



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ**

**ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

***«Η κουλτούρα επιμόρφωσης του/της διευθυντή/τριας σχολικής μονάδας ως παράγοντας αποτελεσματικότητάς της».***

**ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΗΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ**

**A.M.: 3032202001506**

**Τριμελής Επιτροπή εξέτασης:**

**Μπαγάκης Γεώργιος, Ομότιμος Καθηγητής, Επιβλέπων**

**Καρακατσάνη Δέσποινα, Καθηγήτρια, Μέλος**

**Δημόπουλος Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Μέλος**

**ΙΟΥΝΙΟΣ 2022**

Copyright © Καραγιάννης Βασίλης, 2022.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

*Το αφιερώνω στη γυναίκα μου Αγγελική και στα παιδιά μου Γιώργο και Ηλία.*

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου διατριβής, επιθυμώ να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Μπαγάκη Γεώργιο, για την ενθάρρυνση, την υποστήριξη και την καθοδήγηση που μου προσέφερε και για τις συνεχείς υποδείξεις και διορθώσεις κατά τη διάρκεια της συγγραφής της εργασίας μου καθώς και για τις γνώσεις που μου προσέφερε κατά τη διάρκεια του μεταπτυχιακού αυτού προγράμματος σε θέματα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας.

Ακόμα, θέλω να ευχαριστήσω τους καθηγητές μου και μέλη της εξεταστικής επιτροπής κ. Δημόπουλο Κωνσταντίνο και την κ. Καρακατσάνη Δέσποινα για την συμβολή τους στον εμπλουτισμό και διεύρυνση των γνώσεων μου σε Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων και σε θέματα Εκπαιδευτικών Αλλαγών και Καινοτομιών.

Ακόμη αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τους συναδέλφους διευθυντές/τριες Δημοτικών σχολείων που πρόθυμα συμμετείχαν στην έρευνα μου και αφιέρωσαν λίγο από το χρόνο τους ώστε να πραγματοποιηθούν οι συνεντεύξεις.

Ευχαριστώ πολύ την οικογένεια μου που για ακόμα μια φορά ήταν δίπλα μου και με εμπύχωναν όλο αυτό το χρονικό διάστημα.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ .....	7
Περίληψη.....	8
Abstract .....	10
Εισαγωγή.....	12
<b>Μέρος Α - Θεωρητικό μέρος</b>	
<b>Κεφάλαιο 1ο: Διοίκηση Σχολικών Μονάδων</b>	
1.1 Διοίκηση σχολείου.....	15
1.2 Ο Διευθυντής στον 21 <sup>ο</sup> αιώνα.....	17
1.3 Ο Διευθυντής ως ηγέτης.....	22
1.3.1 Σχολικό κλίμα .....	24
1.4 Ο Διευθυντής ως διαμορφωτής κουλτούρας.....	26
1.5 Ο ρόλος του Διευθυντή στην προαγωγή επαγγελματικής ανάπτυξης.....	28
<b>Κεφάλαιο 2ο: Επαγγελματική ανάπτυξη Διευθυντών</b>	
2.1. Η σπουδαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης.....	30
2.2. Πλαίσιο λειτουργίας της επαγγελματικής ανάπτυξης.....	33
2.3. Επιμόρφωση διευθυντών και προεκτάσεις.....	35
2.3.1. Σημασία της επιμόρφωσης.....	35
2.3.2. Ανάγκη της επιμόρφωσης και προσανατολισμός.....	37
2.3.3. Διεθνής επιθυμία για επιμόρφωση των διευθυντών.....	40
2.3.4. Κίνητρα και παρακίνηση διευθυντών για επιμόρφωση.....	42
2.3.5. Η επιμόρφωση στους διευθυντές – Ερευνητική επισκόπηση.....	46
<b>Κεφάλαιο 3ο: Η σχολική μονάδα ως Οργανισμός Μάθησης</b>	
3.1. Το σχολείο ως υποσύστημα.....	51
3.2. Προϋποθέσεις μετατροπής του σχολείου σε Οργανισμό Μάθησης.....	53
3.3. New public management & Σχολική αυτονομία.....	61

3.4. Ηγεσία vs management.....	63
3.5. Ηγεσία και αποτελεσματικότητα Σχολικής Μονάδας – Ερευνητική επισκόπηση .....	65
3.5.1. Συμπεράσματα ερευνών.....	69

