων του προσωπικού του σχολείου.

Πίνακας 8*Η σημασία της προώθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης*

	Μέση τιμή (SD)	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Πολύ-Πάρα πολύ
18. Ο διευθυντής δημιουργεί ευκαιρίες μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών (peer learning) και οργανώνει προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης εντός του σχολείου	3,9 (1)	2 (1,9%)	8 (7,4%)	25 (23,1%)	41 (38%)	32 (29,6%)	73 (67,6%)
19. Ο διευθυντής φροντίζει για την ανάπτυξη των ικανοτήτων του προσωπικού του σχολείου	3,8 (1,1)	6 (5,6%)	5 (4,6%)	28 (25,9%)	32 (29,6%)	37 (34,3%)	69 (63,9%)

Ο Πίνακας 9 περιλαμβάνει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία της **διοικητικής ικανότητας** του διευθυντή. Για το 77,8% των εκπαιδευτικών είχε μεγάλη σημασία ο διευθυντής να εγκαθιδρύει και να εφαρμόζει κατάλληλες λειτουργίες, συστήματα, διαδικασίες και πολιτικές για την καλύτερη διοίκηση του σχολείου, για το 88% να γνωρίζει και να χρησιμοποιεί κατάλληλα τεχνολογικά μέσα για την καλύτερη διοίκηση του σχολείου, για το 89,8% να γνωρίζει και να εφαρμόζει το νομικό και θεσμικό πλαίσιο κατά την άσκηση διοίκησης και για το 78,7% να γνωρίζει και να εφαρμόζει τις θεωρίες διοίκησης. Επίσης, για το 90,7% ήταν σημαντικό να διαχειρίζεται

αποτελεσματικά τους οικονομικούς πόρους και το ανθρώπινο δυναμικό και για το 92,4% να διαχειρίζεται τις κρίσεις και τις συγκρούσεις.

Πίνακας 9

Η σημασία της διοικητικής ικανότητας

	Μέση τιμή (SD)	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Πολύ-Πάρα πολύ
20. Ο διευθυντής εγκαθιδρύει και εφαρμόζει κατάλληλες λειτουργίες, συστήματα, διαδικασίες και πολιτικές για την καλύτερη διοίκηση του σχολείου	4,2 (0,9)	1 (0,9%)	5 (4,6%)	18 (16,7%)	34 (31,5%)	50 (46,3%)	84 (77,8%)
21. Ο διευθυντής γνωρίζει και χρησιμοποιεί κατάλληλα τεχνολογικά μέσα για την καλύτερη διοίκηση του σχολείου	4,3 (0,8)	1 (0,9%)	2 (1,9%)	10 (9,3%)	41 (38%)	54 (50%)	95 (88%)
22. Ο διευθυντής γνωρίζει κι εφαρμόζει το νομικό και θεσμικό πλαίσιο κατά την άσκηση διοίκησης	4,5 (0,8)	0 (0%)	3 (2,8%)	8 (7,4%)	26 (24,1%)	71 (65,7%)	97 (89,8%)
23. Ο διευθυντής γνωρίζει τις θεωρίες διοίκησης και τις εφαρμόζει κατά την άσκηση διοίκησης	4,2 (1)	2 (1,9%)	3 (2,8%)	18 (16,7%)	30 (27,8%)	55 (50,9%)	85 (78,7)
24. Ο διευθυντής διαχειρίζεται αποτελεσματικά τους διαθέσιμους ανθρώπινους και οικονομικούς πόρους	4,5 (0,7)	0 (0%)	2 (1,9%)	8 (7,4%)	32 (29,6%)	66 (61,1%)	98 (90,7)
25. Ο διευθυντής γνωρίζει πώς να διαχειρίζεται κρίσεις και συγκρούσεις	4,8 (0,6)	1 (0,9%)	0 (0%)	4 (3,7%)	15 (13,9%)	88 (81,5%)	103 (92,4)

Ακολουθούν στον Πίνακα 10 οι απαντήσεις σχετικά με τη διάσταση της **λογοδοσίας και της αξιολόγησης**. Μόνο το 55,6% θεωρούσε πολύ έως πάρα πολύ σημαντικό να είναι ο διευθυντής υπόλογος για την επίτευξη ή μη των στόχων του σχολείου. Για το 75% ο διευθυντής θα έπρεπε να αναπτύσσει την ατομική και συλλογική ευθύνη όλων των εμπλεκόμενων για την εκπλήρωση των στόχων του σχολείου, για το 52,8% να χρησιμοποιεί διαδικασίες αξιολόγησης, ώστε να αναδεικνύονται τα προβλήματα και οι τομείς που χρήζουν βελτίωσης, και για το 77,7% να εκπονεί και να υλοποιεί σχέδια και στρατηγικές με στόχο τη σχολική βελτίωση.

Στη συνέχεια, για κάθε διάσταση του ρόλου του διευθυντή υπολογίστηκε ένα συνολικό σκορ ως μέσος όρος των προτάσεων που την αποτελούν. Έτσι οι βαθμολογίες σε κάθε διάσταση κυμαίνονται από 1 έως 5 μονάδες με υψηλότερες τιμές να υποδηλώνουν μεγαλύτερη σημασία της διάστασης αυτής για το ρόλο του διευθυντή. Υψηλότερη

Πίνακας 10*Η σημασία της λογοδοσίας και αξιολόγησης*

	Μέση τιμή (SD)	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Πολύ-Πάρα πολύ
26. Ο διευθυντής είναι υπόλογος για την επίτευξη ή μη των στόχων του σχολείου	3,6 (1,1)	3 (2,8%)	11 (10,2%)	34 (31,5%)	33 (30,6%)	27 (25%)	60 (55,6%)
27. Ο διευθυντής αναπτύσσει την ατομική και συλλογική ευθύνη όλων των εμπλεκόμενων για την εκπλήρωση των στόχων του σχολείου	4,1 (0,9)	1 (0,9%)	6 (5,6%)	20 (18,5%)	40 (37%)	41 (38%)	81 (75%)
28. Ο διευθυντής χρησιμοποιεί διαδικασίες αξιολόγησης για την ανάδειξη προβλημάτων και τομέων που χρήζουν βελτίωσης	3,5 (1,2)	10 (9,3%)	11 (10,2%)	30 (27,8%)	34 (31,5%)	23 (21,3%)	57 (52,8%)
29. Ο διευθυντής εκπονεί και υλοποιεί σχέδια και στρατηγικές για μακροπρόθεσμη και βιώσιμη σχολική βελτίωση	4 (1)	3 (2,8%)	6 (5,6%)	15 (13,9%)	44 (40,7%)	40 (37%)	84 (77,7%)

μέση τιμή, ίση με 4,6 μονάδες (SD=0,6 μονάδες), άρα μεγαλύτερη σημασία από όλες τις διαστάσεις, είχε η διάσταση **καλλιέργειας κλίματος συνεργασίας**. Ακολουθούσε η **διοικητική ικανότητα**, με μέση τιμή 4,4 μονάδες (SD=0,6 μονάδες). Σημαντικές διαστάσεις θεωρούνταν, επίσης, η **ανάπτυξη οράματος** και η **δικτύωση** με μέση τιμή και για τα δύο 4,3 μονάδες (SD=0,7 μονάδες και SD=0,8 μονάδες αντίστοιχα). Ακολουθούσε η **διαμόρφωση κώδικα αξιών** με μέση τιμή 4 μονάδες (SD=0,7 μονάδες). Η **έμφαση στη**

Πίνακας 11*Η σημασία των διαστάσεων του ρόλου του διευθυντή*

	Μέση τιμή (SD)	Cronbach's a
Καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας	4,6 (0,6)	0,90
Διοικητική ικανότητα	4,4 (0,6)	0,78
Ανάπτυξη οράματος	4,3 (0,7)	0,76
Δικτύωση	4,3 (0,8)	0,80
Διαμόρφωση ηθικού κώδικα/αξιών	4 (0,7)	0,77
Έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση	3,9 (0,8)	0,88
Πρωώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης	3,8 (1)	0,85
Λογοδοσία και αξιολόγηση	3,8 (0,9)	0,85

διδασκαλία και τη μάθηση, με μέση τιμή 3,9 μονάδες (SD=0,8 μονάδες), η **προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης**, με μέση τιμή 3,8 μονάδες (SD=1 μονάδα), και η **λογοδοσία/αξιολόγηση**, με μέση τιμή 3,8 μονάδες (SD=0,9 μονάδες) βρέθηκαν να έχουν παρόμοια σημασία για το ρόλο του διευθυντή. Σημειώνεται ότι ο συντελεστής αξιοπιστίας του Cronbach ήταν μεγαλύτερος από 0,7 για όλες τις διαστάσεις, υποδηλώνοντας αποδεκτή αξιοπιστία (Πίν. 11).



Γράφημα 1. Η σημασία των διαστάσεων του ρόλου του διευθυντή

Έπειτα, ελέγχθηκαν οι βαθμολογίες στις διαστάσεις που αφορούν στο ρόλο του διευθυντή ανάλογα με τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία των συμμετεχόντων και τα αποτελέσματα δίνονται στους παρακάτω Πίνακες 12.1 και 12.2.

Η σημασία της **ανάπτυξης οράματος**, της **διαμόρφωσης ηθικού κώδικα και κώδικα αξιών** και της **έμφασης στη διδασκαλία και τη μάθηση** για τον ρόλο του διευθυντή διέφερε ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες, με τις γυναίκες να έχουν υψηλότερη βαθμολογία, άρα να αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στις διαστάσεις αυτές. Επιπλέον, η βαθμολογία στη διάσταση που αφορά την **ανάπτυξη οράματος** ήταν υψηλότερη για τους συμμετέχοντες των οποίων το σχολείο δεν ήταν σε αστική περιοχή, συγκριτικά με όσων ήταν. Ακόμα, η **καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας** θεωρούνταν οριακά πιο σημαντική από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς συγκριτικά με τους αναπληρωτές (Πίν. 12.1).

Πίνακας 12.1

Οι διαστάσεις του ρόλου του διευθυντή σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

		Ανάπτυξη οράματος		Διαμόρφωση ηθικού κώδικα και κώδικα αξιών		Έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση		Καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας	
		Μέση τιμή (SD)	P	Μέση τιμή (SD)	P	Μέση τιμή (SD)	P	Μέση τιμή (SD)	P
Φύλο	Άνδρας	3,8 (1)	0,005	3,8 (1)	0,006	3,5 (0,9)	0,034	4,4 (0,6)	0,056
	Γυναίκα	4,5 (0,7)		4,5 (0,7)		4 (0,8)		4,6 (0,5)	
Ηλικία	21-40	4,4 (0,6)	0,542	4,4 (0,6)	0,256	3,9 (0,7)	0,311	4,6 (0,5)	0,338
	41-50	4,3 (0,9)		4,3 (0,9)		3,7 (0,9)		4,5 (0,6)	
	>50	4,5 (0,6)		4,5 (0,6)		4,1 (0,8)		4,7 (0,5)	
Δεύτερο πτυχίο	Όχι	4,4 (0,7)	0,883	4,4 (0,7)	0,657	3,9 (0,8)	0,891	4,6 (0,5)	0,896
	Ναι	4,3 (0,9)		4,3 (0,9)		3,9 (0,9)		4,5 (0,8)	
Μεταπτυχιακό	Όχι	4,2 (0,9)	0,760	4,2 (0,9)	0,729	3,8 (0,9)	0,807	4,6 (0,6)	0,856
	Ναι	4,4 (0,6)		4,4 (0,6)		3,9 (0,7)		4,6 (0,5)	
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος/-η	4,3 (0,8)	0,383	4,3 (0,8)	0,538	3,9 (0,8)	0,883	4,6 (0,5)	0,050
	Αναπληρωτής/-τρια	4,4 (0,5)		4,4 (0,5)		3,9 (0,7)		4,4 (0,6)	
Έτη Προϋπηρεσίας	Έως 15	4,4 (0,5)	0,678	4,4 (0,5)	0,351	3,9 (0,7)	0,539	4,5 (0,6)	0,069
	16-25	4,3 (0,8)		4,3 (0,8)		3,8 (0,8)		4,6 (0,6)	
	>25	4,3 (1)		4,3 (1)		4 (1)		4,8 (0,5)	
Οργανικότητα σχολείου, όπου εργάζεσθε	<6/θέσιο	4,8 (0,3)	0,297	4,8 (0,3)	0,245	4,3 (0,5)	0,201	4,8 (0,3)	0,200
	6/θέσιο-10/θέσιο	4,2 (0,8)		4,2 (0,8)		3,8 (0,9)		4,5 (0,6)	
	>10/θέσιο	4,3 (0,7)		4,3 (0,7)		3,9 (0,8)		4,6 (0,6)	
Το σχολείο βρίσκεται σε αστική περιοχή	Όχι	4,7 (0,3)	0,042	4,7 (0,3)	0,267	3,9 (0,7)	0,743	4,7 (0,3)	0,938
	Ναι	4,3 (0,8)		4,3 (0,8)		3,9 (0,8)		4,6 (0,6)	
Υπηρετείτε ή έχετε υπηρετήσει ως διευθυντής/-τρια σχολικής μονάδας	Όχι	4,3 (0,8)	0,756	4,3 (0,8)	0,538	3,9 (0,8)	0,682	4,6 (0,6)	0,546
	Ναι	4,4 (0,6)		4,4 (0,6)		3,8 (0,8)		4,7 (0,3)	
Ειδικότητα	Δάσκαλοι Αγγλικών	4,4 (0,7)	0,083	4,0 (0,7)	0,607	3,8 (0,8)	0,571	4,6 (0,6)	0,612
	Δάσκαλοι	4,2 (0,8)		3,9 (0,7)		3,9 (0,8)		4,5 (0,5)	
	Άλλο	4,4 (0,5)		4,1 (0,6)		4,1 (0,8)		4,6 (0,6)	

Η δικτύωση θεωρούνταν, επίσης, πιο σημαντική από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς συγκριτικά με τους αναπληρωτές. Η σημασία που απέδιδαν οι συμμετέχοντες στην **διοικητική ικανότητα** του διευθυντή διέφερε ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που είχαν πάνω από 25 έτη προϋπηρεσίας τη θεωρούσαν πιο σημαντική διάσταση του ρόλου τους σε σχέση με όσους είχαν μεταξύ 16 και 25 ή μέχρι 15 έτη προϋπηρεσίας. Η βαθμολογία στη διαστάσεις που αφορούν την **προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης** και τη **λογοδοσία και την αξιολόγηση** δε βρέθηκε να διαφέρει

ανάλογα με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (Πίν. 12.2).

Πίνακας 12.2

Οι διαστάσεις του ρόλου του διευθυντή σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

		Δικτύωση		Πρώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης		Διοικητική ικανότητα		Λογοδοσία και αξιολόγηση	
		Μέση τιμή (SD)	P	Μέση τιμή (SD)	P	Μέση τιμή (SD)	P	Μέση τιμή (SD)	P
Φύλο	Άνδρας	4,2 (0,9)	0,745	3,8 (1,1)	0,725	4,2 (0,7)	0,074	3,4 (1)	0,057
	Γυναίκα	4,3 (0,7)		3,9 (1)		4,5 (0,6)		3,9 (0,8)	
Ηλικία	21-40	4,3 (0,8)	0,818	3,8 (1)	0,760	4,4 (0,6)	0,431	3,9 (0,8)	0,693
	41-50	4,2 (0,8)		3,8 (1,1)		4,4 (0,6)		3,7 (0,9)	
	>50	4,4 (0,7)		4 (1)		4,5 (0,6)		3,9 (0,8)	
Δεύτερο πτυχίο	Όχι	4,3 (0,7)	0,226	3,9 (1)	0,253	4,4 (0,6)	0,995	3,8 (0,9)	0,938
	Ναι	4,1 (0,9)		3,6 (0,9)		4,4 (0,6)		3,8 (1)	
Μεταπτυχιακό	Όχι	4,2 (0,8)	0,461	3,8 (1)	0,405	4,5 (0,7)	0,383	3,7 (1)	0,956
	Ναι	4,3 (0,7)		3,9 (1)		4,4 (0,6)		3,9 (0,8)	
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος/-η	4,3 (0,8)	0,034	3,9 (1)	0,099	4,5 (0,6)	0,090	3,8 (0,9)	0,352
	Αναπληρωτής /-τρια	4 (0,7)		3,6 (1)		4,3 (0,6)		3,7 (0,8)	
Έτη Προϋπηρεσίας	Έως 15	4,1 (0,8)	0,134	3,7 (0,9)	0,332	4,3 (0,5)	0,023	3,8 (0,7)	0,818
	16-25	4,3 (0,8)		3,9 (1)		4,4 (0,7)		3,8 (0,9)	
	>25	4,5 (0,7)		4 (1,2)		4,6 (0,6)		3,8 (1)	
Οργανικότητα σχολείου, όπου εργάζεσθε	<6/θέσιο	4,8 (0,3)	0,060	4,4 (0,8)	0,115	4,7 (0,3)	0,450	4,1 (0,5)	0,431
	6/θέσιο-10/θέσιο	4,2 (0,8)		3,8 (0,9)		4,3 (0,7)		3,7 (0,9)	
	>10/θέσιο	4,2 (0,8)		3,8 (1,1)		4,4 (0,6)		3,8 (0,9)	
Το σχολείο βρίσκεται σε αστική περιοχή	Όχι	4,4 (0,9)	0,193	4 (1)	0,471	4,6 (0,3)	0,369	3,8 (0,9)	0,800
	Ναι	4,3 (0,7)		3,8 (1)		4,4 (0,6)		3,8 (0,9)	
Υπηρετείτε ή έχετε υπηρετήσει ως διευθυντής/-τρια σχολικής μονάδας	Όχι	4,2 (0,8)	0,202	3,8 (1)	0,505	4,4 (0,6)	0,635	3,8 (0,9)	0,937
	Ναι	4,5 (0,6)		4 (1,1)		4,3 (0,7)		3,8 (1)	
Ειδικότητα	Δάσκαλοι Αγγλικών	4,3 (0,9)	0,550	3,9 (1)	0,717	4,5 (0,5)	0,379	3,8 (0,9)	0,663
	Δάσκαλοι	4,2 (0,8)		3,8 (1,1)		4,3 (0,7)		3,7 (1)	
	Άλλο	4,5 (0,5)		3,9(1)		4,5 (0,7)		4,0 (0,8)	

5.5.2 Άξονες προετοιμασίας διευθυντών

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι απαντήσεις στο δεύτερο ερώτημα, το οποίο ζητούσε να δηλώσουν σε ποιο βαθμό θεωρούσαν ότι 21 στοιχεία, που τους δίνονταν, θα έπρεπε να αποτελούν στοιχεία προετοιμασίας των διευθυντών. Οι απαντήσεις

παρουσιάζονται ομαδοποιημένες ανά άξονα προετοιμασίας των διευθυντών, όπου ως άξονες προετοιμασίας νοούνται οι διαφορετικές διαστάσεις του ρόλου του.

Οι απαντήσεις που αφορούν τα στοιχεία του άξονα της **ανάπτυξης οράματος** δείχνουν ότι το 80,5% θεωρούσε πολύ έως πάρα πολύ σημαντικά στοιχεία προετοιμασίας των διευθυντών την ανάπτυξη οράματος και τη δημιουργία κοινής κατεύθυνσης για το σχολείο. Ακόμα, το 81,5% θεωρούσε πολύ έως πάρα πολύ σημαντικό στοιχείο τη στοχοθεσία και το 75,9% την εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών (Πίν.13).

Πίνακας 13

Ανάγκη προετοιμασίας στον άξονα 'ανάπτυξη οράματος'

	Μέση τιμή (SD)	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Πολύ-Πάρα πολύ
1. Ανάπτυξη οράματος και δημιουργία κοινής κατεύθυνσης για το σχολείο	4,3 (0,9)	2 (1,9%)	3 (2,8%)	16 (14,8%)	32 (29,6%)	55 (50,9%)	87 (80,5%)
2. Στοχοθεσία	4,3 (0,9)	2 (1,9%)	2 (1,9%)	16 (14,8%)	34 (31,5%)	54 (50%)	88 (81,5%)
3. Εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών	4,1 (0,9)	2 (1,9%)	3 (2,8%)	21 (19,4%)	42 (38,9%)	40 (37%)	82 (75,9%)

Σχετικά με τον άξονα που αφορά τη **διαμόρφωση ηθικού κώδικα και κώδικα αξιών**, σχεδόν όλοι, σε ποσοστό 95,4%, θεωρούσαν πολύ έως πάρα πολύ σημαντική την προετοιμασία για τη διαμόρφωση ηθικού κώδικα και κώδικα αξιών εντός της σχολικής μονάδας, αλλά χαμηλό, ίσο με 38,9%, ήταν το ποσοστό όσων πίστευαν ότι η καλλιέργεια κουλτούρας αριστείας και υψηλών προσδοκιών πρέπει να αποτελεί στοιχείο προετοιμασίας των διευθυντών (Πίν. 14).

Πίνακας 14

Ανάγκη προετοιμασίας στον άξονα 'διαμόρφωση ηθικού κώδικα και κώδικα αξιών'

	Μέση τιμή (SD)	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Πολύ-Πάρα πολύ
4. Διαμόρφωση ηθικού κώδικα και κώδικα αξιών εντός της σχολικής μονάδας	4,7 (0,6)	1 (0,9%)	0 (0%)	4 (3,7%)	19 (17,6%)	84 (77,8%)	103 (95,4%)
5. Καλλιέργεια κουλτούρας αριστείας και υψηλών προσδοκιών	3,2 (1,2)	14 (13%)	11 (10,2%)	41 (38%)	26 (24,1%)	16 (14,8%)	42 (38,9%)

Σχετικά με τον άξονα που έχει να κάνει με την **έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση**, για το 87,1% ήταν σημαντική η προετοιμασία των διευθυντών για τη διαμόρφωση ιδανικών συνθηκών διδασκαλίας και για το 71,3% η προετοιμασία για εφαρμογή

διδακτικών πρακτικών και μεθόδων αξιολόγησης, κατάλληλων για τις ανάγκες όλων των μαθητών (Πίν. 15).

Πίνακας 15

Ανάγκη προετοιμασίας στον άξονα 'έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση'

	Μέση τιμή (SD)	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Πολύ-Πάρα πολύ
6. Διαμόρφωση ιδανικών συνθηκών διδασκαλίας	4,5 (0,7)	0 (0%)	0 (0%)	14 (13%)	29 (26,9%)	65 (60,2%)	94 (87,1%)
7. Εφαρμογή διδακτικών πρακτικών και μεθόδων αξιολόγησης, κατάλληλων για τις ανάγκες όλων των μαθητών	4 (1)	3 (2,8%)	5 (4,6%)	23 (21,3%)	37 (34,3%)	40 (37%)	77 (71,3%)

Όσον αφορά τον άξονα της **καλλιέργειας κλίματος συνεργασίας**, το 92,6% υποστήριζε ότι η προετοιμασία των διευθυντών για συμμετοχική λήψη αποφάσεων και στήριξη πρωτοβουλιών είναι πολύ έως πάρα πολύ σημαντική και εξίσου υψηλό, ίσο με 95,4%, ήταν το ποσοστό για την καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας εμπιστοσύνης και επικοινωνίας (Πίν. 16).

Πίνακας 16

Ανάγκη προετοιμασίας στον άξονα 'καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας'

	Μέση τιμή (SD)	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Πολύ-Πάρα πολύ
8. Καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας, εμπιστοσύνης και επικοινωνίας	4,8 (0,5)	0 (0%)	0 (0%)	5 (4,6%)	16 (14,8%)	87 (80,6%)	103 (95,4%)
9. Συμμετοχική λήψη αποφάσεων και στήριξη πρωτοβουλιών	4,6 (0,6)	0 (0%)	0 (0%)	8 (7,4%)	22 (20,4%)	78 (72,2%)	100 (92,6%)

Αναφορικά με τη **δικτύωση**, το 90,8% θεωρούσε πολύ έως πάρα πολύ σημαντική την προετοιμασία των διευθυντών για να προωθεί τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και το 81,5% τη συνεργασία του σχολείου με την ευρύτερη κοινωνία (Πίν. 17).

Πίνακας 17

Ανάγκη προετοιμασίας στον άξονα 'δικτύωση'

	Μέση τιμή (SD)	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Πολύ-Πάρα πολύ
10. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας	4,5 (0,8)	1 (0,9%)	1 (0,9%)	8 (7,4%)	34 (31,5%)	64 (59,3%)	98 (90,8%)
11. Συνεργασία σχολείου-ευρύτερης κοινωνίας	4,2 (0,8)	0 (0%)	3 (2,8%)	17 (15,7%)	42 (38,9%)	46 (42,6%)	88 (81,5%)

Στον άξονα της **προώθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης**, για το 63,9% των συμμετεχόντων, πολύ σημαντικό στοιχείο αποτελούσε η προετοιμασία των διευθυντών για την οργάνωση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και για το 70,3% η ανάπτυξη ικανοτήτων προσωπικού (Πίν. 18).

Πίνακας 18

Ανάγκη προετοιμασίας στον άξονα 'προώθηση επαγγελματικής ανάπτυξης'

	Μέση τιμή (SD)	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Πολύ-Πάρα πολύ
12. Οργάνωση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης	3,8 (1,1)	4 (3,7%)	10 (9,3%)	25 (23,1%)	31 (28,7%)	38 (35,2%)	69 (63,9%)
13. Ανάπτυξη των ικανοτήτων του προσωπικού	3,9 (1,1)	4 (3,7%)	8 (7,4%)	20 (18,5%)	36 (33,3%)	40 (37%)	76 (70,3%)

Σημαντικά στοιχεία προετοιμασίας των διευθυντών στον άξονα της **διοικητικής ικανότητας** ήταν για το 87% η χρήση κι η εφαρμογή συστημάτων, διαδικασιών και τεχνολογικών μέσων, κατάλληλων για τη διοίκηση του σχολείου, για το 90,8% των εκπαιδευτικών η γνώση του νομικού και θεσμικού πλαισίου, για το 76,9% η γνώση των θεωριών διοίκησης, για το 88,9% η διαχείριση πόρων και για το 96,3% η διαχείριση κρίσεων και συγκρούσεων (Πίν. 19).