## **Μέρος Β – Ερευνητική Θεώρηση**

### **Κεφάλαιο 4ο**

4.1 Μεθοδολογία τη έρευνας.....	71
4.2 Ερευνητική Στρατηγική.....	71
4.3 Διατύπωση του υπό-διερεύνηση θέματος.....	72
4.4 Σκοπός του ερευνητικού σχεδίου.....	73
4.5 Τα ερευνητικά ερωτήματα .....	74
4.6 Δείγμα της έρευνας .....	74
4.7 Ερευνητικό εργαλείο /Διαδικασία συλλογής δεδομένων .....	75
4.8 Ανάλυση δεδομένων.....	76
4.9 Δεοντολογία-αξιοπιστία .....	76

### **Κεφάλαιο 5ο**

5.1. Ανάλυση αποτελεσμάτων... ..	77
----------------------------------	----

## **Μέρος Γ- Συμπεράσματα- Προτάσεις**

### **Κεφάλαιο 6ο**

6.1 Συμπεράσματα .....	97
6.2 Συζήτηση .....	108
6.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες .....	109

## **Βιβλιογραφία - Αρθρογραφία**

Ελληνόγλωσση .....	110
Ξενόγλωσση .....	117

<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ .....</b>	<b>130</b>
Παράρτημα 1ο - Πρωτόκολλο Συνέντευξης & Δήλωση Συναίνεσης Ηχογράφησης.....	130
Παράρτημα 2ο - Εργαλείο συνέντευξης.....	131
Παράρτημα 3ο – Δύο Ενδεικτικές Συνεντεύξεις.....	133
1 <sup>η</sup> Συνέντευξη .....	133
2 <sup>η</sup> Συνέντευξη .....	136

## **ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ**

Σχήμα 1: Η διαδικασία μετατροπής ενός οργανισμού σε οργανισμό που μαθαίνει .....	55
Σχήμα 2: Τα τρία δομικά στοιχεία Ο.Μ. ....	56
Σχήμα 3: Σχεδιάγραμμα ενός οργανισμού που μαθαίνει και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην αλλαγή του. ....	59

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η προσωπική εξέλιξη, η αναζήτηση γνώσεων, η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου, η ανάπτυξη δεξιοτήτων, ο πειραματισμός σε καινοτομίες, η χρήση νέων μέσων στη διδασκαλία και η ανάγκη για αλλαγή αποτελούν διαδικασίες επιμόρφωσης που χρειάζεται να ακολουθούν με πάθος και διάθεση οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές που αναζητούν τον εκσυγχρονισμό και την επαγγελματική ευημερία. Η κουλτούρα ενός σχολείου σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης, τονώνουν την αποτελεσματικότητά του, εμφανίζεται η ικανοποίηση στα πρόσωπα των διευθυντών εκπαιδευτικών και τοπικής κοινωνίας, ενώ θετικές συμπεριφορές ενισχύουν και κάνουν ευκολότερη την καθημερινότητα της εκπαιδευτικής δράσης.

Η παρούσα ερευνητική εργασία διερευνά τις αντιλήψεις διευθυντών δημοτικών σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την συμβολή της επιμόρφωσης και της κουλτούρας γύρω από αυτή στην αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας. Η εξέλιξη των διευθυντών αποτελεί συνδυαστικό κρίκο της επαγγελματικής προοπτικής και της αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας. Θεωρείται η αιτία αναβάθμισης του επαγγέλματος, ενθάρρυνσης και παρακίνησης των υπολοίπων συναδέλφων, προώθησης αλλαγών, επίσπευσης καινοτομιών και άσκησης προοδευτικής πολιτικής εγκαθιδρύοντας μια εκπαιδευτική κουλτούρα συνεργασίας και αγωγής ομαδικότητας.

Στην παρούσα εργασία για την διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών αξιοποιήθηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση και η έρευνα έχει τη μορφή της ημιδομημένης συνέντευξης με ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Το δείγμα αποτέλεσαν 12 διευθυντές δημοτικών σχολείων και η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με δια ζώσης συνέντευξη, τηρώντας τα μέτρα προστασίας κατά του κορωνοϊού, και μέσω τηλεδιάσκεψης από την πλατφόρμα Webex όπου υπήρξε ανάγκη εξαιτίας των μέτρων προστασίας για τον κορωνοϊό. Ακολούθησε η ανάλυση των δεδομένων με την απαραίτητη απομαγνητοφώνηση και την κωδικοποίησή της ώστε να ομαδοποιηθούν κατάλληλα τα ευρήματα. Ολοκληρώνοντας, τα ευρήματα της έρευνας αναλύθηκαν σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση για την ορθότερη έκδοση συμπερασμάτων.

Μέσω της ερευνητικής εργασίας αναδεικνύεται η ανάγκη και διάθεση των διευθυντών της έρευνας για συνεχή επιμόρφωση, αναλογιζόμενοι την κρισιμότητα των εξελίξεων στην εκπαίδευση και παρά το γεγονός πως ο κόπος τους και ο φόρτος εργασίας δεν τους αφήνει πολλά περιθώρια για αυτοβελτίωση μέσω επιμορφωτικών δράσεων. Επισημαίνεται η επιθυμία για επιμόρφωση



πρωτίστως λόγω προσωπικών κινήτρων ώστε να επιτευχθεί η γενικότερη επαγγελματική ανάπτυξη ενός διευθυντή ενώ διαπιστώνεται ότι δεν είναι ικανή να διασφαλίσει τη ποιότητα σε μια σχολική μονάδα αλλά σαφέστατα θα την επηρεάσει όταν θα συνδυαστεί με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του διευθυντή. Η επιρροή της επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντών στο παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών θα έχει άμεσο αντίκτυπο, όπως επισημαίνουν και τονίζουν οι διευθυντές της έρευνας, στο όραμα για ένα σύγχρονο σχολείο το οποίο θα παρέχει στα μέλη του πολλαπλές ευκαιρίες, συλλογική μάθηση, συνεργατικότητα, καλή επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Χρειάζεται ενίσχυση από την πολιτεία, ατομική προσπάθεια, συνεργασία, υποστήριξη, πόρους και επαναπροσδιορισμό στρατηγικών ώστε να υπάρξουν αποτελέσματα.

**Λέξεις κλειδιά:** επιμόρφωση διευθυντών, κουλτούρα εξέλιξης, επαγγελματική ανάπτυξη, αποτελεσματικότητα σχολικής μονάδας

## **ABSTRACT**

Personal development, the search for knowledge, the upgrading of the educational work, the development of skills, the experimentation in innovations, the use of new means in teaching and the need for change are training processes that need to be followed with passion and willingness by teachers and managers seeking modernization and professional prosperity. The culture of a school on issues of professional development, stimulate its effectiveness, appears the satisfaction in the faces of the teachers and the local community, while positive attitudes enhance and make easier the everyday life of educational action.

This research paper explores the perceptions of primary school principals on the contribution of training and the culture around it to the effectiveness of a school unit. The development of principals is a link between the professional perspective and the effectiveness of a school unit. It is seen as the cause of upgrading the profession, encouraging and motivating other colleagues, promoting change, accelerating innovation and pursuing progressive policies by establishing an educational culture of cooperation and teamwork.

In this study, the qualitative methodological approach was used to investigate the views of the managers and the research is in the form of a semi-structured interview with open-ended questions. The sample consisted of 12 primary school principals and data collection was carried out by face-to-face interview, in compliance with coronavirus protection measures, and by videoconference via the Webex platform where necessary due to coronavirus protection measures. This was followed by data analysis with the necessary transcription and coding to appropriately group the findings. In conclusion, the findings of the study were analyzed according to the literature review for a more appropriate conclusion.

Through the research work, the need and willingness of the research managers for continuous training is highlighted, considering the criticality of developments in education and despite the fact that their effort and workload does not leave them much room for self-improvement through training activities. The desire for training is noted primarily due to personal motivation in order to achieve the general professional development of a principal while it is found that it is not able to ensure quality in a school unit but will clearly affect it when combined with the personal characteristics of the principal. The influence of principals' professional development on teachers' pedagogical work will have a direct impact, as the principals in the study point out and emphasise, on the vision of a modern school that provides its members with multiple opportunities, collaborative learning, cooperative working, good

communication and interaction. State support, individual effort, cooperation, support, resources and redefining strategies are needed for results to be achieved.