Πίνακας 19

Ανάγκη προετοιμασίας στον άξονα 'διοικητική ικανότητα'

	Μέση τιμή (SD)	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Πολύ-Πάρα πολύ
14. Χρήση κι εφαρμογή συστημάτων, διαδικασιών και τεχνολογικών μέσων, κατάλληλων για τη διοίκηση του σχολείου	4,3 (0,9)	2 (1,9%)	2 (1,9%)	10 (9,3%)	44 (40,7%)	50 (46,3%)	94 (87%)
15. Νομικό και θεσμικό πλαίσιο	4,5 (0,8)	1 (0,9%)	2 (1,9%)	7 (6,5%)	33 (30,6%)	65 (60,2%)	98 (90,8%)
16. Θεωρίες διοίκησης	4,2 (0,9)	1 (0,9%)	4 (3,7%)	20 (18,5%)	34 (31,5%)	49 (45,4%)	83 (76,9%)
17. Διαχείριση πόρων	4,5 (0,7)	0 (0%)	1 (0,9%)	11 (10,2%)	33 (30,6%)	63 (58,3%)	99 (88,9%)
18. Διαχείριση κρίσεων και συγκρούσεων	4,8 (0,5)	0 (0%)	1 (0,9%)	3 (2,8%)	14 (13%)	90 (83,3%)	104 (96,3%)

Οι απαντήσεις για τον άξονα της **λογοδοσίας και αξιολόγησης** δίνονται στον Πίνακα 20. Όπως φαίνεται, το 56,4% θεωρούσε σημαντική την προετοιμασία των διευθυντών για λογοδοσία για την επίτευξη ή μη των στόχων του σχολείου. Το 46,3% θεωρούσε σημαντική την προετοιμασία για αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και το 73,1% για την εκπόνηση και υλοποίηση σχεδίων για σχολική βελτίωση.

Πίνακας 20*Ανάγκη προετοιμασίας στον άξονα 'λογοδοσία και αξιολόγηση'*

	Μέση τιμή (SD)	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Πολύ-Πάρα πολύ
19. Λογοδοσία για την επίτευξη ή μη των στόχων του σχολείου	3,6 (1)	4 (3,7%)	9 (8,3%)	34 (31,5%)	36 (33,3%)	25 (23,1%)	61 (56,4%)
20. Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας	3,3 (1,3)	17 (15,7%)	9 (8,3%)	32 (29,6%)	29 (26,9%)	21 (19,4%)	50 (46,3%)
21. Εκπόνηση και υλοποίηση σχεδίων για σχολική βελτίωση	4 (1)	2 (1,9%)	7 (6,5%)	20 (18,5%)	36 (33,3%)	43 (39,8%)	79 (73,1%)

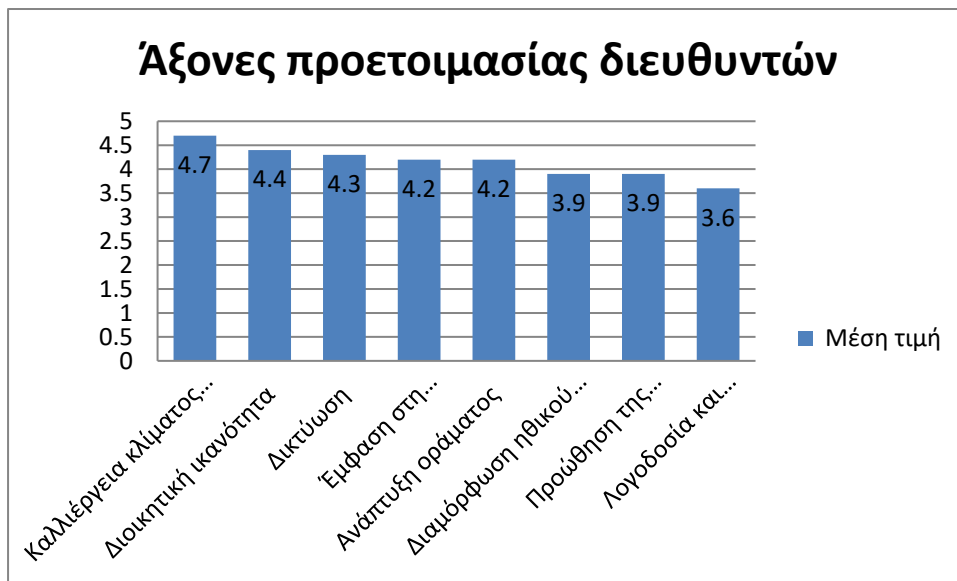
Ακολούθως υπολογίστηκε με τον ίδιο τρόπο, όπως και στις διαστάσεις του ρόλου του διευθυντή, ένα σκορ για κάθε άξονα της προετοιμασίας του διευθυντή. Άρα υπολογίστηκε ένα συνολικό σκορ ως μέσος όρος των ερωτήσεων κάθε διάστασης, το οποίο κυμαινόταν από 1 έως 5 μονάδες, με υψηλότερες τιμές να υποδηλώνουν μεγαλύτερη ανάγκη για προετοιμασία στη διάσταση αυτή. Τα περιγραφικά στοιχεία των σκορ δίνονται στον Πίνακα 21.

Πίνακας 21*Άξονες προετοιμασίας διευθυντών (σε φθίνουσα σειρά)*

	Μέση τιμή (SD)	Cronbach's α
Καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας	4,7 (0,5)	0,89
Διοικητική ικανότητα	4,4 (0,6)	0,75
Δικτύωση	4,3 (0,7)	0,71
Έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση	4,2 (0,7)	0,79
Ανάπτυξη οράματος	4,2 (0,8)	0,71
Διαμόρφωση ηθικού κώδικα/αξιών	3,9 (0,7)	0,85
Πρωώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης	3,9 (1)	0,86
Λογοδοσία και αξιολόγηση	3,6 (1)	0,80

Πιο σημαντική θεωρούνταν η προετοιμασία για την **καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας**, με μέση τιμή ίση με 4,7 μονάδες (SD=0,5μονάδες). Ακολουθούσε η προετοιμασία στον άξονα της **διοικητικής ικανότητας**, με μέση τιμή 4,4 μονάδες (SD=0,6 μονάδες). Οι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι, κατά την προετοιμασία του διευθυντή, θα έπρεπε να δοθεί μεγαλύτερη σημασία στον άξονα της **δικτύωσης** και στους άξονες που σχετίζονται με την **έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση** και την **ανάπτυξη οράματος**. Οι μέσες τιμές των επιμέρους διαστάσεων της **δικτύωσης**, της **έμφασης στη διδασκαλία και την μάθηση**

και της **ανάπτυξης οράματος** ήταν αντίστοιχα 4,3 μονάδες (SD=0,7 μονάδες), 4,2 μονάδες (SD=0,7 μονάδες), και 4,2 μονάδες (SD=0,8 μονάδες). Λιγότερο σημαντικοί άξονες για την προετοιμασία των διευθυντών θεωρήθηκαν η **διαμόρφωση ηθικού κώδικα και κώδικα αξιών** και η **προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης**, με τη μέση τιμή των απαντήσεων να είναι 3,9 μονάδες και για τις δύο, ενώ ακόμα μικρότερη σημασία φάνηκε να είχε για τους εκπαιδευτικούς η προετοιμασία στον άξονα της **λογοδοσίας/αξιολόγησης**, με μέση τιμή 3,6 μονάδες (SD=1 μονάδα). Κι εδώ ο συντελεστής αξιοπιστίας του Cronbach ήταν μεγαλύτερος από 0,7 για όλες τις διαστάσεις, υποδηλώνοντας αποδεκτή αξιοπιστία.



Γράφημα 2. Άξονες προετοιμασίας διευθυντών (σε φθίνουσα σειρά)

Έπειτα, ελέγχθηκαν οι βαθμολογίες για τους άξονες προετοιμασία του διευθυντή ανάλογα με τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία των συμμετεχόντων και τα αποτελέσματα δίνονται στους Πίνακες 22.1 και 22.2.

Η βαθμολογία για τους άξονες προετοιμασίας του διευθυντή που αφορούν την **ανάπτυξη οράματος**, τη **διαμόρφωση ηθικού κώδικα αξιών**, την **έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση** και την **καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας** διέφερε ανάλογα με το φύλο, με τις γυναίκες να αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στους άξονες αυτούς, συγκριτικά με τους άντρες. Επίσης, μεγαλύτερη σημασία στην προετοιμασία του διευθυντή για την **καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας** απέδιδαν οι εργαζόμενοι σε σχολεία εκτός αστικής περιοχής, σε σχέση με όσους εργάζονταν σε αστική περιοχή (Πίν. 22.1).

Πίνακας 22.1

Άξονες προετοιμασίας διευθυντών σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

		Ανάπτυξη οράματος		Διαμόρφωση ηθικού κώδικα και κώδικα αξιών		Έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση		Καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας	
		Μέση τιμή (SD)	P	Μέση τιμή (SD)	P	Μέση τιμή (SD)	P	Μέση τιμή (SD)	P
Φύλο	Άνδρας	3,7 (1,1)	0,013	3,4 (0,9)	0,012	3,8 (0,9)	0,013	4,3 (0,8)	0,011
	Γυναίκα	4,3 (0,7)		4 (0,7)		4,3 (0,7)		4,8 (0,4)	
Ηλικία	21-40	4,3 (0,8)	0,555	4 (0,6)	0,346	4,3 (0,7)	0,836	4,7 (0,5)	0,328
	41-50	4,1 (0,9)		3,8 (0,9)		4,2 (0,7)		4,8 (0,5)	
	>50	4,1 (0,7)		4,1 (0,7)		4,1 (0,8)		4,6 (0,6)	
Δεύτερο πτυχίο	Όχι	4,3 (0,7)	0,598	4 (0,6)	0,790	4,3 (0,7)	0,899	4,7 (0,5)	0,981
	Ναι	4,2 (0,8)		4 (0,9)		4,3 (0,7)		4,7 (0,5)	
Μεταπτυχιακό	Όχι	4,4 (0,7)	0,500	4,3 (0,6)	0,162	4,4 (0,7)	0,784	4,9 (0,3)	0,365
	Ναι	4,2 (0,7)		4 (0,7)		4,3 (0,7)		4,7 (0,5)	
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος/-η	4,2 (0,9)	0,486	3,9 (0,8)	0,952	4,2 (0,8)	0,636	4,7 (0,5)	0,223
	Αναπληρωτής/-τρια	4,2 (0,6)		4 (0,6)		4,2 (0,7)		4,6 (0,6)	
Έτη προϋπηρεσίας	Έως 15	4,3 (0,6)	0,950	4 (0,6)	0,386	4,2 (0,7)	0,973	4,7 (0,5)	0,760
	16-25	4,2 (0,9)		3,8 (0,8)		4,3 (0,7)		4,7 (0,5)	
	>25	4,1 (1)		4 (0,9)		4,1 (0,9)		4,7 (0,5)	
Οργανικότητα σχολείου, όπου εργάζεσθε	<6/θέσιο	4,6 (0,4)	0,290	4,1 (0,6)	0,430	4,5 (0,7)	0,204	4,8 (0,3)	0,755
	6/θέσιο-10/θέσιο	4,1 (1)		4,1 (0,7)		4,4 (0,7)		4,8 (0,3)	
	>10/θέσιο	4,2 (0,8)		3,9 (0,8)		4,1 (0,8)		4,7 (0,6)	
Το σχολείο βρίσκεται σε αστική περιοχή	Όχι	4,3 (0,7)	0,723	3,9 (0,6)	0,526	4,5 (0,5)	0,196	5 (0,1)	0,036
	Ναι	4,2 (0,9)		4 (0,8)		4,2 (0,8)		4,7 (0,5)	
Υπηρετείτε ή έχετε υπηρετήσει ως διευθυντής/-τρια σχολικής μονάδας;	Όχι	4,2 (0,8)	0,452	3,9 (0,8)	0,972	4,2 (0,7)	0,582	4,7 (0,5)	0,810
	Ναι	4 (0,9)		4 (0,6)		4,1 (0,9)		4,7 (0,6)	
Ειδικότητα	Δάσκαλοι Αγγλικών	4,3 (0,7)	0,489	4 (0,7)	0,924	4,5 (0,6)	0,090	4,9 (0,3)	0,076
	Δάσκαλοι	4,0 (1)		3,9 (0,8)		4,1 (0,8)		4,6 (0,6)	
	Άλλο	4,4 (0,6)		4 (0,7)		4,3 (0,7)		4,7 (0,5)	

Η σημασία προετοιμασίας του διευθυντή ώστε να είναι σε θέση να προωθεί τη δικτύωση του σχολείου με τους γονείς και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον διέφερε οριακά ανάλογα με την εργασιακή σχέση των συμμετεχόντων, με τους μόνιμους να αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στην ικανότητα αυτή, συγκριτικά με τους αναπληρωτές. Η

βαθμολογία σχετικά με τη σημασία προετοιμασίας του διευθυντή στους άξονες της προώθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης, της διοικητικής ικανότητας και της λογοδοσίας και αξιολόγησης δεν βρέθηκε να διαφέρει με βάση τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (Πίν. 22.2).

Πίνακας 22.2

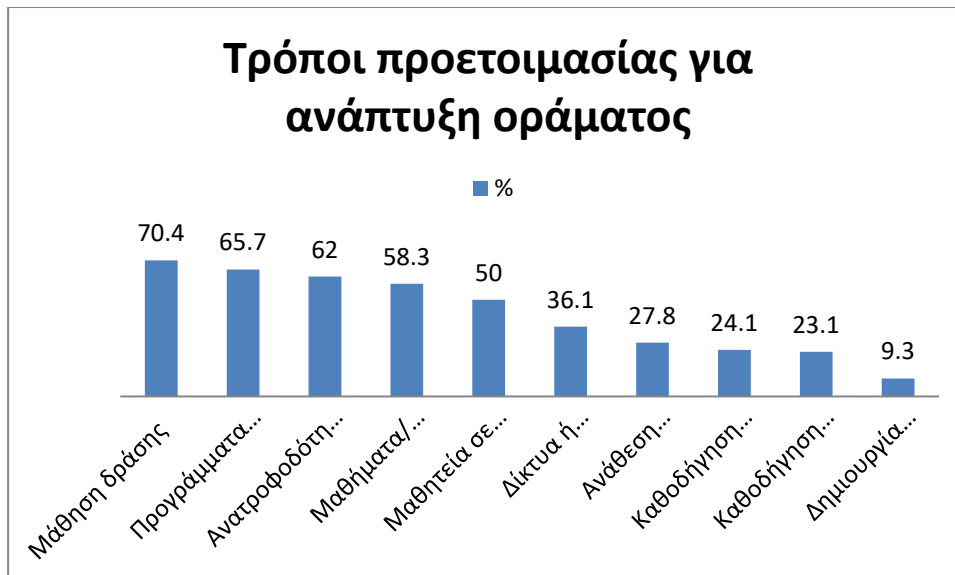
Άξονες προετοιμασίας διευθυντών σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

		Δικτύωση		Προώθηση επαγγελματικής ανάπτυξης		Διοικητική ικανότητα		Λογοδοσία και αξιολόγηση	
		Μέση τιμή (SD)	P	Μέση τιμή (SD)	P	Μέση τιμή (SD)	P	Μέση τιμή (SD)	P
Φύλο	Ανδρας	4,3 (0,9)	0,501	3,7 (1,2)	0,436	4,2 (0,7)	0,087	3,4 (1)	0,295
	Γυναίκα	4,3 (0,6)		3,9 (1)		4,5 (0,6)		3,7 (0,9)	
Ηλικία	21-40	4,4 (0,7)	0,936	4 (1)	0,485	4,4 (0,7)	0,790	3,7 (0,9)	0,610
	41-50	4,4 (0,7)		3,7 (1,1)		4,4 (0,6)		3,5 (1)	
	>50	4,3 (0,7)		4 (1)		4,5 (0,6)		3,7 (0,9)	
Δεύτερο πτυχίο	Όχι	4,4 (0,7)	0,435	3,9 (1)	0,910	4,5 (0,6)	0,752	3,8 (0,9)	0,696
	Ναι	4,3 (0,7)		3,9 (0,9)		4,5 (0,5)		3,7 (0,9)	
Μεταπτυχιακό	Όχι	4,5 (0,6)	0,703	4,1 (0,9)	0,631	4,6 (0,4)	0,505	3,8 (0,8)	0,940
	Ναι	4,3 (0,7)		3,9 (1)		4,4 (0,6)		3,8 (0,9)	
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος/-η	4,4 (0,7)	0,050	3,9 (1)	0,508	4,5 (0,6)	0,211	3,6 (1)	0,860
	Αναπληρωτής /-τρια	4,1 (0,7)		3,8 (1)		4,4 (0,5)		3,7 (0,8)	
Έτη προϋπηρεσίας	Έως 15	4,2 (0,8)	0,328	3,8 (1)	0,665	4,4 (0,5)	0,467	3,7 (0,8)	0,670
	16-25	4,4 (0,6)		3,9 (1)		4,4 (0,7)		3,6 (1)	
	>25	4,5 (0,7)		3,9 (1,2)		4,5 (0,6)		3,7 (1,1)	
Οργανικότητα σχολείου, όπου εργάζεσθε	<6/θέσιο	4,7 (0,4)	0,130	4,3 (0,9)	0,200	4,7 (0,3)	0,449	4 (0,8)	0,440
	6/θέσιο-10/θέσιο	4,3 (0,7)		4,1 (0,8)		4,4 (0,8)		3,6 (1)	
	>10/θέσιο	4,3 (0,7)		3,7 (1,1)		4,4 (0,6)		3,6 (1)	
Το σχολείο βρίσκεται σε αστική περιοχή	Όχι	4,3 (0,9)	0,932	3,9 (1,1)	0,996	4,6 (0,5)	0,473	3,7 (0,9)	0,880
	Ναι	4,4 (0,7)		3,9 (1)		4,4 (0,6)		3,6 (1)	
Υπηρετείτε ή έχετε υπηρετήσει ως διευθυντής/-τρια σχολικής μονάδας;	Όχι	4,3 (0,7)	0,381	3,9 (1)	0,402	4,4 (0,6)	0,477	3,6 (0,9)	0,910
	Ναι	4,5 (0,6)		4 (1,1)		4,3 (0,7)		3,6 (1,1)	
Ειδικότητα	Δάσκαλοι Αγγλικών	4,3 (0,8)	0,747	3,9 (1,1)	0,917	4,6 (0,5)	0,110	3,6 (0,9)	0,937
	Δάσκαλοι	4,3 (0,7)		3,8 (1,1)		4,3 (0,7)		3,7 (1)	
	Άλλο	4,5 (0,4)		3,9 (0,9)		4,5 (0,5)		3,6 (0,8)	

5.5.3. Τρόποι προετοιμασίας διευθυντών

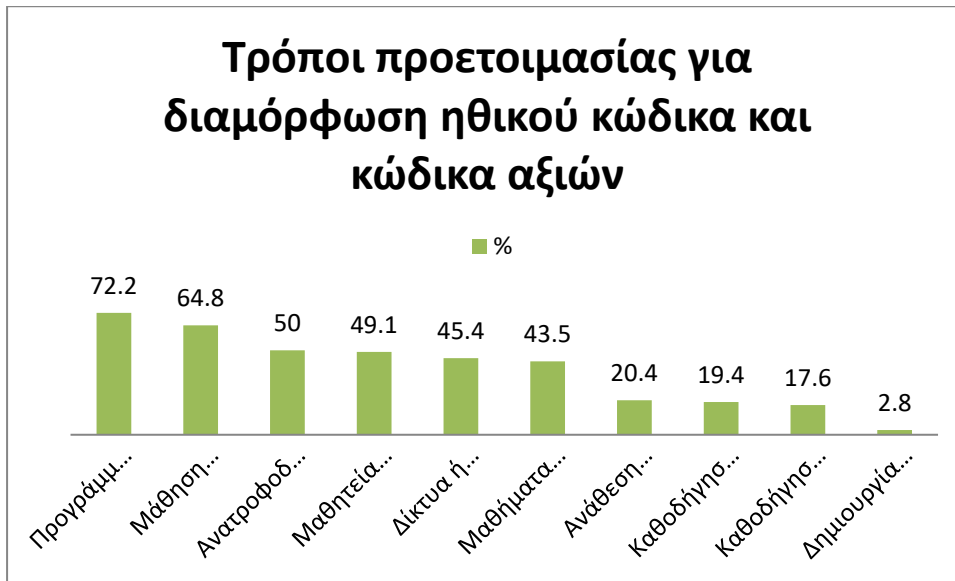
Το τρίτο ερώτημα του ερωτηματολογίου ζητούσε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να επιλέξουν, ανάμεσα σε 10 τρόπους προετοιμασίας διευθυντών, τους πιο αποτελεσματικούς για κάθε άξονα του ρόλου τους.

Στο Γράφημα 3 παρουσιάζονται οι πιο αποτελεσματικοί τρόποι προετοιμασίας των διευθυντών, ώστε να είναι σε θέση να **αναπτύξουν όραμα** για το σχολείο. Για το 70,4% πιο αποτελεσματική θεωρήθηκε η μάθηση δράσης. Ακολουθούσαν, για το 65,7%, τα προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης, για το 62% η ανατροφοδότηση, για το 58,3% τα μαθήματα/σεμινάρια και για το 50% η μαθητεία σε σχολική μονάδα. Λιγότερο αποτελεσματικά θεωρήθηκαν τα δίκτυα/κοινότητες μάθησης (36,1%), η ανάθεση καθηκόντων για την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων (27,8%), η καθοδήγηση από μέντορα (24,1%) ή προγυμναστή (23,1%) και η δημιουργία portfolio (9,3%).



Γράφημα 3. Αποτελεσματικοί τρόποι προετοιμασίας για τον άξονα 'ανάπτυξη οράματος'

Ακολουθεί το Γράφημα 4 με τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους προετοιμασίας των διευθυντών, ώστε να είναι σε θέση να **διαμορφώσουν ηθικό κώδικα αξιών εντός του σχολείου**. Το 72,2% θεωρούσε πιο αποτελεσματικά τα προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης, το 64,8% τη μάθηση δράσης, το 50% την ανατροφοδότηση 360°, το 49,1% την μαθητεία σε σχολική μονάδα, το 45,4% τη συμμετοχή σε δίκτυα ή κοινότητες μάθησης και το 43,5% τα μαθήματα/σεμινάρια. Ακολουθούσαν, ως λιγότερο αποτελεσματικοί τρόποι η ανάθεση καθηκόντων με ποσοστό 20,4%, η καθοδήγηση από μέντορα με ποσοστό 19,4%, η

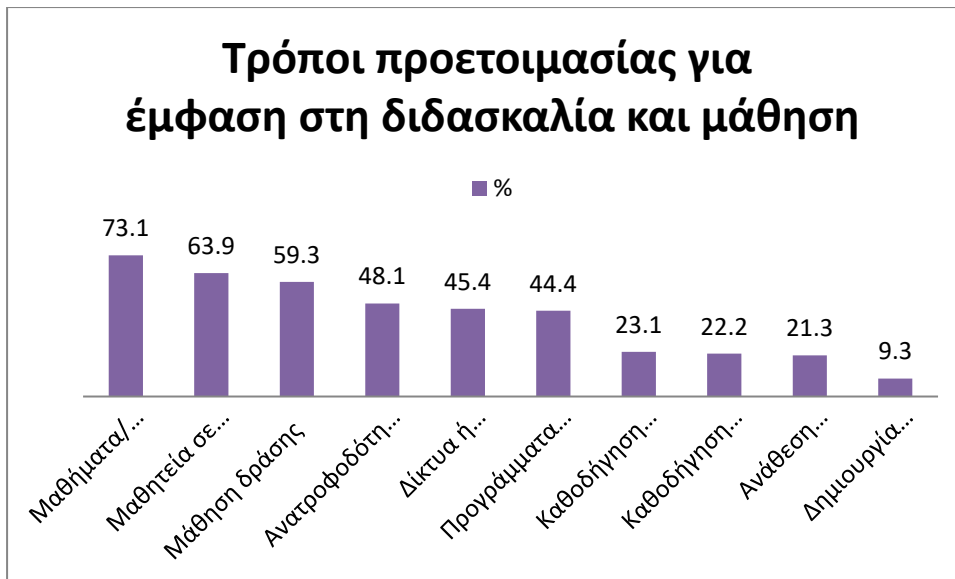


Γράφημα 4. Αποτελεσματικοί τρόποι προετοιμασίας για τον άξονα 'διαμόρφωση ηθικού κώδικα και κώδικα αξιών'

καθοδήγηση από προγυμναστή με ποσοστό 17,6%, και η δημιουργία portfolio με ποσοστό 2,8%.

Στο Γράφημα 5 παρατίθενται οι πιο αποτελεσματικοί τρόποι προετοιμασίας των διευθυντών, ώστε να δίνουν **έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση**. Το 73,1% θεωρούσε πιο αποτελεσματικά τα μαθήματα/σεμινάρια και το 63,9% την μαθητεία σε σχολική μονάδα. Ακολουθούσαν η μάθηση δράσης και η ανατροφοδότηση 360° με ποσοστά 59,3% και 48,1% αντίστοιχα. Το 45,4% θεωρούσε, επίσης, αποτελεσματική την συμμετοχή σε δίκτυα ή κοινότητες μάθησης και το 44,4% τα προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης. Λιγότερο αποτελεσματικά θεωρούνταν η καθοδήγηση από μέντορα (23,1%) ή προγυμναστή (22,2%), η ανάθεση καθηκόντων για την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων (21,3%) και η δημιουργία portfolio (9,3%).

Ακολουθεί το Γράφημα 6 με τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους προετοιμασίας των διευθυντών, ώστε να είναι σε θέση **να καλλιεργήσουν κλίμα συνεργασίας**. Το 78,7% θεωρούσε πιο αποτελεσματική τη μάθηση δράσης, το 63,9% τα προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης, το 61,1% την ανατροφοδότηση 360°, το 51,9% τη μαθητεία σε σχολική μονάδα,



Γράφημα 5. Αποτελεσματικοί τρόποι προετοιμασίας για τον άξονα 'έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση'

ενώ ως λιγότερο αποτελεσματικές μέθοδοι θεωρήθηκαν η καθοδήγηση από προγυμναστή και η δημιουργία portfolio, με ποσοστά 7,4% και 5,6% αντίστοιχα.