**Key words:** principal training, development culture, professional development, school efficiency

## Εισαγωγή

Η διαμόρφωση κοινής πολιτικής από φορείς όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, ΟΥΝΕΣΚΟ, ΟΟΣΑ, Διεθνής Τράπεζα, Συμβούλιο της Ευρώπης δεν θα άφηνε ανεπηρέαστο τον τομέα της εκπαίδευσης, ο οποίος είναι βασικός κορμός για την ανάπτυξη των χωρών στον σύγχρονο κόσμο. Η πεποίθηση ότι το μέλλον της κοινωνίας μας χαρακτηρίζεται ως «κοινωνία της γνώσης», γεννά της ανάγκη να μεταβιβαστούν τα ιδανικά, οι δεξιότητες, τα προσόντα και η πείρα που αποκτά ο άνθρωπος κατά τη διάρκεια της ζωής του ( Σαΐτης, 1992). Επιτακτική φαίνεται πως είναι η επίστευση των αλλαγών στα εκπαιδευτικά συστήματα βλέποντας τη τεχνολογική εξέλιξη, την αναδιοργάνωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων και την αυξανόμενη ανεργία με άμεση συνέπεια την σύνδεση τους με την εκπαιδευτική κατάρτιση. Η πεποίθηση ότι το μέλλον της κοινωνίας μας χαρακτηρίζεται ως «κοινωνία της γνώσης», γεννά την ανάγκη ύπαρξης εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, χρήσιμων και αναγκαίων, προκειμένου να δημιουργήσουν νέα κουλτούρα στη δομή και λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Οι σύγχρονες απαιτήσεις για εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης αναγκάζει σε αναπροσαρμογή τομέων των πρακτικών προσεγγίσεων, δομών, λειτουργίας και φυσικά των αρχών διοίκησης. Το πρόσωπο του διευθυντή περικλείει τη διοίκηση και τη διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας αποτελώντας τον πυλώνα οραματισμού, διαμορφώνοντας στόχους, κίνητρα και με ομαδοσυνεργατική λογική προσπαθεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα με αλλαγές και βελτιώσεις (Harris, 2005). Αδιαμφισβήτητα ο στρατηγικός σχεδιασμός ενσωμάτωσης, χρήσης και υιοθέτησης αλλαγών σε μια σχολική μονάδα συμβαδίζει με τις έννοιες ενημέρωση, αποδοχή, τακτική, διάθεση, αλλαγή και εξερεύνηση. Φυσικά το πρόσωπο του διευθυντή έχει κυρίαρχο ρόλο ενώ καλείται να συμπορευτεί με τις ταχύτερες αλλαγές της τεχνολογίας και της γενικότερης εποχής. Οι αλλαγές αυτές της εποχής μεταβάλλουν συνεχώς και τις αρχές και τη δομή διοίκησης των σχολικών μονάδων, καθιστώντας τον ως πυξίδα και διαμορφωτή νέων πρακτικών, προς βελτίωση και αλλαγή της υπάρχουσας κουλτούρας.

Η επιμόρφωση των διευθυντών καθίσταται αναγκαία για την αντιμετώπιση κρίσεων, για τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, για την αμεσότερη απάντηση στα καθημερινά ζητήματα των σχολικών μονάδων και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος μιας προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης των διευθυντών σε άμεση συνάρτηση με την εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος. Η

επιμόρφωση των διευθυντών είναι μια συνεχής διαδικασία, που περιλαμβάνει τυπικές δράσεις, όπως συμμετοχή σε σεμινάρια κι εργαστήρια, προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αλλά και άτυπες διαδικασίες αυτοεπιμόρφωσης.

Η καταγραφή και ανάλυση των απόψεων διευθυντών σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επιμόρφωση που έχουν ήδη λάβει, του ρόλου που διαδραματίζει και της προσφοράς που χαρίζει στην επαγγελματική τους πορεία, κρίνεται αναγκαία για τη συλλογική εικόνα της κουλτούρας γύρω από την επιμόρφωση των διευθυντών και των δυνατοτήτων που προσθέτει σε έναν σχολικό οργανισμό.

Στόχος της συγκεκριμένης Διπλωματικής είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των διευθυντών για την κουλτούρα της επιμόρφωσής τους και για τον βαθμό που αυτή επηρεάζει την αποτελεσματικότητα στη σχολική μονάδα.

Η εργασία οργανώνεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος έχουμε το Θεωρητικό μέρος, όπου προσεγγίζεται αρχικά η έννοια του Διοίκησης της σχολικής μονάδας και αναδεικνύεται βιβλιογραφικά ο ρόλος του διευθυντή στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης και στην διαμόρφωση κουλτούρας (1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο). Επίσης στοιχειοθετείται η σημασία της επιμόρφωσης των διευθυντών και οι προεκτάσεις της στην κινητροδότηση και παρακίνηση των εκπαιδευτικών (2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο). Επιπρόσθετα καταγράφονται όλες οι προϋποθέσεις μετατροπής ενός σχολείου σε Οργανισμό Μάθησης περιλαμβάνοντας τις διαφορές που τα ξεχωρίζουν σε επίπεδο διοίκησης, ηγεσίας και λειτουργίας (3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο). Στο δεύτερο μέρος έχουμε την Ερευνητική Θεώρηση, όπου δηλώνεται, το μεθοδολογικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης (4.1 Κεφάλαιο), ο σκοπός του ερευνητικού σχεδίου (4.4 Κεφάλαιο) και παρουσιάζονται λεπτομερώς τα ερευνητικά προβλήματα της συγκεκριμένης έρευνας (4.5 Κεφάλαιο) που εφαρμόστηκαν για την διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντών των σχολικών μονάδων και το εργαλείο συλλογής δεδομένων (4.7 Κεφάλαιο). Επίσης παρουσιάζονται η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε, η εγκυρότητα της έρευνας και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων και η ανάλυση των δεδομένων της ημιδομημένης συνέντευξης ανοικτού τύπου σε δείγμα 12 Διευθυντών/τριων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (5.1 Κεφάλαιο). Στο τρίτο μέρος της εργασίας παρατίθενται τα τελικά συμπεράσματα της έρευνας στη βάση του θεωρητικού πλαισίου και των ευρημάτων της έρευνας καθώς και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες (6<sup>ο</sup> Κεφάλαιο).

Η εργασία συνοδεύεται από αναλυτική καταγραφή της βιβλιογραφίας και παράρτημα στο οποίο περιλαμβάνονται: το πρωτόκολλο συνέντευξης και οι δώδεκα συνεντεύξεις των διευθυντών.

## Μέρος Α - Θεωρητικό μέρος

### Κεφάλαιο 1ο: Διοίκηση Σχολικών Μονάδων

#### 1.1 Διοίκηση σχολείου

Το σχολείο αποτελεί πολυδιάστατο περιβάλλον, είναι φορέας εκπαίδευσης αλλά και μια μικρογραφία κοινωνίας που απαριθμεί ανθρώπους (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές), οι οποίοι βρίσκονται σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους και διακατέχονται από ένα σύνολο κανόνων και αξιών και λειτουργούν κάτω από συγκεκριμένους σκοπούς σε συγκεκριμένες δομές. Ο ρόλος του σχολείου πλέον αλλάζει και απαιτεί όχι μόνο τη μεταφορά γνώσεων αλλά έχει ως στόχο την κατάκτηση της γνώσης μέσα σε ένα περιβάλλον ενεργητικής συμμετοχής, διαμόρφωσης κουλτούρας, συνεργασίας αλλά και διαμόρφωσης πεποιθήσεων ικανότητας και αποτελεσματικότητας σε όλους τους εμπλεκόμενους για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Παράλληλα με την εναλλαγή χαρακτήρα του σχολείου φυσικό επόμενο και ο μετασχηματισμός του τρόπου διοίκησης, ο οποίος ναι μεν είναι προσκείμενος σε εθνικούς στόχους, τοπικούς κανόνες και διαμορφωμένος από τα χαρακτηριστικά των ανθρώπων που έρχεται σε επαφή αλλά η ανάγκη για νέες προσεγγίσεις λόγω των ταχύτατων κοινωνικών, πολιτισμικών και οικονομικών αλλαγών απαιτούν προσαρμοστικότητα και διαφοροποίηση. Η Σχολική μονάδα (ΣΜ) θεωρείται ως ένας σωστά δομημένος οργανισμός με τις γραφειοκρατικές θεωρήσεις του αλλά και ως ένας που ενεργεί, τότε σύμφωνα με καθορισμένες πράξεις και θεωρήσεις και άλλοτε ως φαινόμενο αλληλεπίδρασης (Μπούτσκου, Παπασταμάτης & Βαλκάνος, 2018). Παραδοσιακά ο όρος της διοίκησης, από τον Γάλλο Henri Fayol, που πρώτος ανέπτυξε τα επιμέρους τμήματα της διοίκησης ανέφερε τον τρόπο που θα πρέπει να λειτουργεί ορθολογικά ένας εκπαιδευτικός οργανισμός, επεξηγώντας μια διαδικασία πέντε ενεργειών : τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο ( Σαΐτης, 2008).