Γράφημα 6. Αποτελεσματικοί τρόποι προετοιμασίας για τον άξονα 'καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας'

Παρατίθεται, στη συνέχεια, το Γράφημα 7 με τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους προετοιμασίας των διευθυντών, ώστε να είναι σε θέση να **δικτυώσουν** το σχολείο. Το 63% θεωρούσε πιο αποτελεσματική τη συμμετοχή σε δίκτυα/κοινότητες μάθησης, το 50% την

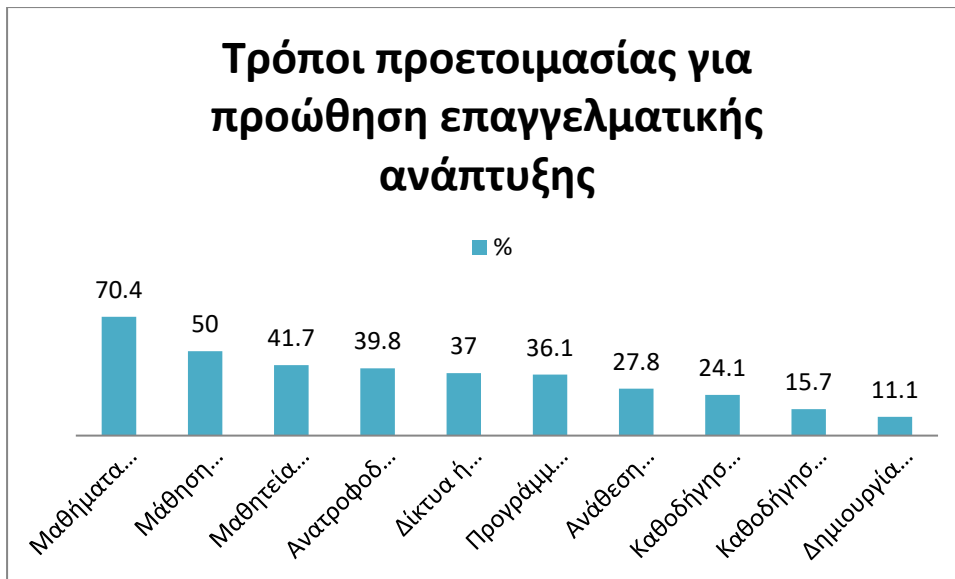
ανατροφοδότηση 360°, το 43,5% τα προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης, ενώ τα μαθήματα/σεμινάρια και η μαθητεία σε σχολική μονάδα ακολουθούν ως επιλογές με ποσοστό και τα δύο 40,7%. Χαμηλότερο ποσοστό επιλογής είχαν η ανάθεση καθηκόντων για την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων (25%), η καθοδήγηση από μέντορα (23,1%) ή προγυμναστή (16,7%) και η δημιουργία portfolio (4,6%).



Γράφημα 7. Αποτελεσματικοί τρόποι προετοιμασίας για τον άξονα 'δικτύωση'

Τα αποτελέσματα σχετικά με τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους προετοιμασίας των διευθυντών, ώστε να είναι σε θέση να **προωθούν την επαγγελματική ανάπτυξη** των εκπαιδευτικών του σχολείου, παρουσιάζονται στο Γράφημα 8. Το 70,4% θεωρούσε πιο αποτελεσματικά τα μαθήματα/σεμινάρια, το 50% τη μάθηση δράσης, το 41,7% τη μαθητεία σε σχολική μονάδα και το 39,8% την ανατροφοδότηση 360°. Χαμηλότερο ποσοστό επιλογής είχαν η συμμετοχή σε δίκτυα/κοινότητες μάθησης (37%), τα προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης (36,1%), η ανάθεση καθηκόντων για την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων (27,8%), η καθοδήγηση από μέντορα (24,1%) ή προγυμναστή (15,7%) και η δημιουργία portfolio (11,1%).

Στο Γράφημα 9 παρατίθενται οι πιο αποτελεσματικοί τρόποι προετοιμασίας των διευθυντών για την ανάπτυξη της **διοικητικής τους ικανότητας**. Υψηλότερα ποσοστά επιλογής είχαν πάλι τα μαθήματα/σεμινάρια (79,6%) και ακολουθούσαν η μαθητεία σε



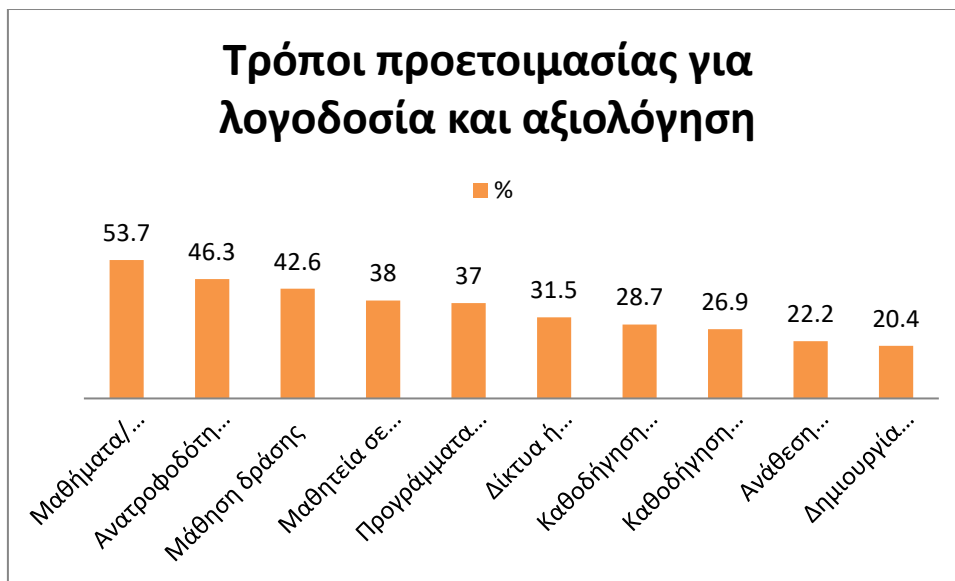
Γράφημα 8. Αποτελεσματικοί τρόποι προετοιμασίας για τον άξονα 'προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης'

σχολική μονάδα (54,6%) και η καθοδήγηση από προγυμναστή (41,7%). Μετρίως αποτελεσματικοί τρόποι προετοιμασίας για το συγκεκριμένο άξονα θεωρήθηκαν η ανάθεση καθηκόντων (38%), η μάθηση δράσης και τα προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης (35,2%), η καθοδήγηση από μέντορα (33,3%), τα δίκτυα ή κοινότητες μάθησης (31,5%), ενώ σε μικρότερο ποσοστό επιλέχτηκε για μια ακόμα φορά η δημιουργία portfolio (14,8%).



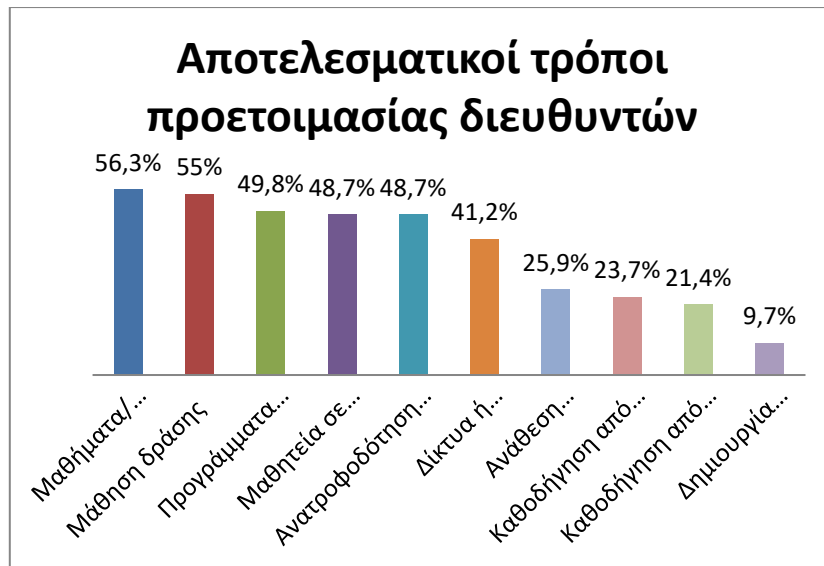
Γράφημα 9. Αποτελεσματικοί τρόποι προετοιμασίας για τον άξονα 'διοικητική ικανότητα'

Τέλος, στο Γράφημα 10 παρουσιάζονται οι πιο αποτελεσματικοί τρόποι προετοιμασίας των διευθυντών, ώστε είναι σε θέση **να αξιολογούν και να λογοδοτούν** για την επίτευξη ή μη των στόχων του σχολείου. Για το 53,7% πιο αποτελεσματικός τρόπος προετοιμασίας ήταν τα μαθήματα/σεμινάρια, για το 46,3% η ανατροφοδότηση 360° και για το 42,6% η μάθηση δράσης. Ακολουθούσαν η μαθητεία σε σχολική μονάδα (38%) και τα προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης (37%). Σε μικρότερο ποσοστό επιλέχθηκαν η ανάθεση καθηκόντων για την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων και η δημιουργία portfolio, με ποσοστά 22,2% και 20,4% αντίστοιχα.



Γράφημα 10. Αποτελεσματικοί τρόποι προετοιμασίας για τον άξονα 'λογοδοσία και αξιολόγηση'

Στη συνέχεια, υπολογίστηκε ο μέσος όρος των ποσοστών των απαντήσεων σχετικά με κάθε τρόπο προετοιμασίας των διευθυντών και στο Γράφημα 11 παρουσιάζονται, σε φθίνουσα σειρά, οι πιο αποτελεσματικοί τρόποι προετοιμασίας, όπως προέκυψαν συνολικά. Τα μαθήματα/ σεμινάρια, με ποσοστό 56,3%, και η μάθηση δράσης, με ποσοστό 55%, θεωρήθηκαν ως οι αποτελεσματικότεροι τρόποι, με τα προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης (49,8%), τη μαθητεία σε σχολική μονάδα (48,7%) και την ανατροφοδότηση 360° (48,7%) να έπονται. Η δημιουργία portfolio θεωρήθηκε ως ο λιγότερο αποτελεσματικός τρόπος προετοιμασίας, με ποσοστό μόλις 9,7%, ενώ και η ανάθεση καθηκόντων για την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων, καθώς και η καθοδήγηση από μέντορα ή προγυμναστή δε θεωρήθηκαν ιδιαίτερα αποτελεσματικοί τρόποι, με ποσοστά 25,9%, 23,7% και 21,4% αντίστοιχα.



Γράφημα 11. Αποτελεσματικοί τρόποι προετοιμασίας διευθυντών

Έπειτα, ελέγχθηκαν οι απαντήσεις που αφορούν τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους προετοιμασίας των διευθυντών ανάλογα με τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία των συμμετεχόντων.

Για την προετοιμασία των διευθυντών, ώστε να είναι ικανοί για την **ανάπτυξη οράματος**, όπως φαίνεται στους Πίνακες 23.1, 23.2 και 23.3, πιο συχνά θεωρούσαν τα μαθήματα/σεμινάρια ως αποτελεσματικό τρόπο οι συμμετέχοντες μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας, αλλά και οι μόνιμοι σε σχέση με τους αναπληρωτές. Ακόμα, οι απαντήσεις για την αποτελεσματικότητα της καθοδήγησης από μέντορα διέφεραν ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων, καθώς οι ηλικίες 21-40 τον επέλεξαν σε μεγαλύτερο ποσοστό ως πιο αποτελεσματικό τρόπο προετοιμασίας από τις υπόλοιπες ηλικίες. Τη μαθητεία σε σχολική μονάδα επέλεξε μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων ηλικίας 41-50 ετών, ενώ την ανάθεση καθηκόντων για την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων όσοι υπηρετούν σε σχολεία που δε βρίσκονται σε αστική περιοχή. Ακόμα, η μάθηση δράσης θεωρήθηκε σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό αποτελεσματική για την προετοιμασία των διευθυντών από τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν δεύτερο πτυχίο, σε σχέση με τους κατόχους δεύτερου πτυχίου και η ανατροφοδότηση 360^ο συγκέντρωσε μεγαλύτερο ποσοστό στους συμμετέχοντες ηλικίας 41-50 ετών, σε σχέση με όσους ήταν μεγαλύτερης ή μικρότερης ηλικίας. Τέλος, οι συμμετέχοντες που είχαν 16-25 έτη προϋπηρεσίας απάντησαν σε μεγαλύτερο ποσοστό από όσους είχαν λιγότερα ή περισσότερα έτη προϋπηρεσίας ότι τα

δίκτυα ή κοινότητες μάθησης αποτελούν αποτελεσματικό τρόπο προετοιμασίας για το συγκεκριμένο άξονα.

Πίνακας 23.1

Τρόποι προετοιμασίας διευθυντών για τον άξονα 'ανάπτυξη οράματος' σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

		Μαθήματα/ Σεμινάρια			Καθοδήγηση από μέντορα			Καθοδήγηση από προγυμναστή			Μαθητεία σε σχολική μονάδα		
		N	%	P	N	%	P	N	%	P	N	%	P
Φύλο	Άνδρας	9	50,0	0,401	4	22,2	0,822	3	16,7	0,462	8	44,4	0,636
	Γυναίκα	54	60,7		22	24,7		22	24,7		45	50,6	
Ηλικία	21-40	13	40,6	0,020	12	37,5	0,036	8	25,0	0,918	8	25,0	0,000
	41-50	28	59,6		6	12,8		10	21,3		33	70,2	
	>50	22	75,9		8	27,6		7	24,1		13	44,8	
Δεύτερο πτυχίο	Όχι	55	59,8	0,464	21	22,8	0,467	22	23,9	0,651	45	48,9	0,588
	Ναι	8	50,0		5	31,3		3	18,8		9	56,3	
Μεταπτυχιακό	Όχι	28	65,1	0,245	7	16,3	0,123	12	27,9	0,340	23	53,5	0,555
	Ναι	35	53,8		19	29,2		13	20,0		31	47,7	
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος/-η	53	63,9	0,034	17	20,5	0,112	19	22,9	0,908	46	55,4	0,040
	Αναπληρωτής /-τρια	10	40,0		9	36,0		6	24,0		8	32,0	
Έτη προϋπηρεσίας	Έως 15	19	48,7	0,071	14	35,9	0,081	11	28,2	0,466	16	41,0	0,065
	16-25	26	56,5		7	15,2		8	17,4		29	63,0	
	>25	18	78,3		5	21,7		6	26,1		9	39,1	
Οργανικότητα σχολείου, όπου εργάζεσθε	<6/θέσιο	6	54,5	0,668	5	45,5	0,113	2	18,2	0,897	7	63,6	0,562
	6/θέσιο- 10/θέσιο	14	51,9		8	29,6		6	22,2		12	44,4	
	>10/θέσιο	43	61,4		13	18,6		17	24,3		35	50,0	
Το σχολείο βρίσκεται σε αστική περιοχή	Όχι	8	57,1	0,923	6	42,9	0,078	3	21,4	0,870	6	42,9	0,567
	Ναι	55	58,5		20	21,3		22	23,4		48	51,1	
Υπηρετείτε ή έχετε υπηρετήσει ως διευθυντής/- τρια σχολικής μονάδας;	Όχι	57	59,4	0,535	24	25,0	0,524	23	24,0	0,572	51	53,1	0,066
	Ναι	6	50,0		2	16,7		2	16,7		3	25,0	
Ειδικότητα	Δάσκαλοι Αγγλικών	24	68,6	0,266	8	22,9	0,344	9	25,7	0,063	21	60,0	0,105
	Δάσκαλοι	26	51,0		15	29,4		15	29,4		20	39,2	
	Άλλο	13	59,1		3	13,6		1	4,5		13	59,1	

Πίνακας 23.2

Τρόποι προετοιμασίας διευθυντών για τον άξονα 'ανάπτυξη οράματος' σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

		Ανάθεση καθηκόντων			Μάθηση δράσης			Ανατροφοδότηση 360°			Δίκτυα ή κοινότητες μάθησης		
		N	%	P	N	%	P	N	%	P	N	%	P
Φύλο	Άνδρας	4	22,2	0,609	12	66,7	0,728	11	61,1	0,956	4	22,2	0,169
	Γυναίκα	25	28,1		63	70,8		55	61,8		35	39,3	
Ηλικία	21-40	11	34,4	0,491	26	81,3	0,246	19	59,4	0,033	13	40,6	0,524
	41-50	13	27,7		30	63,8		35	74,5		18	38,3	
	>50	6	20,7		20	69,0		13	44,8		8	27,6	
Δεύτερο πτυχίο	Όχι	25	27,2	0,737	69	75,0	0,012	57	62,0	0,967	31	33,7	0,210
	Ναι	5	31,3		7	43,8		10	62,5		8	50,0	
Μεταπτυχιακό	Όχι	11	25,6	0,679	31	72,1	0,750	26	60,5	0,784	15	34,9	0,829
	Ναι	19	29,2		45	69,2		41	63,1		24	36,9	
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος/-η	21	25,3	0,295	56	67,5	0,229	53	63,9	0,478	31	37,3	0,625
	Αναπληρωτής /-τρια	9	36,0		20	80,0		14	56,0		8	32,0	
Έτη προϋπηρεσίας	Έως 15	13	33,3	0,398	29	74,4	0,779	24	61,5	0,214	12	30,8	0,020
	16-25	13	28,3		31	67,4		32	69,6		23	50,0	
	>25	4	17,4		16	69,6		11	47,8		4	17,4	
Οργανικότητα σχολείου, όπου εργάζεσθε	<6/θέσιο	2	18,2	0,751	8	72,7	0,885	6	54,5	0,564	5	45,5	0,388
	6/θέσιο-10/θέσιο	8	29,6		18	66,7		15	55,6		12	44,4	
	>10/θέσιο	20	28,6		50	71,4		46	65,7		22	31,4	
Το σχολείο βρίσκεται σε αστική περιοχή	Όχι	7	50,0	0,047	11	78,6	0,471	8	57,1	0,686	7	50,0	0,246
	Ναι	23	24,5		65	69,1		59	62,8		32	34,0	
Υπηρετείτε ή έχετε υπηρετήσει ως διευθυντής/-τρια σχολικής μονάδας;	Όχι	26	27,1	0,649	67	69,8	0,710	62	64,6	0,123	33	34,4	0,288
	Ναι	4	33,3		9	75,0		5	41,7		6	50,0	
Ειδικότητα	Δάσκαλοι Αγγλικών	12	34,3	0,387	24	68,6	0,729	22	62,9	0,950	13	37,1	0,510
	Δάσκαλοι	11	21,6		35	68,6		32	62,7		16	31,4	
	Άλλο	7	31,8		17	77,3		13	59,1		10	45,5	

Πίνακας 23.3

Τρόποι προετοιμασίας διευθυντών για τον άξονα 'ανάπτυξη οράματος' σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

		Δημιουργία portfolio			Προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης		
		N	%	P	N	%	P
Φύλο	Άνδρας	1	5,6	0,545	10	55,6	0,288
	Γυναίκα	9	10,1		61	68,5	
Ηλικία	21-40	3	9,4	0,861	20	62,5	0,671
	41-50	5	10,6		30	63,8	
	>50	2	6,9		21	72,4	
Δεύτερο πτυχίο	Όχι	8	8,7	0,628	59	64,1	0,398
	Ναι	2	12,5		12	75,0	
Μεταπτυχιακό	Όχι	4	9,3	0,990	32	74,4	0,122
	Ναι	6	9,2		39	60,0	
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος/-η	9	10,8	0,301	58	69,9	0,099
	Αναπληρωτής/-τρια	1	4,0		13	52,0	
Έτη προϋπηρεσίας	Έως 15	3	7,7	0,459	23	59,0	0,538
	16-25	6	13,0		32	69,6	
	>25	1	4,3		16	69,6	
Οργανικότητα σχολείου, όπου εργάζεσθε	<6/θέσιο	0	,0	0,203	7	63,6	0,401
	6/θέσιο-10/θέσιο	1	3,7		15	55,6	
	>10/θέσιο	9	12,9		49	70,0	
Το σχολείο βρίσκεται σε αστική περιοχή	Όχι	1	7,1	0,770	7	50,0	0,183
	Ναι	9	9,6		64	68,1	
Υπηρετείτε ή έχετε υπηρετήσει ως διευθυντής/-τρια σχολικής μονάδας;	Όχι	10	10,4	0,241	65	67,7	0,223
	Ναι	0	,0		6	50,0	
Ειδικότητα	Δάσκαλοι Αγγλικών	3	8,6	0,981	26	74,3	0,420
	Δάσκαλοι	5	9,8		31	60,8	
	Άλλο	2	9,1		14	63,6	

Όσον αφορά την προετοιμασία των διευθυντών στον άξονα της **διαμόρφωσης ηθικού και κώδικα και κώδικα αξιών**, όπως παρατηρούμε στους Πίνακες 24.1, 24.2 και 24.3, αυτοί που δεν έχουν δεύτερο πτυχίο και οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος θεωρούσαν συχνότερα ως πιο αποτελεσματικό τρόπο προετοιμασίας την καθοδήγηση από μέντορα, σε σχέση με τους κατόχους δεύτερου πτυχίου και τους μη κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου, αντίστοιχα. Ακόμα, οι απαντήσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα της καθοδήγηση από μέντορα διαφοροποιήθηκε ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας, με τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας να την

Πίνακας 24.1

Τρόποι προετοιμασίας διευθυντών για τον άξονα 'διαμόρφωση ηθικού κώδικα και κώδικα αξιών' σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

		Μαθήματα/ Σεμινάρια			Καθοδήγηση από μέντορα			Καθοδήγηση από προγυμναστή			Μαθητεία σε σχολική μονάδα		
		N	%	P	N	%	P	N	%	P	N	%	P
Φύλο	Άνδρας	5	27,8	0,130	2	11,1	0,319	2	11,1	0,419	9	50,0	0,965
	Γυναίκα	42	47,2		19	21,3		17	19,1		44	49,4	
Ηλικία	21-40	15	46,9	0,177	9	28,1	0,316	8	25,0	0,321	11	34,4	0,050
	41-50	16	34,0		8	17,0		8	17,0		29	61,7	
	>50	16	55,2		4	13,8		3	10,3		13	44,8	
Δεύτερο πτυχίο	Όχι	42	45,7	0,284	21	22,8	0,033	18	19,6	0,197	44	47,8	0,534
	Ναι	5	31,3		0	,0		1	6,3		9	56,3	
Μεταπτυχιακό	Όχι	17	39,5	0,497	3	7,0	0,008	6	14,0	0,419	29	67,4	0,002
	Ναι	30	46,2		18	27,7		13	20,0		24	36,9	
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος/-η	36	43,4	0,956	14	16,9	0,218	15	18,1	0,811	43	51,8	0,301
	Αναπληρωτής /-τρια	11	44,0		7	28,0		4	16,0		10	40,0	
Έτη προϋπηρεσίας	Έως 15	19	48,7	0,278	12	30,8	0,036	9	23,1	0,356	16	41,0	0,359
	16-25	16	34,8		8	17,4		8	17,4		26	56,5	
	>25	12	52,2		1	4,3		2	8,7		11	47,8	
Οργανικότητα σχολείου, όπου εργάζεσθε	<6/θέσιο	5	45,5	0,981	5	45,5	0,068	3	27,3	0,649	6	54,5	0,168
	6/θέσιο- 10/θέσιο	12	44,4		5	18,5		4	14,8		9	33,3	
	>10/θέσιο	30	42,9		11	15,7		12	17,1		38	54,3	
Το σχολείο βρίσκεται σε αστική περιοχή	Όχι	6	42,9	0,957	5	35,7	0,099	2	14,3	0,728	6	42,9	0,618
	Ναι	41	43,6		16	17,0		17	18,1		47	50,0	
Υπηρετείτε ή έχετε υπηρετήσει ως διευθυντής/- τρια σχολικής μονάδας;	Όχι	41	42,7	0,631	21	21,9	0,071	18	18,8	0,372	50	52,1	0,077
	Ναι	6	50,0		0	,0		1	8,3		3	25,0	
Ειδικότητα	Δάσκαλοι Αγγλικών	14	40,0	0,532	10	28,6	0,247	6	17,1	0,147	20	57,1	0,509
	Δάσκαλοι	25	49,0		8	15,7		12	23,5		23	45,1	
	Άλλο	8	36,4		3	13,6		1	4,5		10	45,5	

επιλέγουν σε μεγαλύτερο ποσοστό, Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41-50 ετών επέλεξαν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους υπόλοιπους τη μαθητεία σε σχολική μονάδα ως αποτελεσματικό τρόπο προετοιμασίας, όπως και όσοι δεν ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, σε σχέση με τους κατόχους μεταπτυχιακού. Μεγαλύτερο ποσοστό μη κατόχων μεταπτυχιακού, παρά όσων έχουν μεταπτυχιακό, θεωρούσε, επίσης, και τη μάθηση δράσης ως αποτελεσματικό τρόπο προετοιμασίας, ενώ την ανατροφοδότηση 360° επέλεξαν συχνότερα όσοι υπηρετούν σε σχολεία που βρίσκονται σε αστική περιοχή, και όχι σε αγροτική ή ημιαστική. Τέλος, οι συμμετέχοντες που δεν είχαν δεύτερο πτυχίο επέλεξαν σε μεγαλύτερο ποσοστό από όσους είχαν δεύτερο πτυχίο τα δίκτυα ή κοινότητες μάθησης ως

αποτελεσματικό τρόπο προετοιμασίας των διευθυντών, ώστε να καταστούν ικανοί να διαμορφώνουν ηθικό κώδικα και κώδικα αξιών, που να διέπει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Πίνακας 24.2

Τρόποι προετοιμασίας διευθυντών για τον άξονα 'διαμόρφωση ηθικού κώδικα και κώδικα αξιών' σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