Η διοίκηση του σχολείου απασχολεί διεθνώς τις εκπαιδευτικές κοινότητες ως προς την σημασία και ουσία που έχει για την αναβάθμιση της ποιότητας μιας ΣΜ. Αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας και βελτίωσης του σχολείου με χαρακτηριστικά όπως η επιδίωξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων, η ορθή διαχείριση του χρόνου, η αξιοποίηση των δυνατοτήτων του προσωπικού και η λήψη αποτελεσματικών αποφάσεων να ξεχωρίζουν ανάμεσα

σε πολλές δεξιότητες που καλείται ένας σχολικός διευθυντής να κατέχει ή να καλλιεργήσει προς όφελος μιας εκπαιδευτικής μονάδας (Bush, 2007, 2008, 2010. Danielson, 2007. Stedman, 1987). Το σχολείο συνιστά μια κοινωνική οργάνωση, με σχέσεις υπό μορφή συμβάσεων, ένας χώρος εξουσίας, ο οποίος έχει τη δυνατότητα παράλληλα με τίτλους προόδου να διαπλάθει προσωπικότητες και να θέτει βάσεις για επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση. Η λήψη αποφάσεων, η δυναμικότητα του διδακτικού προσωπικού, οι μαθησιακές στρατηγικές και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα από την εκπαιδευτική δράση οδηγούν σε επιθυμητά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, σε μορφωμένους μαθητές και αποφοίτους (Hoy & Miskel, 2005).

Σκοπός της διοίκησης σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό είναι να συνδράμουν στις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στα αποτελέσματα της μάθησης. Ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος αυτών εστιάζουν στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και είναι προϊόν ρυθμισμένων κανόνων, ρόλων και σχέσεων ασχέτως το συγκεντρωτικό και διευθυντοκεντρικό χαρακτήρα της διοίκησης των ΣΜ (Πετρίδου, 2005).

Οι σύγχρονες απαιτήσεις για εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης αναγκάζουν σε αναπροσαρμογή τομέων των πρακτικών προσεγγίσεων, δομών, λειτουργίας και φυσικά των αρχών διοίκησης. Η διοίκηση που περιλαμβάνεται στην έννοια της ηγεσίας και η διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας αποτελούν τον πυλώνα οραματισμού, διαμορφώνοντας στόχους, κίνητρα και με ομαδοσυνεργατική λογική προσπαθεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα με αλλαγές και βελτιώσεις (Harris, 2005). Ο σχολικός ηγέτης καθίσταται ως πυξίδα και διαμορφωτής νέων πρακτικών, προς βελτίωση και αλλαγή της υπάρχουσας κουλτούρας.

Ωστόσο, ορισμένες φορές γίνεται παρανόηση χάριν της αποτελεσματικότητας ενός σχολείου πως ο διευθυντής είναι υπεύθυνος και βασικός συμμετέχων. Παράγοντες όπως το στυλ ηγεσίας που εφαρμόζεται, η διαθεσιμότητα προσωπικού με μόνιμους ή αναπληρωτές, η χρήση αναλυτικού προγράμματος, η συναδελφικότητα, οι σχέσεις με την κοινωνία, η σύνταξη κοινής γραμμής, στόχων και προσδοκιών καθώς και η συμμετοχή σε ομαδικές δράσεις είναι ικανοί να ορίσουν την αποτελεσματικότητα και να καθορίσουν την εικόνα και την ταυτότητα ενός σχολείου (Ghamrawi, 2011).

Το γενικό πλαίσιο στο οποίο θα έπρεπε να κινείται κάθε σχολικός ηγέτης που θέλει να προωθήσει σημαντικές αλλαγές στον οργανισμό που ανήκει, έχει να κάνει με τη διαμόρφωση συμπεριφορών, προς ένα κοινό όραμα, η οποία επέρχεται όταν τα χαρακτηριστικά του και η στάση του γίνονται



παράδειγμα προς μίμηση. Η επιρροή των ηγετικών συμπεριφορών προς μια κατεύθυνση αλλαγής έχει άμεσο αποτέλεσμα τη δημιουργία νέας κουλτούρας από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Μετασηματίζοντας τις υπάρχουσες διοικητικές αρχές, παροτρύνοντας νέες ιδέες, μηχανισμούς και μέσα διδασκαλίας, αναπτύσσεται τελικώς το σχολείο. Κατά την Χατζηπαναγιώτου (2001), η διοίκηση και η διεύθυνση μιας ΣΜ οφείλει να έχει και την ανθρώπινη πλευρά της. Για να εδραιωθεί ένα κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, απαραίτητο εργαλείο είναι η επικοινωνία, η συναδελφικότητα, η ενεργή συμμετοχή στην βελτίωση της ΣΜ και η παροχή ισότιμης και ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές.