		Ανάθεση καθηκόντων			Μάθηση δράσης			Ανατροφοδότηση 360°			Δίκτυα ή κοινότητες μάθησης		
		N	%	P	N	%	P	N	%	P	N	%	P
Φύλο	Άνδρας	2	11,1	0,277	9	50,0	0,131	8	44,4	0,575	6	33,3	0,245
	Γυναίκα	20	22,5		61	68,5		46	51,7		43	48,3	
Ηλικία	21-40	10	31,3	0,124	19	59,4	0,718	18	56,3	0,501	13	40,6	0,680
	41-50	9	19,1		31	66,0		24	51,1		21	44,7	
	>50	3	10,3		20	69,0		12	41,4		15	51,7	
Δεύτερο πτυχίο	Όχι	18	19,6	0,618	59	64,1	0,721	43	46,7	0,104	38	41,3	0,042
	Ναι	4	25,0		11	68,8		11	68,8		11	68,8	
Μεταπτυχιακό	Όχι	10	23,3	0,545	33	76,7	0,035	24	55,8	0,326	19	44,2	0,841
	Ναι	12	18,5		37	56,9		30	46,2		30	46,2	
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος/-η	15	18,1	0,280	54	65,1	0,922	40	48,2	0,494	38	45,8	0,875
	Αναπληρωτής /-τρια	7	28,0		16	64,0		14	56,0		11	44,0	
Έτη προϋπηρεσίας	Έως 15	11	28,2	0,288	25	64,1	0,993	20	51,3	0,966	16	41,0	0,468
	16-25	8	17,4		30	65,2		23	50,0		24	52,2	
	>25	3	13,0		15	65,2		11	47,8		9	39,1	
Οργανικότητα σχολείου, όπου εργάζεσθε	<6/θέσιο	2	18,2	0,933	9	81,8	0,169	5	45,5	0,104	6	54,5	0,728
	6/θέσιο-10/θέσιο	5	18,5		14	51,9		9	33,3		13	48,1	
	>10/θέσιο	15	21,4		47	67,1		40	57,1		30	42,9	
Το σχολείο βρίσκεται σε αστική περιοχή	Όχι	5	35,7	0,127	8	57,1	0,519	3	21,4	0,022	5	35,7	0,437
	Ναι	17	18,1		62	66,0		51	54,3		44	46,8	
Υπηρετείτε ή έχετε υπηρετήσει ως διευθυντής/-τρια σχολικής μονάδας;	Όχι	20	20,8	0,735	63	65,6	0,618	51	53,1	0,066	44	45,8	0,785
	Ναι	2	16,7		7	58,3		3	25,0		5	41,7	
Ειδικότητα	Δάσκαλοι Αγγλικών	8	22,9	0,802	20	57,1	0,301	14	40,0	0,316	14	40,0	0,720
	Δάσκαλοι	9	17,6		33	64,7		27	52,9		24	47,1	
	Άλλο	5	22,7		17	77,3		13	59,1		11	50,0	

Πίνακας 24.3

Τρόποι προετοιμασίας διευθυντών για τον άξονα 'διαμόρφωση ηθικού κώδικα και κώδικα αξιών' σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

		Δημιουργία portfolio			Προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης		
		N	%	P	N	%	P
Φύλο	Άνδρας	0	,0	0,429	14	77,8	0,547
	Γυναίκα	3	3,4		63	70,8	
Ηλικία	21-40	2	6,3	0,244	23	71,9	0,872
	41-50	0	,0		35	74,5	
	>50	1	3,4		20	69,0	
Δεύτερο πτυχίο	Όχι	3	3,3	0,464	66	71,7	0,788
	Ναι	0	,0		12	75,0	
Μεταπτυχιακό	Όχι	1	2,3	0,816	32	74,4	0,679
	Ναι	2	3,1		46	70,8	
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος/-η	2	2,4	0,671	63	75,9	0,120
	Αναπληρωτής/-τρια	1	4,0		15	60,0	
Έτη προϋπηρεσίας	Έως 15	1	2,6	0,468	26	66,7	0,468
	16-25	1	2,2		36	78,3	
	>25	1	4,3		16	69,6	
Οργανικότητα σχολείου, όπου εργάζεσθε	<6/θέσιο	0	,0	0,870	9	81,8	0,627
	6/θέσιο-10/θέσιο	0	,0		18	66,7	
	>10/θέσιο	3	4,3		51	72,9	
Το σχολείο βρίσκεται σε αστική περιοχή	Όχι	0	,0	0,433	11	78,6	0,570
	Ναι	3	3,2		67	71,3	
Υπηρετείτε ή έχετε υπηρετήσει ως διευθυντής/-τρια σχολικής μονάδας;	Όχι	3	3,1	0,498	71	74,0	0,255
	Ναι	0	,0		7	58,3	
Ειδικότητα	Δάσκαλοι Αγγλικών	0	,0	0,535	25	71,4	0,992
	Δάσκαλοι	3	5,9		37	72,5	
	Άλλο	0	,0		16	72,7	

Όπως φαίνεται στους Πίνακες 25.1, 25.2 και 25.3, οι εκπαιδευτικοί των ηλικιακών ομάδων 41-50 και, σε λίγο μικρότερο ποσοστό, 21-40 ετών, όσοι είχαν κάτω από 16-25 χρόνια προϋπηρεσίας και, ακολούθως, έως 15 έτη προϋπηρεσίας, αλλά και όσοι δεν υπηρετούσαν ή δεν έχουν υπηρετήσει ποτέ σε διευθυντική θέση, επέλεξαν σε μεγαλύτερο ποσοστό τη μαθητεία σε σχολική μονάδα για να προετοιμαστούν οι διευθυντές κατάλληλα, ώστε να δίνουν την απαραίτητη **έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση**, από ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 25 έτη προϋπηρεσίας και όσοι έχουν περάσει από διευθυντική θέση. Από την άλλη, οι άνω των 50

ετών και όσοι είχαν πάνω από 25 χρόνια προϋπηρεσίας θεωρούσαν την ανάθεση καθηκόντων για την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων ως πιο αποτελεσματικό τρόπο προετοιμασίας, σε σχέση με τους νεότερους σε ηλικία και όσους είχαν λιγότερα από 25 χρόνια προϋπηρεσίας, Κανένας από τους συμμετέχοντες που δεν ήταν κάτοχος μεταπτυχιακού δεν επέλεξε τη δημιουργία portfolio ως αποτελεσματικό τρόπο προετοιμασίας, σε αντίθεση με ένα μικρό ποσοστό 15,4% των κατόχων μεταπτυχιακού που το θεωρούσαν αποτελεσματικό. Επίσης, πιο δημοφιλής απάντηση ήταν η δημιουργία portfolio και ανάμεσα στους αναπληρωτές, σε σχέση με τους μόνιμους.

Πίνακας 25.1

Τρόποι προετοιμασίας διευθυντών για τον άξονα 'έμφαση στη διδασκαλία και μάθηση' σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

		Μαθήματα/ Σεμινάρια			Καθοδήγηση από μέντορα			Καθοδήγηση από προγυμναστή			Μαθητεία σε σχολική μονάδα		
		N	%	P	N	%	P	N	%	P	N	%	P
Φύλο	Άνδρας	11	61,1	0,178	5	27,8	0,628	3	16,7	0,520	11	61,1	0,814
	Γυναίκα	68	76,4		20	22,5		21	23,6		57	64,0	
Ηλικία	21-40	24	75,0	0,549	7	21,9	0,870	11	34,4	0,123	22	68,8	0,042
	41-50	36	76,6		12	25,5		9	19,1		34	72,3	
	>50	19	65,5		6	20,7		4	13,8		13	44,8	
Δεύτερο πτυχίο	Όχι	67	72,8	0,856	20	21,7	0,405	22	23,9	0,311	57	62,0	0,316
	Ναι	12	75,0		5	31,3		2	12,5		12	75,0	
Μεταπτυχιακό	Όχι	34	79,1	0,259	9	20,9	0,657	9	20,9	0,793	29	67,4	0,532
	Ναι	45	69,2		16	24,6		15	23,1		40	61,5	
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος/-η	64	77,1	0,091	20	24,1	0,670	17	20,5	0,428	53	63,9	0,989
	Αναπληρωτής /-τρια	15	60,0		5	20,0		7	28,0		16	64,0	
Έτη προϋπηρεσίας	Έως 15	26	66,7	0,484	9	23,1	0,369	12	30,8	0,228	26	66,7	0,016
	16-25	36	78,3		13	28,3		9	19,6		34	73,9	
	>25	17	73,9		3	13,0		3	13,0		9	39,1	
Οργανικότητα σχολείου, όπου εργάζεσθε	<6/θέσιο	10	90,9	0,372	5	45,5	0,172	4	36,4	0,185	9	81,8	0,422
	6/θέσιο- 10/θέσιο	19	70,4		5	18,5		3	11,1		17	63,0	
	>10/θέσιο	50	71,4		15	21,4		17	24,3		43	61,4	
Το σχολείο βρίσκεται σε αστική περιοχή	Όχι	13	92,9	0,074	5	35,7	0,232	2	14,3	0,444	10	71,4	0,529
	Ναι	66	70,2		20	21,3		22	23,4		59	62,8	
Υπηρετείτε ή έχετε υπηρετήσει ως διευθυντής/- τρια σχολικής μονάδας;	Όχι	69	71,9	0,398	23	24,0	0,572	22	22,9	0,623	65	67,7	0,019
	Ναι	10	83,3		2	16,7		2	16,7		4	33,3	
Ειδικότητα	Δάσκαλοι Αγγλικών	29	82,9	0,239	10	28,6	0,625	5	14,3	0,222	25	71,4	0,523
	Δάσκαλοι	36	70,6		10	19,6		15	29,4		31	60,8	
	Άλλο	14	63,6		5	22,7		4	18,2		13	59,1	

Πίνακας 25.2

Τρόποι προετοιμασίας διευθυντών για τον άξονα 'έμφαση στη διδασκαλία και μάθηση' σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

		Ανάθεση καθηκόντων			Μάθηση δράσης			Ανατροφοδότηση 360°			Δίκτυα ή κοινότητες μάθησης		
		N	%	P	N	%	P	N	%	P	N	%	P
Φύλο	Άνδρας	2	11,1	0,240	9	50,0	0,401	8	44,4	0,699	7	38,9	0,577
	Γυναίκα	21	23,6		54	60,7		44	49,4		41	46,1	
Ηλικία	21-40	5	15,6	0,038	20	62,5	0,843	19	59,4	0,150	14	43,8	0,523
	41-50	7	14,9		28	59,6		23	48,9		24	51,1	
	>50	11	37,9		16	55,2		10	34,5		11	37,9	
Δεύτερο πτυχίο	Όχι	18	19,6	0,292	54	58,7	0,775	47	51,1	0,143	42	45,7	0,988
	Ναι	5	31,3		10	62,5		5	31,3		7	43,8	
Μεταπτυχιακό	Όχι	12	27,9	0,172	24	55,8	0,553	20	46,5	0,782	18	41,9	0,561
	Ναι	11	16,9		40	61,5		32	49,2		31	47,7	
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος/-η	20	24,1	0,195	47	56,6	0,310	38	45,8	0,370	37	44,6	0,763
	Αναπληρωτής /-τρια	3	12,0		17	68,0		14	56,0		12	48,0	
Έτη προϋπηρεσίας	Έως 15	4	10,3	0,027	26	66,7	0,492	23	59,0	0,094	16	41,0	0,243
	16-25	10	21,7		25	54,3		22	47,8		25	54,3	
	>25	9	39,1		13	56,5		7	30,4		8	34,8	
Οργανικότητα σχολείου, όπου εργάζεσθε	<6/θέσιο	1	9,1	0,478	6	54,5	0,943	6	54,5	0,846	4	36,4	0,434
	6/θέσιο-10/θέσιο	5	18,5		16	59,3		12	44,4		15	55,6	
	>10/θέσιο	17	24,3		42	60,0		34	48,6		30	42,9	
Το σχολείο βρίσκεται σε αστική περιοχή	Όχι	1	7,1	0,166	7	50,0	0,450	6	42,9	0,671	5	35,7	0,437
	Ναι	22	23,4		57	60,6		46	48,9		44	46,8	
Υπηρετείτε ή έχετε υπηρετήσει ως διευθυντής/-τρια σχολικής μονάδας;	Όχι	20	20,8	0,740	60	62,5	0,053	48	50,0	0,276	46	47,9	0,133
	Ναι	3	25,0		4	33,3		4	33,3		3	25,0	
Ειδικότητα	Δάσκαλοι Αγγλικών	7	20,0	0,744	19	54,3	0,156	14	40,0	0,382	20	57,1	0,120
	Δάσκαλοι	10	19,6		28	54,9		28	54,9		18	35,3	
	Άλλο	6	27,3		17	77,3		10	45,5		11	50,0	

Πίνακας 25.3

Τρόποι προετοιμασίας διευθυντών για τον άξονα 'έμφαση στη διδασκαλία και μάθηση' σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

		Δημιουργία portfolio			Προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης		
		N	%	P	N	%	P
Φύλο	Άνδρας	1	5,6	0,545	9	50,0	0,631
	Γυναίκα	9	10,1		39	43,8	
Ηλικία	21-40	7	21,9	0,009	14	43,8	0,354
	41-50	3	6,4		18	38,3	
	>50	0	,0		16	55,2	
Δεύτερο πτυχίο	Όχι	8	8,7	0,628	42	45,7	0,545
	Ναι	2	12,5		6	37,5	
Μεταπτυχιακό	Όχι	0	,0	0,007	21	48,8	0,455
	Ναι	10	15,4		27	41,5	
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος/-η	5	6,0	0,035	38	45,8	0,610
	Αναπληρωτής/-τρια	5	20,0		10	40,0	
Έτη προϋπηρεσίας	Έως 15	6	15,4	0,128	16	41,0	0,200
	16-25	4	8,7		18	39,1	
	>25	0	,0		14	60,9	
Οργανικότητα σχολείου, όπου εργάζεσθε	<6/θέσιο	1	9,1	0,928	4	36,4	0,503
	6/θέσιο-10/θέσιο	3	11,1		10	37,0	
	>10/θέσιο	6	8,6		34	48,6	
Το σχολείο βρίσκεται σε αστική περιοχή	Όχι	2	14,3	0,487	4	28,6	0,200
	Ναι	8	8,5		44	46,8	
Υπηρετείτε ή έχετε υπηρετήσει ως διευθυντής/-τρια σχολικής μονάδας;	Όχι	10	10,4	0,241	43	44,8	0,827
	Ναι	0	,0		5	41,7	
Ειδικότητα	Δάσκαλοι Αγγλικών	4	11,4	0,672	12	34,3	0,338
	Δάσκαλοι	5	9,8		25	49,0	
	Άλλο	1	4,5		11	50,0	

Για την **καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας**, σε μεγαλύτερο ποσοστό θεωρούσαν τη μαθητεία σε σχολική μονάδα ως αποτελεσματικό τρόπο προετοιμασίας οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν μεταπτυχιακό, παρά όσοι είχαν. Ακόμα, σε μεγαλύτερο ποσοστό επέλεξαν την ανάθεση καθηκόντων για την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία που δε βρίσκονται σε αστική περιοχή και όσοι υπηρετούσαν ή είχαν υπηρετήσει ως διευθυντές. Ακόμα, υψηλό ποσοστό γυναικών επέλεξε τα δίκτυα ή κοινότητες μάθησης ως αποτελεσματικό τρόπο προετοιμασίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί που είχαν πάνω από 25 χρόνια προϋπηρεσίας δεν τα θεωρούσαν αποτελεσματικά, όσο οι

εκπαιδευτικοί που είχαν λιγότερα από 25 χρόνια προϋπηρεσίας. Τα προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης, τέλος, επέλεξε μεγάλο ποσοστό της ηλικιακής ομάδας 21-40 ετών, καθώς και όσων από τους συμμετέχοντες δεν είχαν μεταπτυχιακό (Πίν. 26.1, Πίν. 26.2, Πίν.26.3)

Πίνακας 26.1

Τρόποι προετοιμασίας διευθυντών για τον άξονα 'καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας' σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

		Μαθήματα/ Σεμινάρια			Καθοδήγηση από μέντορα			Καθοδήγηση από προγυμναστή			Μαθητεία σε σχολική μονάδα		
		N	%	P	N	%	P	N	%	P	N	%	P
Φύλο	Άνδρας	6	33,3	0,802	3	16,7	0,723	0	,0	0,186	9	50,0	0,896
	Γυναίκα	27	30,3		12	13,5		8	9,0		46	51,7	
Ηλικία	21-40	9	28,1	0,601	6	18,8	0,592	4	12,5	0,386	13	40,6	0,254
	41-50	13	27,7		5	10,6		2	4,3		28	59,6	
	>50	11	37,9		4	13,8		2	6,9		15	51,7	
Δεύτερο πτυχίο	Όχι	28	30,4	0,948	15	16,3	0,082	8	8,7	0,220	47	51,1	0,703
	Ναι	5	31,3		0	,0		0	,0		9	56,3	
Μεταπτυχιακό	Όχι	12	27,9	0,627	4	9,3	0,262	2	4,7	0,374	28	65,1	0,025
	Ναι	21	32,3		11	16,9		6	9,2		28	43,1	
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος/-η	28	33,7	0,191	12	14,5	0,755	6	7,2	0,897	43	51,8	0,987
	Αναπληρωτής /-τρια	5	20,0		3	12,0		2	8,0		13	52,0	
Έτη προϋπηρεσίας	Έως 15	11	28,2	0,603	6	15,4	0,719	5	12,8	0,271	18	46,2	0,634
	16-25	13	28,3		7	15,2		2	4,3		26	56,5	
	>25	9	39,1		2	8,7		1	4,3		12	52,2	
Οργανικότητα σχολείου, όπου εργάζεσθε	<6/θέσιο	3	27,3	0,497	4	36,4	0,059	1	9,1	0,645	5	45,5	0,551
	6/θέσιο- 10/θέσιο	6	22,2		2	7,4		3	11,1		12	44,4	
	>10/θέσιο	24	34,3		9	12,9		4	5,7		39	55,7	
Το σχολείο βρίσκεται σε αστική περιοχή	Όχι	5	35,7	0,653	2	14,3	0,963	0	,0	0,257	5	35,7	0,195
	Ναι	28	29,8		13	13,8		8	8,5		51	54,3	
Υπηρετείτε ή έχετε υπηρετήσει ως διευθυντής/- τρια σχολικής μονάδας;	Όχι	28	29,2	0,375	13	13,5	0,768	7	7,3	0,897	52	54,2	0,173
	Ναι	5	41,7		2	16,7		1	8,3		4	33,3	
Ειδικότητα	Δάσκαλοι Αγγλικών	8	22,9	0,464	4	11,4	0,548	2	5,7	0,190	20	57,1	0,629
	Δάσκαλοι	18	35,3		9	17,6		6	11,8		24	47,1	
	Άλλο	7	31,8		2	9,1		0	,0		12	54,5	

Πίνακας 26.2

Τρόποι προετοιμασίας διευθυντών για τον άξονα 'καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας' σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

		Ανάθεση καθηκόντων			Μάθηση δράσης			Ανατροφοδότηση 360°			Δίκτυα ή κοινότητες μάθησης		
		N	%	P	N	%	P	N	%	P	N	%	P
Φύλο	Άνδρας	4	22,2	0,747	14	77,8	0,934	9	50,0	0,306	3	16,7	0,026
	Γυναίκα	23	25,8		70	78,7		56	62,9		40	44,9	
Ηλικία	21-40	10	31,3	0,599	24	75,0	0,351	23	71,9	0,167	14	43,8	0,525
	41-50	10	21,3		40	85,1		29	61,7		20	42,6	
	>50	7	24,1		21	72,4		14	48,3		9	31,0	
Δεύτερο πτυχίο	Όχι	24	26,1	0,532	73	79,3	0,695	55	59,8	0,497	36	39,1	0,728
	Ναι	3	18,8		12	75,0		11	68,8		7	43,8	
Μεταπτυχιακό	Όχι	13	30,2	0,307	37	86,0	0,130	26	60,5	0,911	18	41,9	0,724
	Ναι	14	21,5		48	73,8		40	61,5		25	38,5	
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος/-η	20	24,1	0,693	67	80,7	0,350	48	57,8	0,203	32	38,6	0,626
	Αναπληρωτής /-τρια	7	28,0		18	72,0		18	72,0		11	44,0	
Έτη προϋπηρεσίας	Έως 15	11	28,2	0,830	31	79,5	0,814	25	64,1	0,141	17	43,6	0,043
	16-25	11	23,9		37	80,4		31	67,4		22	47,8	
	>25	5	21,7		17	73,9		10	43,5		4	17,4	
Οργανικότητα σχολείου, όπου εργάζεσθε	<6/θέσιο	3	27,3	0,775	9	81,8	0,962	10	90,9	0,077	3	27,3	0,461
	6/θέσιο-10/θέσιο	8	29,6		21	77,8		14	51,9		13	48,1	
	>10/θέσιο	16	22,9		55	78,6		42	60,0		27	38,6	
Το σχολείο βρίσκεται σε αστική περιοχή	Όχι	8	57,1	0,003	11	78,6	0,990	10	71,4	0,396	5	35,7	0,737
	Ναι	19	20,2		74	78,7		56	59,6		38	40,4	
Υπηρετείτε ή έχετε υπηρετήσει ως διευθυντής/-τρια σχολικής μονάδας;	Όχι	21	21,9	0,034	77	80,2	0,280	60	62,5	0,402	39	40,6	0,627
	Ναι	6	50,0		8	66,7		6	50,0		4	33,3	
Ειδικότητα	Δάσκαλοι Αγγλικών	10	28,6	0,836	27	77,1	0,281	22	62,9	0,958	13	37,1	0,282
	Δάσκαλοι	12	23,5		38	74,5		31	60,8		18	35,3	
	Άλλο	5	22,7		20	90,9		13	59,1		12	54,5	

Πίνακας 26.3

Τρόποι προετοιμασίας διευθυντών για τον άξονα 'καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας' σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

		Δημιουργία portfolio			Προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης		
		N	%	P	N	%	P
Φύλο	Άνδρας	0	,0	0,257	10	55,6	0,440
	Γυναίκα	6	6,7		58	65,2	
Ηλικία	21-40	3	9,4	0,526	26	81,3	0,038
	41-50	2	4,3		25	53,2	
	>50	1	3,4		18	62,1	
Δεύτερο πτυχίο	Όχι	5	5,4	0,895	58	63,0	0,661
	Ναι	1	6,3		11	68,8	
Μεταπτυχιακό	Όχι	1	2,3	0,233	33	76,7	0,024
	Ναι	5	7,7		36	55,4	
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος/-η	6	7,2	0,167	53	63,9	0,989
	Αναπληρωτής/-τρια	0	,0		16	64,0	
Έτη προϋπηρεσίας	Έως 15	2	5,1	0,923	25	64,1	0,777
	16-25	3	6,5		28	60,9	
	>25	1	4,3		16	69,6	
Οργανικότητα σχολείου, όπου εργάζεσθε	<6/θέσιο	1	9,1	0,335	7	63,6	0,133
	6/θέσιο-10/θέσιο	0	,0		13	48,1	
	>10/θέσιο	5	7,1		49	70,0	
Το σχολείο βρίσκεται σε αστική περιοχή	Όχι	0	,0	0,331	6	42,9	0,079
	Ναι	6	6,4		63	67,0	
Υπηρετείτε ή έχετε υπηρετήσει ως διευθυντής/-τρια σχολικής μονάδας;	Όχι	6	6,3	0,373	63	65,6	0,288
	Ναι	0	,0		6	50,0	
Ειδικότητα	Δάσκαλοι Αγγλικών	1	2,9	0,600	19	54,3	0,355
	Δάσκαλοι	3	5,9		35	68,6	
	Άλλο	2	9,1		15	68,2	

Για την προετοιμασία των διευθυντών στον άξονα της **δικτύωσης** πολλοί περισσότεροι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, σε σχέση με τους αναπληρωτές, θεωρούσαν ότι τα μαθήματα/ σεμινάρια είναι αποτελεσματικός τρόπος προετοιμασίας, ενώ όσο περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας είχαν οι εκπαιδευτικοί, τόσο μεγαλύτερο το ποσοστό που τα επέλεξε. Όσο μικρότεροι σε ηλικία ήταν οι συμμετέχοντες και όσο λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας είχαν, τόσο μεγαλύτερο ήταν το ποσοστό αυτών που θεωρούσαν την καθοδήγηση από μέντορα ως αποτελεσματικό τρόπο προετοιμασίας, ενώ συχνότερα την επέλεξαν και αυτοί που έχουν μεταπτυχιακό, σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν, αλλά και

οι μόνιμοι, σε σχέση με τους αναπληρωτές. Οι απαντήσεις σχετικά με τη μαθητεία σε σχολική μονάδα διέφεραν ανάμεσα στους κατόχους και μη μεταπτυχιακού τίτλου, με τους κατόχους να τη θεωρούν πιο αποτελεσματική, ενώ μικρό ποσοστό όσων εργάζονταν σε εξαθέσιο έως δεκαθέσιο σχολείο την επέλεξαν ως αποτελεσματικό τρόπο προετοιμασίας, σε αντίθεση με όσους εργάζονταν σε μικρότερα ή μεγαλύτερα σχολεία. Ακόμα, τη μάθηση δράσης θεωρούσε ως αποτελεσματική μεγαλύτερο ποσοστό αυτών που δεν έχουν μεταπτυχιακό, σε σχέση με αυτούς που έχουν, και σχετικά με τα δίκτυα ή κοινότητες μάθησης, οι απαντήσεις διέφεραν ως προς το φύλο, με τις γυναίκες να τα επιλέγουν πολύ συχνότερα, ως προς τα έτη προϋπηρεσίας, όπου οι αρχαιότεροι δε φάνηκε να τα θεωρούν

Πίνακας 27.1

Τρόποι προετοιμασίας διευθυντών για τον άξονα 'δικτύωση' σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

		Μαθήματα/ Σεμινάρια			Καθοδήγηση από μέντορα			Καθοδήγηση από προγυμναστή			Μαθητεία σε σχολική μονάδα		
		N	%	P	N	%	P	N	%	P	N	%	P
Φύλο	Άνδρας	8	44,4	0,753	3	16,7	0,462	3	16,7	0,985	9	50,0	0,401
	Γυναίκα	36	40,4		22	24,7		15	16,9		35	39,3	
Ηλικία	21-40	8	25,0	0,054	12	37,5	0,006	8	25,0	0,166	8	25,0	0,096
	41-50	20	42,6		12	25,5		8	17,0		22	46,8	
	>50	16	55,2		1	3,4		2	6,9		14	48,3	
Δεύτερο πτυχίο	Όχι	36	39,1	0,414	22	23,9	0,651	17	18,5	0,226	37	40,2	0,791
	Ναι	8	50,0		3	18,8		1	6,3		7	43,8	
Μεταπτυχιακό	Όχι	21	48,8	0,164	4	9,3	0,006	4	9,3	0,095	27	62,8	0,000
	Ναι	23	35,4		21	32,3		14	21,5		17	26,2	
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος/-η	40	48,2	0,004	15	18,1	0,023	14	16,9	0,919	36	43,4	0,310
	Αναπληρωτής /-τρια	4	16,0		10	40,0		4	16,0		8	32,0	
Έτη προϋπηρεσίας	Έως 15	10	25,6	0,038	14	35,9	0,005	8	20,5	0,201	12	30,8	0,224
	16-25	21	45,7		11	23,9		9	19,6		20	43,5	
	>25	13	56,5		0	,0		1	4,3		12	52,2	
Οργανικότητα σχολείου, όπου εργάζεσθε	<6/θέσιο	6	54,5	0,067	4	36,4	0,281	2	18,2	0,953	5	45,5	0,025
	6/θέσιο- 10/θέσιο	6	22,2		8	29,6		4	14,8		5	18,5	
	>10/θέσιο	32	45,7		13	18,6		12	17,1		34	48,6	
Το σχολείο βρίσκεται σε αστική περιοχή	Όχι	4	28,6	0,321	4	28,6	0,606	3	21,4	0,608	6	42,9	0,863
	Ναι	40	42,6		21	22,3		15	16,0		38	40,4	
Υπηρετείτε ή έχετε υπηρετήσει ως διευθυντής/- τρια σχολικής μονάδας;	Όχι	36	37,5	0,053	25	26,0	0,044	17	17,7	0,411	39	40,6	0,945
	Ναι	8	66,7		0	,0		1	8,3		5	41,7	
Ειδικότητα	Δάσκαλοι Αγγλικών	14	40,0	0,859	11	31,4	0,055	7	20,0	0,794	11	31,4	0,237
	Δάσκαλοι	22	43,1		13	25,5		8	15,7		25	49,0	
	Άλλο	8	36,4		1	4,5		3	13,6		8	36,4	

τόσο αποτελεσματικά, όσο οι υπόλοιποι, και ως προς την οργανικότητα του σχολείου στο οποίο εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί, καθώς αυτοί που υπηρετούν σε εξαθέσιο έως δεκαθέσιο σχολείο την επέλεξαν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους υπόλοιπους (Πίν. 27.1, Πίν. 27.2 και Πίν. 27.3)

Πίνακας 27.2

Τρόποι προετοιμασίας διευθυντών για τον άξονα 'δικτύωση' σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

		Ανάθεση καθηκόντων			Μάθηση δράσης			Ανατροφοδότηση 360°			Δίκτυα ή κοινότητες μάθησης		
		N	%	P	N	%	P	N	%	P	N	%	P
Φύλο	Άνδρας	2	11,1	0,130	7	38,9	0,972	9	50,0	0,965	6	33,3	0,005
	Γυναίκα	25	28,1		35	39,3		45	50,6		61	68,5	
Ηλικία	21-40	11	34,4	0,202	12	37,5	0,223	17	53,1	0,617	22	68,8	0,331
	41-50	8	17,0		15	31,9		21	44,7		31	66,0	
	>50	8	27,6		15	51,7		16	55,2		15	51,7	
Δεύτερο πτυχίο	Όχι	25	27,2	0,211	39	42,4	0,073	45	48,9	0,588	56	60,9	0,280
	Ναι	2	12,5		3	18,8		9	56,3		12	75,0	
Μεταπτυχιακό	Όχι	9	20,9	0,427	22	51,2	0,033	24	55,8	0,326	28	65,1	0,706
	Ναι	18	27,7		20	30,8		30	46,2		40	61,5	
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος/-η	19	22,9	0,357	33	39,8	0,735	41	49,4	0,820	52	62,7	0,903
	Αναπληρωτής /-τρια	8	32,0		9	36,0		13	52,0		16	64,0	
Έτη προϋπηρεσίας	Έως 15	10	25,6	0,729	15	38,5	0,576	20	51,3	0,925	25	64,1	0,004
	16-25	10	21,7		16	34,8		22	47,8		35	76,1	
	>25	7	30,4		11	47,8		12	52,2		8	34,8	
Οργανικότητα σχολείου, όπου εργάζεσθε	<6/θέσιο	3	27,3	0,775	4	36,4	0,949	7	63,6	0,562	5	45,5	0,017
	6/θέσιο-10/θέσιο	8	29,6		10	37,0		12	44,4		23	85,2	
	>10/θέσιο	16	22,9		28	40,0		35	50,0		40	57,1	
Το σχολείο βρίσκεται σε αστική περιοχή	Όχι	5	35,7	0,321	3	21,4	0,151	7	50,0	1,000	11	78,6	0,195
	Ναι	22	23,4		39	41,5		47	50,0		57	60,6	
Υπηρετείτε ή έχετε υπηρετήσει ως διευθυντής/-τρια σχολικής μονάδας;	Όχι	23	24,0	0,480	35	36,5	0,143	49	51,0	0,540	63	65,6	0,105
	Ναι	4	33,3		7	58,3		5	41,7		5	41,7	
Ειδικότητα	Δάσκαλοι Αγγλικών	10	28,6	0,674	9	25,7	0,130	13	37,1	0,178	26	74,3	0,227
	Δάσκαλοι	13	25,5		22	43,1		29	56,9		30	58,8	
	Άλλο	4	18,2		11	50,0		12	54,5		12	54,5	

Πίνακας 27.3

Τρόποι προετοιμασίας διευθυντών για τον άξονα 'δικτύωση' σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

		Δημιουργία portfolio			Προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης		
		N	%	P	N	%	P
Φύλο	Άνδρας	0	,0	0,303	8	44,4	0,961
	Γυναίκα	5	5,6		39	43,8	
Ηλικία	21-40	4	12,5	0,032	17	53,1	0,324
	41-50	0	,0		17	36,2	
	>50	1	3,4		13	44,8	
Δεύτερο πτυχίο	Όχι	5	5,4	0,340	41	44,6	0,599
	Ναι	0	,0		6	37,5	
Μεταπτυχιακό	Όχι	1	2,3	0,354	22	51,2	0,192
	Ναι	4	6,2		25	38,5	
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος/-η	5	6,0	0,209	36	43,4	0,956
	Αναπληρωτής/-τρια	0	,0		11	44,0	
Έτη προϋπηρεσίας	Έως 15	3	7,7	0,482	15	38,5	0,354
	16-25	1	2,2		19	41,3	
	>25	1	4,3		13	56,5	
Οργανικότητα σχολείου, όπου εργάζεσθε	<6/θέσιο	2	18,2	0,077	4	36,4	0,587
	6/θέσιο-10/θέσιο	1	3,7		10	37,0	
	>10/θέσιο	2	2,9		33	47,1	
Το σχολείο βρίσκεται σε αστική περιοχή	Όχι	0	,0	0,377	5	35,7	0,528
	Ναι	5	5,3		42	44,7	
Υπηρετείτε ή έχετε υπηρετήσει ως διευθυντής/-τρια σχολικής μονάδας;	Όχι	4	4,2	0,517	41	42,7	0,631
	Ναι	1	8,3		6	50,0	
Ειδικότητα	Δάσκαλοι Αγγλικών	1	2,9	0,285	12	34,3	0,173
	Δάσκαλοι	4	7,8		27	52,9	
	Άλλο	0	,0		8	36,4	

Όπως φαίνεται στους Πίνακες 28.1, 28.2 και 28.3, σχετικά με την προετοιμασία των διευθυντών, ώστε να είναι σε θέση να προωθούν την **επαγγελματική ανάπτυξη** των εκπαιδευτικών, η συσχέτισή των απαντήσεων των συμμετεχόντων με τα δημογραφικά και εργασιακά τους χαρακτηριστικά έδειξε πως όσο λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας είχαν, τόσο περισσότερο θεωρούσαν την καθοδήγηση από μέντορα ως αποτελεσματικό τρόπο προετοιμασίας. ενώ κανένας από όσους υπηρετούσαν ή είχαν υπηρετήσει ως διευθυντές δεν τη θεωρούσε αποτελεσματική μέθοδο. Την καθοδήγηση από προγυμναστή επέλεξε ένα μικρό ποσοστό κατόχων μεταπτυχιακού, σε σχέση με το ελάχιστο ποσοστό όσων δεν είχαν

μεταπτυχιακό. Ακόμα, η ανάθεση καθηκόντων για την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων θεωρήθηκε αποτελεσματική σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό από τις γυναίκες παρά από τους άντρες, ενώ η μάθηση δράσης από αυτούς που δεν είχαν μεταπτυχιακό, σε σχέση με αυτούς που είχαν. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε μικρότερα σχολεία, δηλαδή μικρότερα από δεκαθέσια, επέλεξαν σε μεγαλύτερο ποσοστό τα δίκτυα ή κοινότητες μάθησης, σε σχέση με όσους υπηρετούν σε μεγαλύτερα σχολεία. Τέλος, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τα προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης διέφεραν ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας, την οργανικότητα του σχολείου, όπου υπηρετούσαν, και την

Πίνακας 28.1

Τρόποι προετοιμασίας διευθυντών για τον άξονα 'προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης' σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

		Μαθήματα/ Σεμινάρια			Καθοδήγηση από μέντορα			Καθοδήγηση από προγυμναστή			Μαθητεία σε σχολική μονάδα		
		N	%	P	N	%	P	N	%	P	N	%	P
Φύλο	Άνδρας	12	66,7	0,655	4	22,2	0,822	1	5,6	0,189	8	44,4	0,753
	Γυναίκα	64	71,9		22	24,7		16	18,0		36	40,4	
Ηλικία	21-40	22	68,8	0,952	11	34,4	0,170	7	21,9	0,521	11	34,4	0,608
	41-50	33	70,2		11	23,4		6	12,8		21	44,7	
	>50	21	72,4		4	13,8		4	13,8		13	44,8	
Δεύτερο πτυχίο	Όχι	62	67,4	0,104	23	25,0	0,589	15	16,3	0,700	36	39,1	0,200
	Ναι	14	87,5		3	18,8		2	12,5		9	56,3	
Μεταπτυχιακό	Όχι	33	76,7	0,238	8	18,6	0,280	3	7,0	0,042	22	51,2	0,104
	Ναι	43	66,2		18	27,7		14	21,5		23	35,4	
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος/-η	62	74,7	0,073	17	20,5	0,112	13	15,7	0,968	35	42,2	0,847
	Αναπληρωτής /-τρια	14	56,0		9	36,0		4	16,0		10	40,0	
Έτη προϋπηρεσίας	Έως 15	25	64,1	0,563	14	35,9	0,047	7	17,9	0,870	13	33,3	0,412
	16-25	34	73,9		10	21,7		7	15,2		21	45,7	
	>25	17	73,9		2	8,7		3	13,0		11	47,8	
Οργανικότητα σχολείου, όπου εργάζεσθε	<6/θέσιο	10	90,9	0,285	5	45,5	0,134	1	9,1	0,018	6	54,5	0,573
	6/θέσιο- 10/θέσιο	18	66,7		4	14,8		0	,0		12	44,4	
	>10/θέσιο	48	68,6		17	24,3		16	22,9		27	38,6	
Το σχολείο βρίσκεται σε αστική περιοχή	Όχι	11	78,6	0,471	2	14,3	0,358	0	,0	0,083	7	50,0	0,498
	Ναι	65	69,1		24	25,5		17	18,1		38	40,4	
Υπηρετείτε ή έχετε υπηρετήσει ως διευθυντής/- τρια σχολικής μονάδας;	Όχι	66	68,8	0,297	26	27,1	0,039	16	16,7	0,455	42	43,8	0,214
	Ναι	10	83,3		0	,0		1	8,3		3	25,0	
Ειδικότητα	Δάσκαλοι	25	71,4	0,965	9	25,7	0,960	4	11,4	0,282	15	42,9	0,589
	Αγγλικών												
	Δάσκαλοι	36	70,6		12	23,5		11	21,6		19	37,3	
	Άλλο	15	68,2		5	22,7		2	9,1		11	50,0	

ειδικότητα, καθώς αυτοί που είχαν πάνω από 25 χρόνια υπηρεσίας τα θεωρούσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό αποτελεσματικά από τους υπόλοιπους, όπως και αυτοί που υπηρετούσαν σε σχολεία μικρότερα από εξαθέσια και μεγαλύτερα από δεκαθέσια, αλλά και οι δάσκαλοι σε σχέση με τις υπόλοιπες ειδικότητες.

Πίνακας 28.2

Τρόποι προετοιμασίας διευθυντών για τον άξονα 'προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης' σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

		Ανάθεση καθηκόντων			Μάθηση δράσης			Ανατροφοδότηση 360°			Δίκτυα ή κοινότητες μάθησης		
		N	%	P	N	%	P	N	%	P	N	%	P
Φύλο	Άνδρας	1	5,6	0,020	11	61,1	0,322	7	38,9	0,972	4	22,2	0,145
	Γυναίκα	29	32,6		43	48,3		35	39,3		36	40,4	
Ηλικία	21-40	12	37,5	0,182	14	43,8	0,396	11	34,4	0,228	15	46,9	0,302
	41-50	9	19,1		27	57,4		23	48,9		14	29,8	
	>50	9	31,0		13	44,8		9	31,0		11	37,9	
Δεύτερο πτυχίο	Όχι	25	27,2	0,737	46	50,0	1,000	36	39,1	0,728	32	34,8	0,245
	Ναι	5	31,3		8	50,0		7	43,8		8	50,0	
Μεταπτυχιακό	Όχι	11	25,6	0,679	27	62,8	0,031	20	46,5	0,248	15	34,9	0,706
	Ναι	19	29,2		27	41,5		23	35,4		25	38,5	
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος/-η	21	25,3	0,295	43	51,8	0,494	34	41,0	0,657	29	34,9	0,411
	Αναπληρωτής /-τρια	9	36,0		11	44,0		9	36,0		11	44,0	
Έτη προϋπηρεσίας	Έως 15	13	33,3	0,468	15	38,5	0,173	15	38,5	0,466	17	43,6	0,387
	16-25	10	21,7		27	58,7		21	45,7		17	37,0	
	>25	7	30,4		12	52,2		7	30,4		6	26,1	
Οργανικότητα σχολείου, όπου εργάζεσθε	<6/θέσιο	2	18,2	0,627	4	36,4	0,562	4	36,4	0,897	6	54,5	0,015
	6/θέσιο-10/θέσιο	9	33,3		15	55,6		10	37,0		15	55,6	
	>10/θέσιο	19	27,1		35	50,0		29	41,4		19	27,1	
Το σχολείο βρίσκεται σε αστική περιοχή	Όχι	6	42,9	0,177	8	57,1	0,567	4	28,6	0,357	7	50,0	0,282
	Ναι	24	25,5		46	48,9		39	41,5		33	35,1	
Υπηρετείτε ή έχετε υπηρετήσει ως διευθυντής/-τρια σχολικής μονάδας;	Όχι	29	30,2	0,111	46	47,9	0,221	38	39,6	0,889	35	36,5	0,725
	Ναι	1	8,3		8	66,7		5	41,7		5	41,7	
Ειδικότητα	Δάσκαλοι Αγγλικών	12	34,3	0,549	17	48,6	0,627	12	34,3	0,678	15	42,9	0,494
	Δάσκαλοι	12	23,5		24	47,1		21	41,2		19	37,3	
	Άλλο	6	27,3		13	59,1		10	45,5		6	27,3	

Πίνακας 28.3

Τρόποι προετοιμασίας διευθυντών για τον άξονα 'προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης' σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

		Δημιουργία portfolio			Προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης		
		N	%	P	N	%	P
Φύλο	Άνδρας	1	5,6	0,404	10	55,6	0,065
	Γυναίκα	11	12,4		29	32,6	
Ηλικία	21-40	4	12,5	0,742	11	34,4	0,102
	41-50	4	8,5		13	27,7	
	>50	4	13,8		15	51,7	
Δεύτερο πτυχίο	Όχι	9	9,8	0,292	32	34,8	0,491
	Ναι	3	18,8		7	43,8	
Μεταπτυχιακό	Όχι	3	7,0	0,266	19	44,2	0,155
	Ναι	9	13,8		20	30,8	
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος/-η	9	10,8	0,872	31	37,3	0,625
	Αναπληρωτής/-τρια	3	12,0		8	32,0	
Έτη προϋπηρεσίας	Έως 15	5	12,8	0,881	13	33,3	0,016
	16-25	5	10,9		12	26,1	
	>25	2	8,7		14	60,9	
Οργανικότητα σχολείου, όπου εργάζεσθε	<6/θέσιο	3	27,3	0,110	5	45,5	0,029
	6/θέσιο-10/θέσιο	1	3,7		4	14,8	
	>10/θέσιο	8	11,4		30	42,9	
Το σχολείο βρίσκεται σε αστική περιοχή	Όχι	0	,0	0,156	2	14,3	0,068
	Ναι	12	12,8		37	39,4	
Υπηρετείτε ή έχετε υπηρετήσει ως διευθυντής/-τρια σχολικής μονάδας;	Όχι	11	11,5	0,745	34	35,4	0,671
	Ναι	1	8,3		5	41,7	
Ειδικότητα	Δάσκαλοι Αγγλικών	4	11,4	0,518	8	22,9	0,010
	Δάσκαλοι	7	13,7		26	51,0	
	Άλλο	1	4,5		5	22,7	

Στον άξονα προετοιμασίας των διευθυντών που αφορά τη **διοικητική ικανότητα**, όπως παρατηρούμε στους Πίνακες 29.1, 29.2 και 29.3, μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών με περισσότερα από 15 χρόνια προϋπηρεσίας θεωρούσαν τα μαθήματα/ σεμινάρια ως αποτελεσματικό τρόπο προετοιμασίας, σε σχέση με αυτούς που είχαν λιγότερα από 15 χρόνια προϋπηρεσίας. Σχετικά με την καθοδήγηση από μέντορα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσο μικρότερη η ηλικιακή ομάδα και όσο λιγότερα τα χρόνια προϋπηρεσίας, τόσο πιο δημοφιλής ήταν ως τρόπος προετοιμασίας. Ακόμα, την καθοδήγηση από μέντορα επέλεξαν

σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία εκτός αστικών κέντρων, αλλά και οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής Φιλολογίας σε σχέση με τους δασκάλους και τις λοιπές ειδικότητες. Όσον αφορά την καθοδήγηση από προγυμναστή, φαίνεται πως κι αυτή συγκέντρωνε μεγαλύτερο ποσοστό όσο λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας είχαν οι εκπαιδευτικοί. Η μαθητεία σε σχολική μονάδα θεωρούνταν, όπως είδαμε και σε άλλες περιπτώσεις, πιο αποτελεσματικός τρόπος προετοιμασίας από αυτούς που δεν έχουν μεταπτυχιακό, σε σχέση με αυτούς που έχουν, ενώ στο συγκεκριμένο άξονα την επέλεξαν σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, σε σχέση με τους αναπληρωτές.

Πίνακας 29.1

Τρόποι προετοιμασίας διευθυντών για τον άξονα 'διοικητική ικανότητα' σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

		Μαθήματα/ Σεμινάρια			Καθοδήγηση από μέντορα			Καθοδήγηση από προγυμναστή			Μαθητεία σε σχολική μονάδα		
		N	%	P	N	%	P	N	%	P	N	%	P
Φύλο	Άνδρας	15	83,3	0,654	5	27,8	0,564	5	27,8	0,178	9	50,0	0,631
	Γυναίκα	70	78,7		31	34,8		40	44,9		50	56,2	
Ηλικία	21-40	24	75,0	0,543	14	43,8	0,029	18	56,3	0,074	14	43,8	0,313
	41-50	37	78,7		18	38,3		19	40,4		27	57,4	
	>50	25	86,2		4	13,8		8	27,6		18	62,1	
Δεύτερο πτυχίο	Όχι	73	79,3	0,862	30	32,6	0,702	39	42,4	0,714	47	51,1	0,076
	Ναι	13	81,3		6	37,5		6	37,5		12	75,0	
Μεταπτυχιακό	Όχι	35	81,4	0,711	9	20,9	0,026	15	34,9	0,245	29	67,4	0,030
	Ναι	51	78,5		27	41,5		30	46,2		30	46,2	
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος/-η	68	81,9	0,280	26	31,3	0,420	31	37,3	0,097	50	60,2	0,033
	Αναπληρωτής /-τρια	18	72,0		10	40,0		14	56,0		9	36,0	
Έτη προϋπηρεσίας	Έως 15	26	66,7	0,042	16	41,0	0,018	22	56,4	0,004	16	41,0	0,071
	16-25	40	87,0		18	39,1		20	43,5		27	58,7	
	>25	20	87,0		2	8,7		3	13,0		16	69,6	
Οργανικότητα σχολείου, όπου εργάζεσθε	<6/θέσιο	8	72,7	0,261	6	54,5	0,276	8	72,7	0,087	7	63,6	0,103
	6/θέσιο- 10/θέσιο	19	70,4		9	33,3		10	37,0		10	37,0	
	>10/θέσιο	59	84,3		21	30,0		27	38,6		42	60,0	
Το σχολείο βρίσκεται σε αστική περιοχή	Όχι	11	78,6	0,916	11	78,6	0,000	8	57,1	0,208	5	35,7	0,128
	Ναι	75	79,8		25	26,6		37	39,4		54	57,4	
Υπηρετείτε ή έχετε υπηρετήσει ως διευθυντής/- τρια σχολικής μονάδας;	Όχι	74	77,1	0,063	32	33,3	1,000	43	44,8	0,062	55	57,3	0,116
	Ναι	12	100,0		4	33,3		2	16,7		4	33,3	
Ειδικότητα	Δάσκαλοι Αγγλικών	27	77,1	0,337	18	51,4	0,016	18	51,4	0,328	19	54,3	0,888
	Δάσκαλοι	39	76,5		14	27,5		18	35,3		27	52,9	
	Άλλο	20	90,9		4	18,2		9	40,9		13	59,1	

Τέλος, η μάθηση δράσης επιλέχθηκε σε μεγαλύτερο ποσοστό από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων από ότι από δασκάλους ή εκπαιδευτικούς Αγγλικής Φιλολογίας.

Πίνακας 29.2

Τρόποι προετοιμασίας διευθυντών για τον άξονα 'διοικητική ικανότητα' σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

		Ανάθεση καθηκόντων			Μάθηση δράσης			Ανατροφοδότηση 360°			Δίκτυα ή κοινότητες μάθησης		
		N	%	P	N	%	P	N	%	P	N	%	P
Φύλο	Άνδρας	4	22,2	0,124	9	50,0	0,159	4	22,2	0,298	6	33,3	0,876
	Γυναίκα	37	41,6		29	32,6		31	34,8		28	31,5	
Ηλικία	21-40	15	46,9	0,464	8	25,0	0,347	10	31,3	0,950	10	31,3	0,912
	41-50	16	34,0		19	40,4		16	34,0		14	29,8	
	>50	10	34,5		11	37,9		9	31,0		10	34,5	
Δεύτερο πτυχίο	Όχι	35	38,0	0,967	31	33,7	0,437	29	31,5	0,637	29	31,5	0,983
	Ναι	6	37,5		7	43,8		6	37,5		5	31,3	
Μεταπτυχιακό	Όχι	16	37,2	0,896	16	37,2	0,720	15	34,9	0,655	16	37,2	0,297
	Ναι	25	38,5		22	33,8		20	30,8		18	27,7	
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος/-η	31	37,3	0,811	30	36,1	0,704	25	30,1	0,355	28	33,7	0,358
	Αναπληρωτής /-τρια	10	40,0		8	32,0		10	40,0		6	24,0	
Έτη προϋπηρεσίας	Έως 15	17	43,6	0,663	12	30,8	0,518	16	41,0	0,273	11	28,2	0,803
	16-25	16	34,8		19	41,3		14	30,4		16	34,8	
	>25	8	34,8		7	30,4		5	21,7		7	30,4	
Οργανικότητα σχολείου, όπου εργάζεσθε	<6/θέσιο	5	45,5	0,778	1	9,1	0,116	2	18,2	0,525	5	45,5	0,519
	6/θέσιο-10/θέσιο	11	40,7		12	44,4		10	37,0		9	33,3	
	>10/θέσιο	25	35,7		25	35,7		23	32,9		20	28,6	
Το σχολείο βρίσκεται σε αστική περιοχή	Όχι	6	42,9	0,686	3	21,4	0,248	3	21,4	0,347	3	21,4	0,385
	Ναι	35	37,2		35	37,2		32	34,0		31	33,0	
Υπηρετείτε ή έχετε υπηρετήσει ως διευθυντής/-τρια σχολικής μονάδας;	Όχι	37	38,5	0,726	33	34,4	0,618	32	33,3	0,561	30	31,3	0,884
	Ναι	4	33,3		5	41,7		3	25,0		4	33,3	
Ειδικότητα	Δάσκαλοι Αγγλικών	17	48,6	0,146	7	20,0	0,027	7	20,0	0,067	8	22,9	0,246
	Δάσκαλοι	19	37,3		19	37,3		22	43,1		20	39,2	
	Άλλο	5	22,7		12	54,5		6	27,3		6	27,3	

Πίνακας 29.3

Τρόποι προετοιμασίας διευθυντών για τον άξονα 'διοικητική ικανότητα' σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

		Δημιουργία portfolio			Προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης		
		N	%	P	N	%	P
Φύλο	Άνδρας	2	11,1	0,616	7	38,9	0,743
	Γυναίκα	14	15,7		31	34,8	
Ηλικία	21-40	4	12,5	0,581	16	50,0	0,088
	41-50	6	12,8		15	31,9	
	>50	6	20,7		7	24,1	
Δεύτερο πτυχίο	Όχι	13	14,1	0,631	31	33,7	0,437
	Ναι	3	18,8		7	43,8	
Μεταπτυχιακό	Όχι	7	16,3	0,728	16	37,2	0,720
	Ναι	9	13,8		22	33,8	
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος/-η	12	14,5	0,849	27	32,5	0,292
	Αναπληρωτής/-τρια	4	16,0		11	44,0	
Έτη προϋπηρεσίας	Έως 15	7	17,9	0,789	16	41,0	0,594
	16-25	6	13,0		14	30,4	
	>25	3	13,0		8	34,8	
Οργανικότητα σχολείου, όπου εργάζεσθε	<6/θέσιο	2	18,2	0,455	5	45,5	0,440
	6/θέσιο-10/θέσιο	2	7,4		7	25,9	
	>10/θέσιο	12	17,1		26	37,1	
Το σχολείο βρίσκεται σε αστική περιοχή	Όχι	2	14,3	0,952	7	50,0	0,213
	Ναι	14	14,9		31	33,0	
Υπηρετείτε ή έχετε υπηρετήσει ως διευθυντής/-τρια σχολικής μονάδας;	Όχι	16	16,7	0,125	35	36,5	0,433
	Ναι	0	,0		3	25,0	
Ειδικότητα	Δάσκαλοι Αγγλικών	3	8,6	0,362	8	22,9	0,153
	Δάσκαλοι	10	19,6		22	43,1	
	Άλλο	3	13,6		8	36,4	