Οι Ingvarson, Anderson, Gronn & Jackson (2006) στην έρευνά τους αναφέρουν τους εξής κοινούς στόχους της σχολικής διοίκησης που είναι: (1) ορισμός των προσδοκιών όλων των συμμετεχόντων με την εκπαιδευτική διαδικασία, (2) η ενίσχυση της σχολικής προόδου των μαθητών, (3) ποιοτικότερη εκπαιδευτική ηγεσία, (4) υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, (5) πιστοποιημένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε μελλοντικές επιμορφώσεις, (6) ο έλεγχος, μέσω της αξιολόγησης, και (7) νέο σύστημα επιλογής διευθυντών. Σε κάθε περίπτωση, στόχος της ηγεσίας είναι η αποτελεσματικότητα.

## **1.2 Ο Διευθυντής στον 21<sup>ο</sup> αιώνα**

Η ενσωμάτωση νέων πρακτικών και στρατηγικών και η μετεξέλιξη ενός σχολικού οργανισμού είναι αποτέλεσμα όχι μόνο του διευθυντή και των επιλογών του αλλά είναι απόρροια ενός καλά οργανωμένου σχεδίου, με όραμα, συνδυασμό πόρων και σύμπραξη διδακτικού προσωπικού. Η συλλογική διοίκηση, οι δημοκρατικές διαδικασίες, τα όρια είναι δυνατόν να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα και να δημιουργήσουν κλίμα φιλικό, συνεργατικό, με έμφαση στην επικοινωνία, στην υπευθυνότητα και στην επιμονή. Ο διευθυντής ενός σχολικού οργανισμού πέρα από το σχεδιασμό και τη χάραξη στρατηγικής οφείλει να σταθεί δίπλα στους εκπαιδευτικούς και ως επιμορφωτής, να εξουδετερώσει άγχη και αμφιβολίες στους πιο διστακτικούς, εμπνέοντας για τον μετασηματισμό της μάθησης. Παροτρύνοντας νέες πρακτικές και αναδεικνύοντας πρωτοβουλίες είτε εκπαιδευτικών, είτε άλλων σχολείων με εμπειρία, αυξάνοντας την προθυμία και μειώνοντας τυχόν ανασφάλειες. Η θέση του διευθυντή είναι συνδεδεμένη με την ενσωμάτωση αλλαγών,

βοηθητική τις περισσότερες φορές, συμπράττοντας συνεργατικά με τους εκπαιδευτικούς καθώς και ο ίδιος μαθαίνει μέσα από τις νέες διαδικασίες.

Σε χώρες όπως η Μεγάλη Βρετανία και οι ΗΠΑ όπου το εκπαιδευτικό σύστημα είναι περισσότερο αποκεντρωμένο, η εξουσία του διευθυντή είναι αναβαθμισμένη και έχει τη δυνατότητα να αναβαθμίσει το σύνολο του εκπαιδευτικού πλαισίου, ενώ στην Ελλάδα και σε παραπλήσια εκπαιδευτικά συστήματα ο διευθυντής, ενώ αρχικά απαιτούνταν επαγγελματική εμπειρία και διοικητική, ανέλαβε ένα πολυπρισματικό ρόλο αναβάθμισης και ελέγχου της ΣΜ.

Ο τρόπος που ασκεί την ηγεσία του ένας διευθυντής είναι αποτέλεσμα της επαγγελματικής πορείας για εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Evans, 1999. Taylor & Tashakkori, 1995). Ο διευθυντής που ενδιαφέρεται να φέρει αποτελέσματα και να δώσει ευκαιρίες, ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη διοργάνωση επιμορφώσεων με σκοπό την ενίσχυση και την παροχή γνώσεων (Ξωχέλλης, 2002). Η επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη στοχεύουν στην ενίσχυση της απόδοσης του εκπαιδευτικού προσωπικού και για τον λόγο αυτό οφείλει να αποτελεί βασική επιδίωξη της διεύθυνσης μιας ΣΜ (Villegas Rimers, 2003).