Όσον αφορά τον άξονα της **λογοδοσίας και αξιολόγησης**, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν ή είχαν υπηρετήσει ως διευθυντές (91,7%) θεωρούσαν τα μαθήματα/ σεμινάρια ως αποτελεσματικό τρόπο προετοιμασίας, σε σχέση με ένα πολύ μικρότερο από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, Την καθοδήγηση από μέντορα επέλεξαν σε μεγαλύτερο ποσοστό οι μικρότερες ηλικιακές ομάδες σε σχέση με τις μεγαλύτερες, καθώς και οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας σε σχέση με τους αρχαιότερους. Οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου επέλεξαν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους μη κατόχους την καθοδήγηση από προγυμναστή, ενώ, αντίστροφα, οι μη κάτοχοι

θεωρούσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους κατόχους τη μαθητεία σε σχολική μονάδα ως αποτελεσματικό τρόπο προετοιμασίας. Οι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου επέλεξαν συχνότερα από τους μη κατόχους την ανάθεση καθηκόντων για την ανάπτυξη ηγετικών και τη δημιουργία portfolio ως αποτελεσματικό τρόπο προετοιμασίας, ενώ οι μη κάτοχοι επέλεξαν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους κατόχους την καθοδήγηση από προγυμναστή. Ως προς τα δίκτυα ή κοινότητες μάθησης, οι γυναίκες φάνηκε να τα επιλέγουν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους άντρες, όπως και η ηλικιακή ομάδα 21-40 σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που είχαν από 16 έως 25 έτη προϋπηρεσίας επέλεξαν σε μικρότερο ποσοστό απ' ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα

Πίνακας 30.1

Τρόποι προετοιμασίας διευθυντών για τον άξονα 'λογοδοσία και αξιολόγηση' σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

		Μαθήματα/ Σεμινάρια			Καθοδήγηση από μέντορα			Καθοδήγηση από προγυμναστή			Μαθητεία σε σχολική μονάδα		
		N	%	P	N	%	P	N	%	P	N	%	P
Φύλο	Άνδρας	12	66,7	0,245	4	22,2	0,489	3	16,7	0,275	6	33,3	0,697
	Γυναίκα	46	51,7		27	30,3		26	29,2		34	38,2	
Ηλικία	21-40	16	50,0	0,327	15	46,9	0,003	8	25,0	0,831	12	37,5	0,641
	41-50	23	48,9		14	29,8		14	29,8		16	34,0	
	>50	19	65,5		2	6,9		7	24,1		13	44,8	
Δεύτερο πτυχίο	Όχι	50	54,3	0,748	25	27,2	0,399	28	30,4	0,044	34	37,0	0,605
	Ναι	8	50,0		6	37,5		1	6,3		7	43,8	
Μεταπτυχιακό	Όχι	27	62,8	0,123	8	18,6	0,059	7	16,3	0,044	23	53,5	0,007
	Ναι	31	47,7		23	35,4		22	33,8		18	27,7	
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος/-η	46	55,4	0,514	22	26,5	0,358	26	31,3	0,056	32	38,6	0,818
	Αναπληρωτής /-τρια	12	48,0		9	36,0		3	12,0		9	36,0	
Έτη προϋπηρεσίας	Έως 15	17	43,6	0,139	17	43,6	0,004	11	28,2	0,500	12	30,8	0,504
	16-25	25	54,3		13	28,3		14	30,4		19	41,3	
	>25	16	69,6		1	4,3		4	17,4		10	43,5	
Οργανικότητα σχολείου, όπου εργάζεσθε	<6/θέσιο	6	54,5	0,287	4	36,4	0,811	2	18,2	0,764	5	45,5	0,320
	6/θέσιο- 10/θέσιο	11	40,7		7	25,9		7	25,9		7	25,9	
	>10/θέσιο	41	58,6		20	28,6		20	28,6		29	41,4	
Το σχολείο βρίσκεται σε αστική περιοχή	Όχι	7	50,0	0,766	5	35,7	0,534	4	28,6	0,876	4	28,6	0,438
	Ναι	51	54,3		26	27,7		25	26,6		37	39,4	
Υπηρετείτε ή έχετε υπηρετήσει ως διευθυντής/- τρια σχολικής μονάδας;	Όχι	47	49,0	0,005	29	30,2	0,328	26	27,1	0,878	37	38,5	0,726
	Ναι	11	91,7		2	16,7		3	25,0		4	33,3	
Ειδικότητα	Δάσκαλοι Αγγλικών	16	45,7	0,359	12	34,3	0,207	9	25,7	0,825	11	31,4	0,551
	Δάσκαλοι	31	60,8		16	31,4		15	29,4		20	39,2	
	Άλλο	11	50,0		3	13,6		5	22,7		10	45,5	

ή περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας τα προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης ως αποτελεσματικό τρόπο προετοιμασίας στο συγκεκριμένο άξονα (Πίν. 30.1, Πίν.30.2 και Πίν. 30.3)

Πίνακας 30.2

Τρόποι προετοιμασίας διευθυντών για τον άξονα 'λογοδοσία και αξιολόγηση' σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

		Ανάθεση καθηκόντων			Μάθηση δράσης			Ανατροφοδότηση 360°			Δίκτυα ή κοινότητες μάθησης		
		N	%	P	N	%	P	N	%	P	N	%	P
Φύλο	Άνδρας	3	16,7	0,520	10	55,6	0,203	9	50,0	0,695	2	11,1	0,047
	Γυναίκα	21	23,6		35	39,3		40	44,9		31	34,8	
Ηλικία	21-40	9	28,1	0,486	12	37,5	0,786	11	34,4	0,250	14	43,8	0,009
	41-50	8	17,0		21	44,7		25	53,2		10	21,3	
	>50	7	24,1		13	44,8		14	48,3		10	34,5	
Δεύτερο πτυχίο	Όχι	17	18,5	0,025	40	43,5	0,655	40	43,5	0,159	29	31,5	0,983
	Ναι	7	43,8		6	37,5		10	62,5		5	31,3	
Μεταπτυχιακό	Όχι	13	30,2	0,103	21	48,8	0,286	24	55,8	0,107	13	30,2	0,820
	Ναι	11	16,9		25	38,5		26	40,0		21	32,3	
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος/-η	16	19,3	0,180	36	43,4	0,765	39	47,0	0,793	23	27,7	0,124
	Αναπληρωτής /-τρια	8	32,0		10	40,0		11	44,0		11	44,0	
Έτη προϋπηρεσίας	Έως 15	10	25,6	0,797	17	43,6	0,779	17	43,6	0,802	15	38,5	0,494
	16-25	9	19,6		18	39,1		23	50,0		13	28,3	
	>25	5	21,7		11	47,8		10	43,5		6	26,1	
Οργανικότητα σχολείου, όπου εργάζεσθε	<6/θέσιο	1	9,1	0,405	5	45,5	0,945	7	63,6	0,427	4	36,4	0,921
	6/θέσιο-10/θέσιο	5	18,5		12	44,4		13	48,1		8	29,6	
	>10/θέσιο	18	25,7		29	41,4		30	42,9		22	31,4	
Το σχολείο βρίσκεται σε αστική περιοχή	Όχι	3	21,4	0,939	5	35,7	0,577	7	50,0	0,766	4	28,6	0,802
	Ναι	21	22,3		41	43,6		43	45,7		30	31,9	
Υπηρετείτε ή έχετε υπηρετήσει ως διευθυντής/-τρια σχολικής μονάδας;	Όχι	22	22,9	0,623	40	41,7	0,582	47	49,0	0,117	32	33,3	0,241
	Ναι	2	16,7		6	50,0		3	25,0		2	16,7	
Ειδικότητα	Δάσκαλοι Αγγλικών	7	20,0	0,196	13	37,1	0,416	17	48,6	0,819	6	17,1	0,059
	Δάσκαλοι	9	17,6		21	41,2		22	43,1		18	35,3	
	Άλλο	8	36,4		12	54,5		11	50,0		10	45,5	

Πίνακας 30.3

Τρόποι προετοιμασίας διευθυντών για τον άξονα 'λογοδοσία και αξιολόγηση' σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

		Δημιουργία portfolio			Προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης		
		N	%	P	N	%	P
Φύλο	Άνδρας	4	22,2	0,848	8	44,4	0,497
	Γυναίκα	18	20,2		32	36,0	
Ηλικία	21-40	9	28,1	0,358	14	43,8	0,207
	41-50	7	14,9		13	27,7	
	>50	6	20,7		13	44,8	
Δεύτερο πτυχίο	Όχι	15	16,3	0,012	35	38,0	0,604
	Ναι	7	43,8		5	31,3	
Μεταπτυχιακό	Όχι	10	23,3	0,545	17	39,5	0,662
	Ναι	12	18,5		23	35,4	
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος/-η	16	19,3	0,607	28	33,7	0,195
	Αναπληρωτής/-τρια	6	24,0		12	48,0	
Έτη προϋπηρεσίας	Έως 15	9	23,1	0,609	17	43,6	0,041
	16-25	10	21,7		11	23,9	
	>25	3	13,0		12	52,2	
Οργανικότητα σχολείου, όπου εργάζεσθε	<6/θέσιο	4	36,4	0,324	6	54,5	0,353
	6/θέσιο-10/θέσιο	4	14,8		8	29,6	
	>10/θέσιο	14	20,0		26	37,1	
Το σχολείο βρίσκεται σε αστική περιοχή	Όχι	4	28,6	0,414	5	35,7	0,913
	Ναι	18	19,1		35	37,2	
Υπηρετείτε ή έχετε υπηρετήσει ως διευθυντής/-τρια σχολικής μονάδας;	Όχι	19	19,8	0,673	36	37,5	0,778
	Ναι	3	25,0		4	33,3	
Ειδικότητα	Δάσκαλοι Αγγλικών	5	14,3	0,552	9	25,7	0,187
	Δάσκαλοι	12	23,5		23	45,1	
	Άλλο	5	22,7		8	36,4	

6. Συμπεράσματα

6.1. Σχετικά με το ρόλο του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο

Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο σημαντικούς άξονες του ρόλου του διευθυντή την καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας, τη διοικητική ικανότητα, την ανάπτυξη οράματος και τη δικτύωση. Μικρότερη σημασία φαίνεται να δίνουν, σε φθίνουσα σειρά, στη διαμόρφωση ηθικού κώδικα και κώδικα αξιών, την έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση, την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης και τη λογοδοσία/ αξιολόγηση. Βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επέλεξαν αυστηρά παραδοσιακούς ρόλους ως πιο σημαντικούς, αφού, ναι μεν, η διοικητική ικανότητα θεωρήθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως η δεύτερη πιο σημαντική διάσταση, και όχι άδικα, όχι όμως και η έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση. Αξιοσημείωτο είναι, ακόμη, το γεγονός ότι η ανάπτυξη οράματος επιλέχθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως σημαντική πτυχή του ρόλου του, πράγμα που μας δείχνει ότι αντιλαμβάνονται το διευθυντή ως ηγέτη, μιας και το όραμα είναι ένα στοιχείο ταυτισμένο με την ηγεσία.

Πάντως, ο παραδοσιακός ρόλος του διευθυντή ως διοικητικού προϊσταμένου του σχολείου παραμένει πολύ ισχυρός στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο που θα έπρεπε να έχει ο διευθυντής, ιδιαίτερα μεταξύ των «αρχαιότερων», όπως έδειξαν τα αποτελέσματα της έρευνας. Αυτό αντικατοπτρίζει μάλλον και την έμφαση που δίνει η ελληνική νομοθεσία στο διοικητικό ρόλο του διευθυντή, έναντι του ηγετικού, όπως είδαμε στο κεφάλαιο 4. Από την άλλη, το παιδαγωγικό κομμάτι του ρόλου του διευθυντή φαίνεται στο νου των εκπαιδευτικών, ακόμα και αυτών που υπηρετούν ή έχουν υπηρετήσει ως διευθυντές, να περιορίζεται στη διαμόρφωση των συνθηκών διδασκαλίας, δίνοντας χαμηλά ποσοστά σε αρμοδιότητες όπως η επίβλεψη, η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών πάνω στο έργο τους. Αυτό δεν είναι παράλογο, δεδομένου ότι στην Ελλάδα η διδασκαλία και η μάθηση είναι υπόθεση του εκπαιδευτικού και αρωγό στον παιδαγωγικό ρόλο του αποτελεί ο εκάστοτε Σύμβουλος Εκπαίδευσης περισσότερο, παρά ο διευθυντής.

Από τους πιο σύγχρονους ρόλους που αναμένεται να επιτελέσει ο διευθυντής στο σχολείο τη σημερινή εποχή, η καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας αναδείχθηκε ως σημαντικότερος όλων. Αν, όμως, παρατηρήσουμε καλύτερα τα ποσοστά που έλαβε η κάθε παράμετρος του ρόλου αυτού, θα δούμε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εννοούν τόσο πως

περιμένουν από το διευθυντή να καλλιεργήσει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, όσο να φανεί συναδελφικός, να δείχνει αλληλεγγύη, να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς και να προωθεί τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων. Αποζητούν, με άλλα λόγια, έναν διευθυντή, ο οποίος να έχει καλή συνεργασία μαζί τους. Παρομοίως, στον άξονα που αφορά τη δικτύωση του σχολείου, τα ποσοστά ήταν εμφανώς υψηλότερα στην ερώτηση σχετικά με τη δικτύωση του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών, απ' ό,τι στην ερώτηση σχετικά με τη δικτύωση του σχολείου με φορείς της ευρύτερης κοινωνίας, δείχνοντας πως ακόμα οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αντιληφθεί τη σημασία της εξωστρέφειας και της σύνδεσης του σχολείου με το ευρύτερο περιβάλλον του. Μάλιστα, ούτε οι εκπαιδευτικοί που έχουν υπηρετήσει ή υπηρετούν ως διευθυντές δε δείχνουν να έχουν αγκαλιάσει αυτό το ρόλο, που τόσο προωθείται και στη χώρα μας πλέον, ακόμα και μέσα από την εκπαιδευτική νομοθεσία.

Έχει ενδιαφέρον να σταθούμε λίγο στα αποτελέσματα που αφορούν τη διάσταση της διαμόρφωσης ηθικού κώδικα και κώδικα αξιών, στον οποίο οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να μην αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία. Ρίχνοντας μια καλύτερη ματιά στα αποτελέσματα, παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις στον άξονα αυτό επιδεικνύουν μεγάλη διαφορά ποσοστών στις επιμέρους παραμέτρους, δίνοντας έτσι την αίσθηση ότι θα εμφανιζόταν ως ιδιαιτέρως σημαντικός, εάν κι εφόσον από τις αξίες που διέπουν το σχολείο εξαιρούνταν, κατά κύριο λόγο, η αριστεία και, δευτερευόντως, οι υψηλές προσδοκίες. Η αριστεία, εξάλλου, είναι ένας όρος που διαδόθηκε πρόσφατα στην ελληνική πραγματικότητα από την κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας και δεν αποτελεί ούτε διαχρονική αξία στην εκπαιδευτική νομοθεσία, ούτε βίωμα της εκπαιδευτικής κοινότητας και πραγματικότητας, όπως είναι το δημοκρατικό πνεύμα, για παράδειγμα. Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να ενστερνίζονται την αξία αυτή ή την καλλιέργεια ενός τέτοιου αξιακού συστήματος στα σχολεία. Αντίθετα, τα ποσοστά στις ερωτήσεις που είχαν να κάνουν με αξίες, όπως η δημοκρατία, η ισότητα, η αποδοχή της διαφορετικότητας, αλλά και με το ηθικό χρέος της σχολικής κοινότητας να κινείται με γνώμονα το όφελος του μαθητή, ήταν πάρα πολύ υψηλά, στέλνοντας ένα ξεκάθαρο μήνυμα για τις αξίες που περιμένουν από έναν διευθυντή να εμψυχήσει.

Η προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης, ένας άλλος σύγχρονος άξονας του ρόλου του διευθυντή, αλλά και η λογοδοσία και η αξιολόγηση, που θεωρούνται τόσο

σπουδαίες στη σύγχρονη εποχή, βρέθηκαν στην κατάταξη των διαστάσεων του ρόλου του διευθυντή να είναι οι τελευταίοι άξονες, άρα λιγότερο σημαντικοί. Φαίνεται, δηλαδή, πως οι πρόσφατες προσπάθειες του Υπουργείου να αναθέσει στους διευθυντές αρμοδιότητες που άπτονται της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας τους και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, όπως είδαμε κατά την ανάλυση της σχετικής νομοθεσίας στο κεφαλαίο 4, δεν αποτυπώνονται ως εξίσου σημαντικές στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Προφανώς η επαγγελματική ανάπτυξη στη συνείδηση των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί, ακόμα τουλάχιστον, αρμοδιότητα του διευθυντή, καθώς στην Ελλάδα δεν έχουμε προχωρήσει ακόμα πέρα από τη φάση της κεντρικά σχεδιασμένης επιμόρφωσης, ούτε καν μετά την ψήφιση του νόμου που προβλέπει την υποχρέωση του διευθυντή να οργανώνει ενδοσχολικές επιμορφώσεις, κάτι που, προς το παρόν, έχει μείνει, εν πολλοίς, «στα χαρτιά». Και σίγουρα δεν προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση ούτε το γεγονός ότι η λογοδοσία και η αξιολόγηση δε θεωρούνται σημαντικές πτυχές του ρόλου του διευθυντή, αφού βρισκόμαστε εν μέσω διαμάχης μεταξύ του Υπουργείου και των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, όπως ορίζει ο Ν. 4823/2021 και η Κοινή Υπουργική Απόφαση 9950/ΓΔ5/2023 (ΦΕΚ 388/Β/27-1-2023). Μάλιστα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν ή έχουν υπηρετήσει ως διευθυντές σχολείων, πράγμα που δείχνει ότι και οι ίδιοι οι διευθυντές, εκτός από τους απλούς εκπαιδευτικούς, μάλλον αποποιούνται το ρόλο αυτό. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι, βάση των αποτελεσμάτων, από τις παραμέτρους που αφορούν τη διάσταση της λογοδοσίας και της αξιολόγησης, ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη ευθύνης για την υλοποίηση των στόχων του σχολείου θεωρήθηκαν πιο σημαντικά από την απόδοση λόγου και τη χρήση διαδικασιών αξιολόγησης αυτών καθ' αυτών. Συνεπώς, θα έλεγε κανείς πως θα πρέπει το Υπουργείο και όσοι εμπλέκονται με την εκπαιδευτική πολιτική να εστιάσουν εντονότερα στη σύνδεση σχεδιασμού και αξιολόγησης, στοιχεία που αποτελούν τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, αφού χωρίς αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης δεν είναι δυνατό να εκπονηθούν κατάλληλα σχέδια βελτίωσης, και να μην εισηγούνται και νομοθετούν για το καθένα χωριστά. Ίσως αυτό αποτελέσει έναν τρόπο, σε συνδυασμό και με άλλα μέτρα, να αμβλυνθούν οι διαμάχες σχετικά με το θεσμό της αξιολόγησης, που κρατά στη χώρα μας δεκαετίες.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι οι γυναίκες έδωσαν μεγαλύτερη βαρύτητα από τους άνδρες στους άξονες που αφορούν την ανάπτυξη οράματος, τη διαμόρφωση ηθικού κώδικα και κώδικα αξιών, την έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση και, οριακά, στους άξονες που σχετίζονται με την καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας και τη δικτύωση. Η προτεραιότητα που δίνουν στους συγκεκριμένους άξονες μας δείχνει πως οι γυναίκες αναμένουν περισσότερο από τους άντρες έναν διευθυντή – ηγέτη, παρά έναν διευθυντή – μάνατζερ/ διοικητικό προϊστάμενο. Ταυτόχρονα, συμπεραίνουμε ότι οι γυναίκες σε διευθυντική θέση θα προσπαθούσαν, μάλλον, να αναλάβουν ηγετικό ρόλο και να μη μείνουν σε διοικητικά καθήκοντα. Όμως, αυτό το συμπέρασμα χρήζει περεταίρω διερεύνησης και συσχέτισης με την ήδη υπάρχουσα έρευνα που αφορά τη σχέση φύλου και ηγεσίας.

6.2 Σχετικά με τους άξονες προετοιμασίας των διευθυντών

Η κατάταξη των αξόνων, στους οποίους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως θα πρέπει να προετοιμάζονται οι διευθυντές για να αναλάβουν τη θέση ευθύνης, διέφερε ελαφρώς από αυτή των διαστάσεων του ρόλου του διευθυντή, τις οποίες θεωρούν σημαντικές. Εντούτοις, ως πιο σημαντικούς άξονες προετοιμασίας οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν την καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας και τη διοικητική ικανότητα, όπως και στις ερωτήσεις για τη σημασία των διαστάσεων του ρόλου του διευθυντή, επιβεβαιώνοντας τη σπουδαιότητα που προσδίδουν στους δύο αυτούς άξονες για το έργο του διευθυντή, όπως, εξάλλου, είδαμε και σε ευρήματα άλλων ερευνών στο κεφάλαιο 4. Ως οι λιγότερο σημαντικοί άξονες προετοιμασίας θεωρήθηκαν η προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης και η λογοδοσία/αξιολόγηση, κάτι που δείχνει και πάλι, όπως και στη μικρή σημασία που τους έδωσαν ως διαστάσεις του ρόλου του διευθυντή, πως οι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για τους άξονες αυτούς. Ως προς τη διάσταση της λογοδοσίας/ αξιολόγησης παρατηρούμε απόκλιση από τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, που εξετάστηκαν στο κεφάλαιο 4. Προηγούμενες έρευνες παρουσίαζαν τη διάσταση της αξιολόγησης ως μιας θεματικής, την οποία οι διευθυντές θεωρούσαν ιδιαίτερα σημαντική για την καλύτερη κατάρτισή τους. Η απόκλιση αυτή μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι η παρούσα έρευνα αποτυπώνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών, εν γένει, και όχι αποκλειστικά των διευθυντών, όπως οι παλιότερες έρευνες, ή στη χρονική στιγμή διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, η οποία, όπως ήδη έχει επισημανθεί, διενεργήθηκε σε

περίοδο διαμάχης μεταξύ Υπουργείου κι εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Ο άξονας της δικτύωσης κρίθηκε κι αυτός αρκετά σημαντικός, όσον αφορά την ανάγκη προετοιμασίας των διευθυντών, σε παρόμοια αναλογία με τη σημασία που του είχε δοθεί ως πτυχή του ρόλου του διευθυντή. Όμως, σε ό,τι αφορά την προετοιμασία των διευθυντών, οι εκπαιδευτικοί έδωσαν μεγαλύτερη βαρύτητα στον άξονα που σχετίζεται με την έμφαση που ο διευθυντής οφείλει να δίνει στη διδασκαλία και τη μάθηση, παρά στους άξονες που αφορούν την ανάπτυξη οράματος και τη διαμόρφωση ηθικού κώδικα και κώδικα αξιών, αντιστρέφοντας τη σειρά της κατάταξης που μας είχαν δείξει τα αποτελέσματα σχετικά με το ρόλο του διευθυντή. Πάντως, η ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών τόσο στη διάσταση της διδασκαλίας και της μάθησης, όσο και της ανάπτυξης οράματος αναδείχθηκαν και στις έρευνες που εξετάστηκαν στο κεφάλαιο 4.

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα στα επιμέρους ερωτήματα των διαστάσεων στις οποίες οι διευθυντές χρειάζονται προετοιμασία, τα συμπεράσματα που βγαίνουν είναι παρόμοια με όσα προέκυψαν από τις απαντήσεις τους σχετικά με το ρόλο του διευθυντή. Δηλαδή, επιβεβαιώνεται και ως προς την προετοιμασία ότι οι εκπαιδευτικοί θέλουν, κυρίως, διευθυντές ικανούς να συνεργαστούν αρμονικά με τους εκπαιδευτικούς και να διεκπεραιώσουν αποτελεσματικά τα διοικητικά θέματα του σχολείου. Ακόμα, θεωρούν σημαντικότερη παράμετρο την προετοιμασία του διευθυντή, ώστε να είναι σε θέση να δημιουργήσει ένα δίκτυο με τις οικογένειες των μαθητών, παρά με το ευρύτερο περιβάλλον, και επιθυμούν ο διευθυντής να είναι προετοιμασμένος, ώστε να διαμορφώνει κατάλληλες συνθήκες διδασκαλίας, και δεν ενδιαφέρονται για την ικανότητά του να εφαρμόζει κατάλληλες διδακτικές πρακτικές και μεθόδους διδασκαλίας. Όσον αφορά την προετοιμασία των διευθυντών, ώστε να είναι σε θέση να διαμορφώσουν ηθικό κώδικα και κώδικα αξιών που θα διέπει τη λειτουργία του σχολείου, και πάλι παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν έναν διευθυντή που να προασπίζεται και εμφυσά αξίες, όπως η δημοκρατία, η ισότητα, ο σεβασμός κι η αποδοχή της διαφορετικότητας, και όχι κάποιον που να προωθεί κουλτούρα αριστείας και υψηλών προσδοκιών. Επίσης, παρότι η προετοιμασία στον άξονα της λογοδοσίας και της αξιολόγησης δεν κρίθηκε σημαντική από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, φάνηκε, όπως είδαμε και στα αποτελέσματα σχετικά με το ρόλο του διευθυντή, ότι στον τομέα αυτό δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην

ικανότητα του διευθυντή για σχεδιασμό, παρά για λογοδοσία και αξιολόγηση. Τέλος, οι γυναίκες φάνηκε να θεωρούν σπουδαιότερη την προετοιμασία των διευθυντών στους άξονες που αφορούν την καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας, την ανάπτυξη οράματος και τη διαμόρφωση ηθικού κώδικα και κώδικα αξιών, οδηγώντας μας στο συμπέρασμα ότι εκτιμούν περισσότερο από τους άντρες τις ηγετικές σε σύγκριση με τις διοικητικές ικανότητες του διευθυντή.

6.3 Σχετικά με τους τρόπους προετοιμασίας των διευθυντών

Από την παρούσα έρευνα, αν και μικρής κλίμακας, εξάγονται σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με τους τρόπους προετοιμασίας και ανάπτυξης ηγεσίας, που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αποτελεσματικούς, καθώς η μελέτη δεν περιορίζεται σε διαφορετικές μορφές επιμόρφωσης, αλλά συμπεριλαμβάνει πολλές σύγχρονες μεθόδους ανάπτυξης ηγεσίας. Έτσι, παρόλο που τα μαθήματα/ σεμινάρια, δια ζώσης ή εξ αποστάσεως, που αποτελούν τον πιο παραδοσιακό τρόπο προετοιμασίας, αναδείχθηκαν ως η πιο δημοφιλής μέθοδος, βάσει των συνολικών αποτελεσμάτων, η μάθηση δράσης, μια μέθοδος πολύ πιο σύγχρονη, συγκέντρωσε εξίσου υψηλό ποσοστό, 55% των συμμετεχόντων έναντι του 56,3% που συγκέντρωσαν τα μαθήματα/ σεμινάρια. Μεγάλο ποσοστό συγκέντρωσαν, επίσης, τα προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης, μια μέθοδος ανάπτυξης ηγεσίας που δεν έχει εφαρμοστεί ευρέως στην εκπαίδευση διεθνώς, όπως είδαμε στο κεφάλαιο 3, αλλά φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίζουν τη συνεισφορά της στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των υποψήφιων διευθυντών και, κατ' επέκταση, στην αποτελεσματικότητα αυτών ως ηγετών. Η μαθητεία σε σχολική μονάδα και η ανατροφοδότηση 360° επιλέχθηκαν και αυτές από υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών (48,7%) ως αποτελεσματικοί τρόποι προετοιμασίας διευθυντών. Φαντάζει περίεργο που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη μέθοδο της ανατροφοδότησης από πολλούς διαφορετικούς εμπλεκόμενους ως αποτελεσματική για την ανάπτυξη των ικανοτήτων των διευθυντών, καθώς αντικρούει όσα γράφονται στις διεθνείς μελέτες. Συγκεκριμένα, όπως είδαμε στο κεφάλαιο 3, η εν λόγω μέθοδος κρίνεται ως αναποτελεσματική, αφενός, λόγω δυσκολίας αξιοποίησης της ανατροφοδότησης και, αφετέρου, λόγω αντιμετώπισής της ως απειλητικής από τους διευθυντές που υπόκεινται σε αυτή τη διαδικασία. Ίσως οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας επέλεξαν τη συγκεκριμένη μέθοδο, επειδή δεν μπαίνουν οι ίδιοι στη θέση του διευθυντή και, μιλώντας από τη θέση του υφισταμένου, εκφράζουν την

επιθυμία τους να τους δοθεί η δυνατότητα να δώσουν ανατροφοδότηση σχετικά με το έργο του διευθυντή του σχολείου τους. Ακόμα, αρκετά υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών (41,2%) θεωρούν σημαντική τη συμβολή των δικτύων ή κοινοτήτων μάθησης στην προετοιμασία ηγεσίας. Το συγκεκριμένο εύρημα δεν έχει αποτυπωθεί ευκρινώς σε άλλες έρευνες, καθώς η συγκεκριμένη μέθοδος δεν έχει μελετηθεί στο πλαίσιο προετοιμασίας και ανάπτυξης ηγεσίας στη χώρα μας. Ωστόσο, τα δίκτυα πλέον, με τις δυνατότητες που δίνει η τεχνολογία σήμερα, αξίζει να έρθουν στο προσκήνιο ως μέσο μάθησης.

Στον αντίποδα, ως ελάχιστα αποτελεσματικός τρόπος ανάπτυξης ηγεσίας επιλέχθηκε από τους εκπαιδευτικούς η δημιουργία portfolio, η οποία συγκέντρωσε ποσοστό μόλις 9,7% συνολικά. Παρότι ο προσωπικός φάκελος μπορεί να αξιοποιηθεί ποικιλοτρόπως, όπως είδαμε στο κεφάλαιο 3, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να αναγνωρίζουν την αξία του. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη εξοικείωσης με το συγκεκριμένο εργαλείο, αφού δεν είναι διαδεδομένη η χρήση του στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ή στη σύνδεσή του με τις μεθόδους αξιολόγησης που εισήχθησαν πρόσφατα, στις οποίες αντιτίθενται σφόδρα οι εκπαιδευτικοί. Ακόμα, μέτρια ποσοστά συγκέντρωσαν και η ανάθεση καθηκόντων για την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων (25,9%), η καθοδήγηση από μέντορα (23,7%) και η καθοδήγηση από προγυμναστή (21,4%). Ασφαλώς δεν προκαλεί εντύπωση ότι οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν ιδιαίτερα αποτελεσματική την καθοδήγηση από μέντορα ή προγυμναστή, γνωρίζοντας το αρνητικό κλίμα που επικρατεί σε μεγάλο ποσοστό σχολείων της χώρας σχετικά με την εισαγωγή του θεσμού του μέντορα, με την αιτιολογία ότι κατατάσσει τους εκπαιδευτικούς σε κατηγορίες ειδικών και μη, καταλύοντας έτσι την πολύτιμη συνεισφορά όλων στο σχολικό γίγνεσθαι. Μπορεί κανείς, έχοντας υπόψη τις στάσεις αυτές των εκπαιδευτικών, να συμπεράνει πως η ανάθεση καθηκόντων θεωρείται, επίσης, μετρίως αποτελεσματική, αφού προϋποθέτει ότι κάποιος ανώτερος αναθέτει σε κατωτέρους του καθήκοντα. Αυτό εξηγεί και την προτίμηση τους για τη μέθοδο της μάθησης δράσης, η οποία ενέχει την έννοια της μάθησης μέσω εμπειρίας, όπως η ανάθεση καθηκόντων, είναι όμως μια μέθοδος συνεργατική και, άρα, πιο κοντά στο προφίλ ηγεσίας που επιθυμούν.

Αφήνοντας τη συνολική εικόνα και κοιτώντας, πιο συγκεκριμένα, για ποιους άξονες προετοιμασίας θεωρήθηκε αποτελεσματική η κάθε μέθοδος, παρατηρούμε ότι τα μαθήματα και σεμινάρια κρίθηκαν ιδιαιτέρως κατάλληλα για την προετοιμασία στους

άξονες που αφορούν την έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση, την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης και τη λογοδοσία και αξιολόγηση, αλλά και την ανάπτυξη οράματος σε μικρότερο βαθμό. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν ή είχαν υπηρετήσει ως διευθυντές επέλεξαν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς τα μαθήματα και σεμινάρια ως αποτελεσματικό τρόπο προετοιμασίας για τον άξονα της λογοδοσίας και αξιολόγησης, γεγονός που μάλλον αντικατοπτρίζει, όπως και σε άλλες έρευνες που εξετάστηκαν στο κεφάλαιο 4, την ανάγκη επιμόρφωσής τους για το νέο αυτό ρόλο που έχουν επωμιστεί με την εφαρμογή των νέων νόμων, που προβλέπουν την εισαγωγή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και τη διευρυμένη λογοδοσία.

Η μάθηση δράσης, που συγκέντρωσε, επίσης, πολύ υψηλά ποσοστά συνολικά, επιλέχτηκε από τους εκπαιδευτικούς ως ο πιο αποτελεσματικός τρόπος προετοιμασίας των διευθυντών για τους άξονες που αφορούν την ανάπτυξη οράματος και την καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας και αρκετά αποτελεσματικός για την προετοιμασία στους άξονες που αφορούν τη διαμόρφωση ηθικού κώδικα και κώδικα αξιών, την έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση και την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Πράγματι, όπως φάνηκε κατά τη θεωρητική ανάλυση στο κεφάλαιο 3, η μάθηση δράσης είναι μια μέθοδος που απαιτεί συνεργασία, οπότε αποτελεί, όντως, ιδανική μέθοδο για να αποκτήσουν οι νέοι ηγέτες με εμπειρικό τρόπο την ικανότητα προώθησης κλίματος συνεργασίας, και είναι μια μέθοδος, η οποία μπορεί να οδηγήσει στη μετατροπή του σχολείου σε κοινότητα μάθησης, μια από τις πιο σύγχρονες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί φαίνεται να διαβλέπουν τη συμβολή της μεθόδου αυτής στην ανάπτυξη οράματος και στη διαμόρφωση ηθικού κώδικα και κώδικα αξιών, προφανώς αντιλαμβανόμενοι τις ζυμώσεις που λαμβάνουν χώρα κατά την εφαρμογή της και τις συγκλίσεις στις στάσεις και πεποιθήσεις των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών. Συμπεραίνεται, επομένως, πως η μέθοδος της μάθησης δράσης θα έπρεπε να αποκτήσει μεγαλύτερη σημασία για την ανάπτυξη και προετοιμασία της σχολικής ηγεσίας, ως μια μέθοδος με πολλά οφέλη, που χαίρει αποδοχής από το σώμα των εκπαιδευτικών. Κι ενώ θα πρόβαλε κανείς το επιχείρημα ότι το πλαίσιο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας βασίζεται κατά πολύ στις αρχές της μάθησης δράσης, η σύνδεσή της με διαδικασίες αξιολόγησης και λογοδοσίας είναι φανερό πως δρουν τρομερά ανασταλτικά

στην αποτελεσματικότητα που θα μπορούσε δυνητικά να έχει και, άρα, θα ήταν ίσως προτιμότερο να εισαχθεί ως αυτοτελής δραστηριότητα, περισσότερο συνδεδεμένη με την επαγγελματική ανάπτυξη, τουλάχιστον μέχρις ότου αναπτυχθεί κουλτούρα αξιολόγησης.

Σε παρόμοιο συμπέρασμα μπορεί κανείς να καταλήξει και σχετικά με τα προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης και την ανατροφοδότηση 360°, δύο μέθοδοι προετοιμασίας, οι οποίες, στα συνολικά αποτελέσματα, κατατάσσονται ως ο τρίτος και ο τέταρτος πιο αποτελεσματικός τρόπος προετοιμασίας των διευθυντών, ενώ, πιο συγκεκριμένα, κρίθηκαν και οι δύο ως πολύ έως πάρα πολύ αποτελεσματικές για την προετοιμασία στους άξονες που αφορούν την ανάπτυξη οράματος, τη διαμόρφωση ηθικού κώδικα και κώδικα αξιών και την καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας. Αν θέλουμε οι διευθυντές να είναι και ηγέτες, πέρα από απλοί μάνατζερ, τότε η προετοιμασία στους άξονες αυτούς, που δεν αφορούν τόσο τη διοικητική και παιδαγωγική ικανότητα των διευθυντών, αλλά την ανάληψη ρόλου ηγέτη κι εμπνευστή, τότε τα προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης και η ανατροφοδότηση 360° θα πρέπει ίσως να αρχίσουν να αξιοποιούνται στο χώρο της εκπαίδευσης, σύμφωνα με όσα συμπεραίνονται από αυτά που δήλωσαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί.

Σχετικά με τη μέθοδο της μαθητείας σε σχολική μονάδα, η οποία θεωρήθηκε αρκετά αποτελεσματικός τρόπος προετοιμασίας διευθυντών, ειδικά στους άξονες που αφορούν την ανάπτυξη οράματος, την έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση, την καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας και τη διοικητική ικανότητα, αξίζει να παρατηρήσουμε ότι όσοι δεν είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών την επέλεξαν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους κατόχους μεταπτυχιακού ως αποτελεσματικό τρόπο προετοιμασίας, για πέντε από τους οκτώ άξονες που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα – τη διαμόρφωση ηθικού κώδικα και κώδικα αξιών, την καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας, τη δικτύωση, τη διοικητική ικανότητα και τη λογοδοσία και αξιολόγηση. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει μάλλον πως η μερίδα των εκπαιδευτικών με αυξημένα τυπικά προσόντα δε δίνει τόσο μεγάλη βαρύτητα στη μάθηση μέσω εμπειρίας, όσο οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί. Μάλιστα, το αποτέλεσμα αυτό εξάγεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τη μάθηση δράσης, άλλη μια μέθοδο μάθησης μέσω εμπειρίας. Δηλαδή και στα αποτελέσματα που αφορούσαν τη μάθηση δράσης, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού την επέλεξαν σε μικρότερο ποσοστό από τους μη κατόχους ως αποτελεσματικό τρόπο προετοιμασίας σε κάποιους

άξονες. Φαίνεται πως ίσως μεταξύ των εκπαιδευτικών υπάρχουν δύο τάσεις, αυτών που θεωρούν πως καλύτερος τρόπος προετοιμασίας είναι η απόκτηση τυπικών προσόντων και αυτών που προτιμούν τη μάθηση μέσω εμπειρίας, οι οποίες αντανakλούν δύο διαχρονικά κριτήρια επιλογής διευθυντών. Θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθεί περεταίρω, αν ο ισχυρισμός αυτός ισχύει, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για τη βελτίωση του συστήματος επιλογής. Το κενό στη μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με μεθόδους μάθησης μέσω εμπειρίας επισημάνθηκε, εξάλλου, και στο κεφάλαιο 4, της βιβλιογραφικής επισκόπησης.

Όπως ήταν φυσικό, η δικτύωση μέσω δικτύων ή κοινοτήτων μάθησης ως τρόπος προετοιμασίας διευθυντών κρίθηκε ως ο πιο αποτελεσματικός για τον άξονα που αφορά την ανάπτυξη της ικανότητάς τους να δικτυώνουν το σχολείο. Δεν μπορεί να αμφισβητηθεί η σημασία της δικτύωσης κατά την προετοιμασία ηγετών, ώστε να εμπεδώσουν την αξία της και να είναι πρόθυμοι και ικανοί να εφαρμόσουν τακτικές δικτύωσης του σχολείου, τόσο με τις οικογένειες των μαθητών, όσο και με την ευρύτερη κοινωνία, κατά την άσκηση ηγεσίας. Και ναι μεν η δικτύωση έχει παρεισφρήσει άτυπα στην εκπαίδευση, όπως και στις υπόλοιπες πτυχές της κοινωνικής ζωής, αλλά θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στη δικτύωση με στόχο τη μάθηση και την αξιοποίηση της νέας γνώσης, όπως επισημάνθηκε στο κεφάλαιο 3. Στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι οι απόψεις των γυναικών διαφοροποιήθηκαν σε σχέση με των αντρών στους άξονες που αφορούν την καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας, τη δικτύωση και την αξιολόγηση, κάποιοι εκ των οποίων είναι άξονες τους οποίους θεωρούν πιο σημαντικούς από τους άντρες και για το ρόλο του διευθυντή και για την προετοιμασία των διευθυντών, γεγονός που δείχνει και πάλι ότι η προβληματική γύρω από την ανάπτυξη ηγεσίας θα πρέπει να μελετηθεί στα πλαίσια της έρευνας για τη σχέση φύλου και ηγεσίας.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα σχετικά με την καθοδήγηση από μέντορα, μια μέθοδος που συγκέντρωσε χαμηλά ποσοστά προτίμησης σε όλους τους άξονες προετοιμασίας διευθυντών, δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας, δηλαδή κάτω των 40 ετών, την επέλεξαν πολύ συχνότερα ως αποτελεσματική, σε σχέση με τους μεγαλύτερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς, σε αρκετούς άξονες (διαμόρφωση ηθικού κώδικα και κώδικα αξιών, δικτύωση, προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης, λογοδοσία και αξιολόγηση), ενώ όσο λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας είχαν οι εκπαιδευτικοί, τόσο

μεγαλύτερο το ποσοστό αυτών που την επέλεξαν ως αποτελεσματικό τρόπο προετοιμασίας για αρκετούς επίσης άξονες (ανάπτυξη οράματος, δικτύωση, διοικητική ικανότητα, λογοδοσία και αξιολόγηση). Συμπεραίνει κανείς, λοιπόν, ότι η καθοδήγηση από μέντορα, παρά την έλλειψη δημοτικότητας συνολικά, είναι μια μέθοδος περισσότερο αποδεκτή από τους νεότερους, ηλικιακά και υπηρεσιακά, εκπαιδευτικούς, γιατί αυτές οι υπο-ομάδες του δείγματος είναι, προφανώς, αυτές που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από καθοδήγηση. Ίσως όμως, ταυτόχρονα, αυτοί είναι πιο εξοικειωμένοι με την έννοια του μέντορα από τις σπουδές τους, σε αντίθεση με τους γηραιότερους και αρχαιότερους, οι οποίοι πιθανόν τη συνάντησαν αργότερα στη σταδιοδρομία τους. Μάλιστα, φαίνεται να υπάρχει σύνδεση σπουδών και δημοτικότητας της συγκεκριμένης μεθόδου, και από το γεγονός ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τη θεωρούν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους μη κατόχους ως αποτελεσματικό τρόπο προετοιμασίας για διάφορους άξονες (διαμόρφωση ηθικού κώδικα και κώδικα αξιών, δικτύωση, διοικητική ικανότητα).

6.4 Περιορισμοί – Προτάσεις για περεταίρω έρευνα

Η παρούσα εργασία είχε την πρωτοτυπία ότι διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών, εν γένει, κι όχι αποκλειστικά των διευθυντών, σχετικά με το ρόλο του διευθυντή-ηγέτη στο σύγχρονο σχολείο και την αποτελεσματική προετοιμασία του, με το σκεπτικό ότι η προετοιμασία και η ανάπτυξη ηγεσίας είναι μια διαδικασία, η οποία, όπως φάνηκε από τη θεωρητική θεμελίωση της εργασίας αυτής (κεφάλαιο 2), θα πρέπει να ξεκινά από τη φάση της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών, κατά την οποία υπηρετούν ακόμη ως απλοί διδάσκοντες. Ακόμα, η έρευνα εστίασε σε μεθόδους προετοιμασίας διευθυντών, οι οποίες αναδείχθηκαν ως αποτελεσματικές μέσα από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας (κεφάλαιο 3), πολλές εκ των οποίων, όμως, δεν έχουν εφαρμοστεί στη χώρα μας και δεν έχουν μελετηθεί συστηματικά από τους εγχώριους ερευνητές, ειδικά όσες έχουν αν κάνουν με μάθηση μέσω εμπειρίας. Έτσι, πολλά από τα συμπεράσματα που εξήχθησαν, ειδικά όσα αφορούν τους αποτελεσματικούς τρόπους προετοιμασίας των διευθυντών, μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο περεταίρω έρευνας, όπως, εξάλλου, επισημάνθηκε σε πολλά σημεία των παραπάνω παραγράφων. Η αναγκαιότητα περεταίρω μελέτης κρίνεται, επίσης, αναγκαία λόγω του ότι η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε μικρή κλίμακα.

Τέλος, διαφαίνονται ενδιαφέρουσες τάσεις, που οφείλουν να διερευνηθούν σε μεγαλύτερο βάθος, αφού είναι πιθανό να χρησίμευαν στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας. Τέτοιες είναι η σημασία που φάνηκε να έχουν για τους εκπαιδευτικούς η συνεργασία και οι συνεργατικές μορφές μάθησης, όπως η μάθηση δράσης και τα δίκτυα ή κοινότητες μάθησης, και η ταυτόχρονη αποδοκιμασία ενός εκπαιδευτικού συστήματος που προωθεί την αριστεία και στηρίζεται στην άνωθεν αξιολόγηση. Η συσχέτιση των αποτελεσμάτων με τα συμμετοχικά μοντέλα ηγεσίας, που αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο 2, το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, θα μπορούσε να ανοίξει το δρόμο για περισσότερες μελέτες πάνω σε συναφή θέματα, για το κατά πόσο, για παράδειγμα, θα μπορούσαν τα μοντέλα αυτά να είναι περισσότερο αποδοτικά για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τόσο σε επίπεδο ανάπτυξης ηγεσίας, όσο και, γενικότερα, σε επίπεδο αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολείων της χώρας μας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2014). *Australian professional standard for principals and the leadership profiles*. Melbourne: AITSL.
- Brejc, M., Azman, T.& Grobbs, F. (2021, May). Heading for headship: Contrasting school leadership training in the Netherlands and Slovenia. Ανακτήθηκε από <http://www.edupolicy.net/wp-content/uploads/2021/06/heading-for-headship-210521-final-with-head-logo.pdf>
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. SAGE Publications.
- Bush & Jackson (2002). A preparation for school leadership: International perspectives. *Educational Management and Administration*, 30(4), 417-429.
- Bush, T. & Glover, D. (2004). *School leadership: Concepts and evidence*. National College for School Leadership.
- Cheng, Y.C. (2002). The changing context of school leadership: Implications for paradigm shift. Στο Leithwood, K., Hallinger, P., Furman, G.C., Riley, K., MacBeath, J., Gronn, P. & Mulford, B. (Eds.). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (σσ. 103-132). Dordrecht: Springer.
- Coppieters, P. (2005). Turning schools into learning organizations. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 129-139.
- Council of the European Union. (2009). *Council conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders*. Ανακτήθηκε από <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:EN:PDF>
- Crow, G. (2001). School leader preparation: A short review of the knowledge base: full report. National College for School Leadership. Ανακτήθηκε από <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/5127/1/refer1-1%28randd-gary-crow-paper%29.pdf>
- Day, C. & Sammons, P. (2013). *Successful leadership: A review of the international literature*. Centre for British Teachers Education Trust.
- Day, D. (2001). Leadership development: A review in context. *Leadership Quarterly*, 11(4), 581-613.

- DeLaat, M. (2012). Enabling professional development networks: How connected are you? The Netherlands: Open Universiteit.
- Department for Education. (2020, October). *Guidance: Headteachers' standards 2020*. Ανακτήθηκε από <https://www.gov.uk/government/publications/national-standards-of-excellence-for-headteachers/headteachers-standards-2020>
- ETUCE (2012). *School leadership in Europe: issues, challenges and opportunities*. Brussels: Trade Union Committee for Education.
- European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gronn, P. (2002). Leader formation. Στο Leithwood, K., Hallinger, P., Furman, G.C., Riley, K., MacBeath, J., Gronn, P. & Mulford, B. (Eds.). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (σσ. 1031-1070). Dordrecht: Springer.
- Hobson, A. (2003). *Mentoring and coaching for new leaders*. National College for School Leadership.
- Huber, S.G. & West, M. (2002). Developing school leaders: A critical review of current practices, approaches and issues, and some directions for the future. Στο Leithwood, K., Hallinger, P., Furman, G.C., Riley, K., MacBeath, J., Gronn, P. & Mulford, B. (Eds.). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (σσ. 1071-1101). Dordrecht: Springer.
- Koutouzis, E., Bithara, P., Kyranakis, S., Mavraki, M. & Verevi, A. (2008, Σεπτέμβριος). Decentralizing education in Greece: In search for a new role for the school leaders. CCEAM Conference: Think Globally Act Locally: A Challenge to Educational Leaders, Durban, South Africa. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/283080315_Decentralizing_Education_in_Greece_In_search_for_a_new_role_for_the_school_leaders.
- Leadership in Education (2011). *Framework of reference: The making of: Leadership in education*. Hildesheim: Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ).
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning* (Research Report 800). National College for School Leadership.

- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: transforming conceptions of professional learning. *PhiDeltaKappan*, 76(8), 591-596.
- McFarlane, A., Bradburn, A. & McMahon, A. (2003). *E-learning for leadership: Emerging indicators of effective practice*. National College for School Leadership.
- Mulford, B. (2003). *School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness*. Education and Training Policy Division, OECD.
- National Policy Board for Educational Administration. (2015). *Professional Standards for Educational Leaders*. Reston, VA: NPBEA.
- National Center on Education and the Economy (2023). *Top-performing countries: Singapore*. Ανακτήθηκε από <https://ncee.org/country/singapore/>
- Ontario (2023, January). *Become a principal*. Ανακτήθηκε από <https://www.ontario.ca/page/become-principal>
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership Volume 1: Policy and practice*. OECD Publications.
- Silins, H. & Mulford, B. (2002). Leadership and school results. Στο Leithwood, K., Hallinger, P., Furman, G.C., Riley, K., MacBeath, J., Gronn, P. & Mulford, B. (Eds.). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (σσ. 561-612). Dordrecht: Springer.
- Smith, P. (2001). Action learning and reflective practice in project environments that are related to leadership development. *Management Learning Quarterly*, 32(1), 31-48.
- Starratt, R. (2017). *Ηθική ηγεσία στην εκπαίδευση* (Ε. Αργυροπούλου, Μεταφρ.). Εκδόσεις Δίσιγμα. (Πρωτότυπη έκδοση 2014).
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Tomlinson, H. (2002). Leadership development models: Learning from different contexts. . Στο Leithwood, K., Hallinger, P., Furman, G.C., Riley, K., MacBeath, J., Gronn, P. & Mulford, B. (Eds.). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (σσ. 1163-1193). Dordrecht: Springer.
- Trotman, D. (2009). Networking for education change. Στο Willoughby, R., Kadi-Hanifi, K., Jones, I., Bright, C., Bayley, J., Assi, P., Dixon, S., Davies, H., Griffin, S., Hedges, C. &

- Sanders, R. (Eds.). (2020). *Selected Papers on Education* (σσ. 103-120). Birmingham: The Education Studies Press.
- Wolf, K. & Dietz, M. (1998). Teaching Portfolios: Purposes and possibilities. *Teacher Education Quarterly*, 25(1), 9-22.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in Organizations* (8th Ed). Pearson.

Ελληνόγλωσση

- Αργυροπούλου, Ε. & Συμεωνίδης, Α. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού διευθυντή σχολικής μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 53-72.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠΕΠΘ.
- Κουτούζης, Ε., Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ. & Μπιθαρά, Π. (2008). *Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Κουτούζης, Μ. (1999.) Ηγεσία – Καθοδήγηση. Στο *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ* (σσ.277-307). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μπακάλμπαση, Ε. & Φωκάς, Ε. (2014). Απόψεις Δ/ντών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης σχετικά με το σύστημα επιλογής τους και την επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 2, 145–166.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Νικολαΐδου, Δ. & Θεοδοσίου-Σπανού, Β. (2021). Απόψεις των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 221-244.
- Νόμος 4823/2021, Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης (2010-2013): Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαϊωάννου, Α., Γιαβρίμης, Π., Βαλκάνος, Ε. & Κατσαφούρος, Κ. (2013). Αναγκαιότητα και περιεχόμενο επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων: Μια διερευνητική

μελέτη. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16(61). Ανακτήθηκε από <https://journals.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/321/300>

Παπαϊωάννου, Μ. (2010). Η κατάρτιση των διευθυντών σχολικών μονάδων: Παγκόσμιες τάσεις και ελληνική πραγματικότητα. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 10, 55-79.

Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού: Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠΕΠΘ.

Υπουργική Απόφαση Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002, Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 1340/Β/16-10-2002).

Παράρτημα Ι:

Πίνακας καθηκόντων κι αρμοδιοτήτων του διευθυντή σχολικής μονάδας

	Καθήκοντα και αρμοδιότητες του διευθυντή σχολικής μονάδας
Ανάπτυξη οράματος	καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία (Άρθρο 27, Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002)
Διαμόρφωση ηθικού κώδικα και σεβασμού	- καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία (Άρθρο 27, Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002) - συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς (Άρθρο 29, Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002)
Έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση	- καθοδηγεί και βοηθεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα (Άρθρο 27, Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002) - προωθεί τη λειτουργία τμημάτων Ενισχυτικής Διδασκαλίας, τάξεων υποδοχής, τμημάτων διευρυνμένου ωραρίου, Ολοήμερου σχολείου και των λοιπών εκπαιδευτικών καινοτομιών (Άρθρο 28, Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002) - μεριμνά για τη συντήρηση των σχολικών εγκαταστάσεων καθώς και την προμήθεια απαραίτητων εποπτικών μέσων διδασκαλίας (Άρθρο 29, Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002) - αναλαμβάνει σε συνεργασία με τους Σχολ. Συμβούλους, πρωτοβουλίες για τη βοήθεια των νέων εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο (Άρθρο 30, Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002) - συντελεί στη διαμόρφωση φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών και διδασκόντων (Άρθρο 31, Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002) - αποφασίζει τη συγκρότηση και λειτουργία εκπαιδευτικών ομίλων μετά τη λήξη του ημερήσιου ωρολογίου προγράμματος διδασκαλίας (Άρθρο 89, Ν.4823/2021) - με απόφασή του ορίζονται Ενδοσχολικοί Συντονιστές (Άρθρο 92, Ν.4823/2021) και παιδαγωγικοί σύμβουλοι-μέντορες (Άρθρο 93, Ν.4823/2021)
Καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας	- συνεργάζεται μαζί τους με τους εκπαιδευτικούς ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης, διατηρεί και ενισχύει τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ'αυτούς (Άρθρο 27, Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002) - έχει την ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (Άρθρο 28, Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002) - συνεργάζεται με τις μαθητικές κοινότητες για την οργάνωση της σχολικής ζωής (Άρθρο 31, Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002)
Δικτύωση	- σε συνεργασία με τους διδάσκοντες καταρτίζει το πρόγραμμα ενημέρωσης των γονέων (Άρθρο 29, Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002) - συνεργάζεται με τους Σχολ.Συμβούλους και τον Δ/ντή Εκπ/σης για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα (Άρθρο 30, Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002) - καλεί τα μέλη του Σχολικού Συμβουλίου στις συνεδριάσεις του οργάνου και καταρτίζει την ημερήσια διάταξη (Άρθρο 32, Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002) - καλεί τους γονείς και κηδεμόνες για ενημέρωση και συμμετέχει στις συνεδριάσεις τους, όταν προσκαλείται (Άρθρο 32, Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002) - αποφασίζει τη σύναψη συνεργασίας με τρίτους, με σκοπό τη συμμετοχή της σχολικής μονάδας σε προγράμματα και δράσεις πολιτιστικού, αθλητικού, κοινωνικού ή εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος (Ν.4823/2021) - χορηγεί άδεια για τη διεξαγωγή έρευνας και πρακτικής άσκησης στη σχολική μονάδα (Ν.4823/2021) - είναι ο Πρόεδρος του Σχολικού Συμβουλίου, που έχει ως αρμοδιότητες να εισηγείται σχέδια δράσης της σχολικής μονάδας που αφορούν στην οργάνωση και λειτουργία της, στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου, στις συνθήκες υγιεινής, στην επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων/κηδεμόνων τους, καθώς και κάθε άλλο θέμα αναφορικά με την ταυτότητα και τον προσανατολισμό της σχολικής μονάδας, να εισηγείται σχέδιο αντιμετώπισης των κρίσεων, να συμβάλλει στη διοργάνωση εκπαιδευτικών επισκέψεων, εκδρομών και εκδηλώσεων κάθε είδους σε συνεργασία με φορείς της τοπικής κοινωνίας, να συνεργάζεται με το Σύλλογο Γονέων, το Δήμο και τους μαθητές σε θέματα που σχετίζονται με την υλικοτεχνική υποδομή και τη χρηματοδότηση αυτής από άλλες πηγές, πλην της τακτικής κρατικής επιχορήγησης και σε θέματα που σχετίζονται με την προσφορά της σχολικής μονάδας στην τοπική κοινωνία (Ν.4823/2021)

Πρώθηση της επαγ. ανάπτυξης	• φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά (Άρθρο 27, Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002) • σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων και τους Σχολ. Συμβούλους προωθεί επιμορφωτικά προγράμματα για το διδακτικό προσωπικό κι έχει την ευθύνη της οργάνωσής τους (Άρθρο 30, Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002) • με απόφαση του πραγματοποιούνται, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, επιμορφωτικά σεμινάρια, συνολικής διάρκειας τουλάχιστον δεκαπέντε (15) ωρών ανά σχολικό έτος (Άρθρο 95, Ν.4823/2021)
Διοικητική κανονότητα	• είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το συντονισμό της σχολικής ζωής (Άρθρο 28, Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002) • εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές και υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων (Άρθρο 28, Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002) • έχει την ευθύνη συγκέντρωσης και αποστολής των στοιχείων εκκαθάρισης των αποδοχών του προσωπικού της σχολικής μονάδας στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης (Άρθρο 28, Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002) • είναι υπεύθυνος για την τήρηση της αλληλογραφίας του σχολείου και των πάσης φύσεως βιβλίων και εντύπων που προβλέπονται από τις ισχύουσες διατάξεις (Άρθρο 28, Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002) • χορηγεί στο εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό της σχολικής μονάδας τις άδειες που προβλέπονται (Άρθρο 28, Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002) • έχει την ευθύνη της σύνταξης του ωρολογίου προγράμματος (Άρθρο 29, Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002) • παρέχει στους διδάσκοντες συγκεκριμένες οδηγίες για να ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους (Άρθρο 29, Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002) • απευθύνει στους διδάσκοντες συστάσεις με πνεύμα συναδελφικής αλληλεγγύης, όταν δεν ανταποκρίνονται στις αρμοδιότητες και τα καθήκοντά τους (Άρθρο 29, Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002) • είναι υπεύθυνος για την κάλυψη του υποχρεωτικού ωραρίου από όλους τους εκπαιδευτικούς (Άρθρο 29, Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002) • εισηγείται την κατανομή των πρόσθετων εξωδιδακτικών εργασιών (Άρθρο 29, Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002) • ενημερώνει το Σύλλογο των Διδασκόντων για την εκπαιδευτική νομοθεσία (Άρθρο 29, Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002) • ενημερώνει το Δ/ντή Εκπ/σης για τις ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό (Άρθρο 30, Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002) • συγκροτεί τα τμήματα κάθε τάξης και κατανέμει τους μαθητές στα τμήματα • εκδίδει και υπογράφει τους τίτλους σπουδών (Άρθρο 31, Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002) • εφαρμόζει τις διατάξεις για την υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών (Άρθρο 31, Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002) • διενεργεί και ανανεώνει τις εγγραφές των μαθητών (Άρθρο 31, Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002) • εγκρίνει τις μετεγγραφές των μαθητών (Άρθρο 31, Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002)
Λογοδοσία και αξιολόγηση	• ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν και αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης (Άρθρο 27, Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002) • συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το προσωπικό (Άρθρο 28, Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002) • ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου (Άρθρο 28, Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002) • προβαίνει...σε όσες από τις ενέργειες της αρμοδιότητας του συλλόγου διδασκόντων (σχετικά με το συλλογικό προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας) εξακολουθούν να παραλείπονται από το σύλλογο, με τη συνεργασία του Συμβούλου Εκπαίδευσης (Άρθρο 97, Ν.4823/2021) • με ευθύνη του Διευθυντή, κάθε σχολική μονάδα οφείλει να δημιουργεί και να λειτουργεί ιστοσελίδα στο διαδίκτυο, στο πλαίσιο αυξημένης διαφάνειας και λογοδοσίας (Άρθρο 105, Ν.4823/2021)

Παράρτημα II:

Ερωτηματολόγιο

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης για την αποτελεσματική προετοιμασία των διευθυντών

Το παρόν ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε **εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία** και αποτελεί μέρος της διπλωματικής μου εργασίας στο ΠΜΣ "Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης" του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Σκοπός της έρευνάς μου είναι να μελετήσω τις απόψεις των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης σχετικά με την **αποτελεσματική προετοιμασία των διευθυντών**.

Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο καλείται να αναλάβει το ρόλο του ηγέτη, ένα ρόλο πολύπλευρο με ιδιαίτερα επαυξημένες αρμοδιότητες. Η προετοιμασία των διευθυντών, ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στο ρόλο αυτό, κρίνεται αναγκαία και οι τρόποι προετοιμασίας διευθυντών που χρησιμοποιούνται σε διάφορες χώρες είναι ποικίλοι.

Το ερωτηματολόγιο που καλείστε να απαντήσετε έχει διάρκεια 5'-10' και η συμμετοχή σας είναι εθελοντική. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα στοιχεία που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Η συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα είναι εξαιρετικά σημαντική για τη διεξαγωγή της.

Σας ευχαριστώ για τη βοήθεια και το χρόνο σας.

Με εκτίμηση,

Κυριακή Μαντζαρλή, MSc

Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, ΠΕ06

***Υποδεικνύει απαιτούμενη ερώτηση**

1. Φύλο*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη. ☐ Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐ Άλλο

2. Ηλικία*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

☐ 21-30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51-60 ☐ >60

3. Ειδικότητα*

4. Επίπεδο εκπαίδευσης I*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

☐ Πτυχίο ΑΕΙ ☐ Παιδαγωγική Ακαδημία ☐ Εξομοίωση

5. Επίπεδο εκπαίδευσης II

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

☐ Δεύτεροπτυχίο ☐ Μεταπτυχιακό ☐ Διδακτορικό

6. Εργασιακή σχέση*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

☐ Μόνιμος/-η ☐ Αναπληρωτής/-τρια

7. Έτη προϋπηρεσίας*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

☐ 0-2 ☐ 3-7 ☐ 8-15 ☐ 16-25 ☐ >25

8. Οργανικότητα σχολείου, όπου εργάζεσθε*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

☐ <6/θέσιο ☐ 6/θέσιο-10/θέσιο ☐ >10/θέσιο

9. Περιοχή του σχολείου, όπου εργάζεσθε*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

☐ Αστική (>10.000 κάτοικοι) ☐ Ημιαστική (2.000-10.000 κάτοικοι) ☐ Αγροτική (<2.000 κάτοικοι)

10. Υπηρετείτε ή έχετε υπηρετήσει ως διευθυντής/-τρια σχολικής μονάδας;*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη. ☐ ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ

Ο ρόλος του διευθυντή

Οι παρακάτω προτάσεις περιγράφουν το ρόλο που θα ήρεπε να έχει ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας.

Αξιολογήστε τη σημασία τους από το 1 ως το 5 (όπου 1=Καθόλου σημαντικό, 2=Λίγο σημαντικό, 3= Αρκετά σημαντικό, 4= Πολύ σημαντικό, 5= Πάρα πολύ σημαντικό).

1.Ο διευθυντής δημιουργεί μια κοινή αίσθηση κατεύθυνσης στο σχολείο*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ σημαντικό

2.Ο διευθυντής αναπτύσσει όραμα για το σχολείο*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ σημαντικό

3.Ο διευθυντής θέτει στόχους για το σχολείο*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ σημαντικό

4.Ο διευθυντής ηγείται της αλλαγής και της καινοτομίας*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ σημαντικό

5. Ο διευθυντής προασπίζεται, εμφυσά και τηρεί αξίες, όπως η δημοκρατία, η ελευθερία, η ισότητα, ο σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας, σε κάθε πτυχή της λειτουργίας του σχολείου*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Καθ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Πάρα πολύ σημαντικό

6.Ο διευθυντής έχει υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5
Καθ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Πάρα πολύ σημαντικό

7.Ο διευθυντής καλλιεργεί κουλτούρα αριστείας*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5
Καθ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Πάρα πολύ σημαντικό

8. Ο διευθυντής φροντίζει ώστε το σχολείο να λειτουργεί προς όφελος των μαθητών*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5
Καθ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Πάρα πολύ σημαντικό

9.Ο διευθυντής εξασφαλίζει ιδανικές συνθήκες διδασκαλίας, που προάγουν τη μάθηση*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5
Καθ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Πάρα πολύ σημαντικό

10.Ο διευθυντής υποβοηθά τη διδασκαλία και τη μάθηση, εξασφαλίζοντας τη χρήση κατάλληλων διδακτικών πρακτικών και μεθόδων αξιολόγησης, που ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5
Καθ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Πάρα πολύ σημαντικό

11.Ο διευθυντής επιβλέπει, αξιολογεί και ανατροφοδοτεί την εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών πρακτικών και μεθόδων αξιολόγησης*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ σημαντικό

12.Ο διευθυντής προωθεί τη συναδελφικότητα, την εμπιστοσύνη και την επικοινωνία εντός της σχολικής μονάδας*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ σημαντικό

13.Ο διευθυντής δημιουργεί ευκαιρίες συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ σημαντικό

14.Ο διευθυντής στηρίζει την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ σημαντικό

15.Ο διευθυντής ενισχύει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ σημαντικό

16.Ο διευθυντής προωθεί τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ σημαντικό

17. Ο διευθυντής εκκινεί και διατηρεί συνεργασίες του σχολείου με φορείς της ευρύτερης κοινωνίας*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ σημαντικό

18. Ο διευθυντής δημιουργεί ευκαιρίες μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών (peer learning) και οργανώνει προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης εντός του σχολείου*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ σημαντικό

19. Ο διευθυντής φροντίζει για την ανάπτυξη των ικανοτήτων του προσωπικού του σχολείου*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ σημαντικό

20. Ο διευθυντής εγκαθιδρύει και εφαρμόζει κατάλληλες λειτουργίες, συστήματα, διαδικασίες και πολιτικές για την καλύτερη διοίκηση του σχολείου*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ σημαντικό

21. Ο διευθυντής γνωρίζει και χρησιμοποιεί κατάλληλα τεχνολογικά μέσα για την καλύτερη διοίκηση του σχολείου*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ σημαντικό

22. Ο διευθυντής γνωρίζει κι εφαρμόζει το νομικό και θεσμικό πλαίσιο κατά την άσκηση διοίκησης*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ σημαντικό

23. Ο διευθυντής γνωρίζει τις θεωρίες διοίκησης και τις εφαρμόζει κατά την άσκηση διοίκησης*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ σημαντικό

24. Ο διευθυντής διαχειρίζεται αποτελεσματικά τους διαθέσιμους ανθρώπινους και οικονομικούς πόρους*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ σημαντικό

25. Ο διευθυντής γνωρίζει πώς να διαχειρίζεται κρίσεις και συγκρούσεις*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ σημαντικό

26. Ο διευθυντής είναι υπόλογος για την επίτευξη ή μη των στόχων του σχολείου*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ σημαντικό

27. Ο διευθυντής αναπτύσσει την ατομική και συλλογική ευθύνη όλων των εμπλεκόμενων για την εκπλήρωση των στόχων του σχολείου*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ σημαντικό

28. Ο διευθυντής χρησιμοποιεί διαδικασίες αξιολόγησης για την ανάδειξη προβλημάτων και τομέων που χρήζουν βελτίωσης*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ σημαντικό

29.Ο διευθυντής εκπονεί και υλοποιεί σχέδια και στρατηγικές για μακροπρόθεσμη και βιώσιμη σχολική βελτίωση*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ σημαντικό

Ανάγκη προετοιμασίας διευθυντών

Από το 1 ως το 5(όπου 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ), σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παρακάτω θα πρέπει να αποτελούν **στοιχεία της προετοιμασίας των διευθυντών** για την ανάληψη της θέσης τους;

1.Ανάπτυξη οράματος και δημιουργία κοινής κατεύθυνσης για το σχολείο*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ

2.Στοχοθεσία*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ

3.Εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ

4.Διαμόρφωση ηθικού κώδικα και κώδικα αξιών εντός της σχολικής μονάδας (πχ.δημοκρατία, ελευθερία, ισότητα, σεβασμός, αποδοχή της διαφορετικότητας)*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ

5. Καλλιέργεια κουλτούρας αριστείας και υψηλών προσδοκιών*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ

6. Διαμόρφωση ιδανικών συνθηκών διδασκαλίας*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ

7. Εφαρμογή διδακτικών πρακτικών και μεθόδων αξιολόγησης, κατάλληλων για τις ανάγκες όλων των μαθητών*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ

8. Καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας, εμπιστοσύνης και επικοινωνίας*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ

9. Συμμετοχική λήψη αποφάσεων και στήριξη πρωτοβουλιών*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ

10. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ

11.Συνεργασία σχολείου-ευρύτερης κοινωνίας*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ

12.Οργάνωση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ

13.Ανάπτυξη των ικανοτήτων του προσωπικού*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ

14.Χρήση κι εφαρμογή συστημάτων, διαδικασιών και τεχνολογικών μέσων, κατάλληλων για τη διοίκηση του σχολείου

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ

15.Νομικό και θεσμικό πλαίσιο*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ

16.Θεωρίες διοίκησης*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ

17. Διαχείριση πόρων*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ

18. Διαχείριση κρίσεων και συγκρούσεων*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ

19. Λογοδοσία για την επίτευξη ή μη των στόχων του σχολείου*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ

20. Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ

21. Εκπόνηση και υλοποίηση σχεδίων για σχολική βελτίωση*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθ	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα πολύ

Αποτελεσματικοί τρόποι προετοιμασίας διευθυντών

136 | Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματική προετοιμασία διευθυντών-ηγετών

Επιλέξτε τους **πιο αποτελεσματικούς τρόπους προετοιμασίας** των διευθυντών για την καλλιέργεια των παρακάτω διαστάσεων του ρόλου τους.

Μπορείτε να επιλέξετε **περισσότερες από μία επιλογές**.

1. Ποιους θεωρείτε ως τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους προετοιμασίας των διευθυντών, ώστε να είναι σε θέση να **αναπτύξουν όραμα** για το σχολείο; (δημιουργία κοινής αίσθησης κατεύθυνσης, στοχοθεσία, αλλαγή και καινοτομία)*

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- ☐ Μαθήματα/ Σεμινάρια
 - ☐ Καθοδήγηση από μέντορα
 - ☐ Καθοδήγηση από προγυμναστή (απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με τις αρμοδιότητες του διευθυντή)
 - ☐ Μαθητεία σε σχολική μονάδα
 - ☐ Ανάθεση καθηκόντων για την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων
 - ☐ Μάθηση δράσης (επίλυση πραγματικών προβλημάτων μαζί με συναδέλφους)
 - ☐ Ανατροφοδότηση 360ο (από συναδέλφους, προϊστάμενους, γονείς, κ.ά.)
- Δίκτυα ή κοινότητες μάθησης
- ☐ Δημιουργία portfolio
 - ☐ Προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης (αυτό-επίγνωσης, συναισθηματικής νοημοσύνης, κ.ά.)

2. Ποιους θεωρείτε ως τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους προετοιμασίας των διευθυντών, ώστε να είναι σε θέση να **διαμορφώσουν ηθικό κώδικα και κώδικα αξιών** εντός του σχολείου; (οικουμενικές αξίες, υψηλές προσδοκίες, αριστεία, εστίαση στο όφελος του μαθητή) *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- ☐ Μαθήματα/ Σεμινάρια
 - ☐ Καθοδήγηση από μέντορα
 - ☐ Καθοδήγηση από προγυμναστή (απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με τις αρμοδιότητες του διευθυντή)
 - ☐ Μαθητεία σε σχολική μονάδα
 - ☐ Ανάθεση καθηκόντων για την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων
 - ☐ Μάθηση δράσης (επίλυση πραγματικών προβλημάτων μαζί με συναδέλφους)
 - ☐ Ανατροφοδότηση 360ο (από συναδέλφους, προϊστάμενους, γονείς, κ.ά.)
- Δίκτυα ή κοινότητες μάθησης
- ☐ Δημιουργία portfolio
 - ☐ Προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης (αυτό-επίγνωσης, συναισθηματικής νοημοσύνης, κ.ά.)

3. Ποιους θεωρείτε ως τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους προετοιμασίας των διευθυντών, ώστε να είναι σε θέση να **βελτιώσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση**; (κατάλληλες συνθήκες διδασκαλίας, κατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης) *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- ☐ Μαθήματα/ Σεμινάρια
 - ☐ Καθοδήγηση από μέντορα
 - ☐ Καθοδήγηση από προγυμναστή (απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με τις αρμοδιότητες του διευθυντή)
 - ☐ Μαθητεία σε σχολική μονάδα
 - ☐ Ανάθεση καθηκόντων για την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων
 - ☐ Μάθηση δράσης (επίλυση πραγματικών προβλημάτων μαζί με συναδέλφους)
 - ☐ Ανατροφοδότηση 360ο (από συναδέλφους, προϊσταμένους, γονείς, κ.ά.)
- Δίκτυα ή κοινότητες μάθησης
- ☐ Δημιουργία portfolio
 - ☐ Προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης (αυτό-επίγνωσης, συναισθηματικής νοημοσύνης, κ.ά.)

4. Ποιους θεωρείτε ως τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους προετοιμασίας των διευθυντών, ώστε να είναι σε θέση να **καλλιεργήσουν κλίμα συνεργασίας** εντός του σχολείου; (συναδελφικότητα, επικοινωνία, εμπιστοσύνη, συνεργασία, ανάληψη πρωτοβουλίας, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων) *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- ☐ Μαθήματα/ Σεμινάρια
 - ☐ Καθοδήγηση από μέντορα
 - ☐ Καθοδήγηση από προγυμναστή (απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με τις αρμοδιότητες του διευθυντή)
 - ☐ Μαθητεία σε σχολική μονάδα
 - ☐ Ανάθεση καθηκόντων για την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων
 - ☐ Μάθηση δράσης (επίλυση πραγματικών προβλημάτων μαζί με συναδέλφους)
 - ☐ Ανατροφοδότηση 360ο (από συναδέλφους, προϊσταμένους, γονείς, κ.ά.)
- Δίκτυα ή κοινότητες μάθησης
- ☐ Δημιουργία portfolio
 - ☐ Προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης (αυτό-επίγνωσης, συναισθηματικής νοημοσύνης, κ.ά.)

5. Ποιους θεωρείτε ως τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους προετοιμασίας των διευθυντών, ώστε να είναι σε θέση να **δικτυώσουν** το σχολείο; (σχολείο- οικογένεια, σχολείο-ευρύτερη κοινωνία) *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- ☐ Μαθήματα/ Σεμινάρια
- ☐ Καθοδήγηση από μέντορα
- ☐ Καθοδήγηση από προγυμναστή (απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με τις αρμοδιότητες του διευθυντή)
- ☐ Μαθητεία σε σχολική μονάδα

- ☐ Ανάθεση καθηκόντων για την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων
 - ☐ Μάθηση δράσης (επίλυση πραγματικών προβλημάτων μαζί με συναδέλφους)
 - ☐ Ανατροφοδότηση 360ο (από συναδέλφους, προϊσταμένους, γονείς, κ.ά.)
- Δίκτυα ή κοινότητες μάθησης
- ☐ Δημιουργία portfolio
 - ☐ Προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης (αυτό-επίγνωσης, συναισθηματικής νοημοσύνης, κ.ά.)

6. Ποιους θεωρείτε ως τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους προετοιμασίας των διευθυντών, ώστε να είναι σε θέση να **προωθούν την επαγγελματική ανάπτυξη** των εκπαιδευτικών του σχολείου; (ευκαιρίες μάθησης, ανάπτυξη ικανοτήτων προσωπικού) *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- ☐ Μαθήματα/ Σεμινάρια
 - ☐ Καθοδήγηση από μέντορα
 - ☐ Καθοδήγηση από προγυμναστή (απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με τις αρμοδιότητες του διευθυντή)
 - ☐ Μαθητεία σε σχολική μονάδα
 - ☐ Ανάθεση καθηκόντων για την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων
 - ☐ Μάθηση δράσης (επίλυση πραγματικών προβλημάτων μαζί με συναδέλφους)
 - ☐ Ανατροφοδότηση 360ο (από συναδέλφους, προϊσταμένους, γονείς, κ.ά.)
- Δίκτυα ή κοινότητες μάθησης
- ☐ Δημιουργία portfolio
 - ☐ Προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης (αυτό-επίγνωσης, συναισθηματικής νοημοσύνης, κ.ά.)

7. Ποιους θεωρείτε ως τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους προετοιμασίας των διευθυντών για την **ανάπτυξη της διοικητικής τους ικανότητας** (λειτουργίες, συστήματα, διαδικασίες και πολιτικές διοίκησης, χρήση τεχνολογικών μέσων, θεωρίες διοίκησης, νομικό και θεσμικό πλαίσιο, διαχείριση πόρων) *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν

- ☐ Μαθήματα/ Σεμινάρια
 - ☐ Καθοδήγηση από μέντορα
 - ☐ Καθοδήγηση από προγυμναστή (απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με τις αρμοδιότητες του διευθυντή)
 - ☐ Μαθητεία σε σχολική μονάδα
 - ☐ Ανάθεση καθηκόντων για την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων
 - ☐ Μάθηση δράσης (επίλυση πραγματικών προβλημάτων μαζί με συναδέλφους)
 - ☐ Ανατροφοδότηση 360ο (από συναδέλφους, προϊσταμένους, γονείς, κ.ά.)
- Δίκτυα ή κοινότητες μάθησης

- ☐ Δημιουργία portfolio
- ☐ Προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης (αυτό-επίγνωσης, συναισθηματικής νοημοσύνης, κ.ά.)

8. Ποιους θεωρείτε ως τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους προετοιμασίας των διευθυντών, ώστε να είναι σε θέση να **αξιολογούν και να λογοδοτούν** για την επίτευξη ή μη των στόχων του σχολείου; (ανάπτυξη και ανάληψη ευθύνης, αξιολόγηση, σχολική βελτίωση) *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- ☐ Μαθήματα/ Σεμινάρια
 - ☐ Καθοδήγηση από μέντορα
 - ☐ Καθοδήγηση από προγυμναστή (απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με τις αρμοδιότητες του διευθυντή)
 - ☐ Μαθητεία σε σχολική μονάδα
 - ☐ Ανάθεση καθηκόντων για την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων
 - ☐ Μάθηση δράσης (επίλυση πραγματικών προβλημάτων μαζί με συναδέλφους)
 - ☐ Ανατροφοδότηση 360ο (από συναδέλφους, προϊσταμένους, γονείς, κ.ά.)
- Δίκτυα ή κοινότητες μάθησης
- ☐ Δημιουργία portfolio
 - ☐ Προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης (αυτό-επίγνωσης, συναισθηματικής νοημοσύνης, κ.ά.)

Σας ευχαριστώ για το χρόνο σας!