Ο βαθμός μεταστροφής της κοινωνίας βάση των ραγδαίων εξελίξεων, της παγκοσμιοποίησης και της μετακίνησης πληθυσμών επιζητά εξειδικευμένη εκπαιδευτική ηγεσία και διευθυντές που θα είναι σε ετοιμότητα να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά καταστάσεις κρίσιμες και να υλοποιήσουν κατάλληλα και προοδευτικά στόχους για ένα μέλλον περισσότερο πρόσφορο (Μπουραντάς, 2005). Οι προκλήσεις στην εκπαιδευτική ηγεσία φαντάζουν αμέτρητες στο μέλλον και το ερώτημα είναι ποια θα είναι η ανταπόκριση των σχολικών ηγετών. Αρχικά ο προσανατολισμός των αναγκών των διευθυντών για να ανταποκριθούν στο δύσκολο έργο σχετίζεται με θέματα διοίκησης, ενημέρωσης σε σύγχρονα ευρωπαϊκά προγράμματα και διαχείρισης μαθητών, βλέποντας την εξατομίκευση και την διαπολιτισμικότητα να εδραιώνονται δυναμικά.

Η εξέλιξη και αποτελεσματικότητα του σχολείου περνάει μέσα από το στυλ ηγεσίας όπου μέσω δράσεων, καινοτομιών και νέων στρατηγικών μάθησης, η εξουσία και η λήψη αποφάσεων πηγαίνει στα χέρια των εκπαιδευτικών και ο διευθυντής να γίνεται εμπνευστής και εμπνευστής με απώτερο στόχο την αλλαγή παλαιών στάσεων και την εδραίωση νέας κουλτούρας. Αρκετές βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι έχει πάψει να υφίσταται η ηγεσία ως μια τυπική θέση και διαδικασία αλλά μετουσιώνεται σε πεδίο δράσεων, πειραματισμών και

παρακίνησης για κατάκτηση στόχων (Αθανασούλα Ρέππα, 2001. Ανδρέου, 2004. Brauckmann & Paschiardis, 2009. Council of the European Union, 2009. Schleicher, 2012, όπως αναφέρεται στο Τσαρουχά Μ., 2017: 32).

Βασική προϋπόθεση της άσκησης ηγεσίας από τον διευθυντή είναι η διαχείριση απόψεων και συμπεριφορών και η προσήλωση σε ένα στόχο, σε ένα όραμα ξεπερνώντας τα μελλοντικά εμπόδια και κατανοώντας το νέο (Cheng, 2002). Επίσης οι Leithwood και Riehl (2003) παραθέτουν ως βασικούς παράγοντες της ηγεσίας την στρατηγική σχεδίαση και ορισμό του πλάνου δράσης μιας ΣΜ, την ενδοσχολική επαγγελματική ανάπτυξη και τέλος την αναδιαμόρφωση του σχολείου σαν οργανισμό μάθησης. Κατά τους Harisson και Killion (2007) η βάση μετατροπής θεωριών και οραμάτων είναι η διαχείριση προσωπικοτήτων, η δυναμική της επιρροής σε πρόσωπα και αντιλήψεις ώστε οι αποφάσεις που θα πάρει ο διευθυντής να συντονιστούν με υποστηρικτικές δράσεις από τους εκπαιδευτικούς και να υλοποιηθούν σε πλαίσιο ομαδικότητας και συναδελφικότητας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Οι διευθυντές είναι άτομα που διαχειρίζονται καταστάσεις, ορίζουν κατευθύνσεις, μεταδίδουν γνώση υπεύθυνα και έχουν την ικανότητα να διακρίνουν και να επηρεάζουν τις συνθήκες ώστε να εκπληρωθεί το έργο τους. Ο Sergovianni (1987), ορίζει ως ικανό διευθυντή, αυτόν που η οργάνωση και ο συντονισμός της ΣΜ πραγματοποιείται όταν λαμβάνονται υπόψη οι ικανότητες και δεξιότητες, όταν αφουγκράζεται τις ανάγκες τους, όταν εκπληρώνει τα θέλω τους και όταν κατορθώνει να δημιουργήσει ένα κλίμα συνεργασίας και σύμπνοιας. Αρκετές μελέτες έδειξαν πως η επιτυχία και η αποτελεσματικότητα των διευθυντών, οι οποίοι είναι γνώστες της διοίκησης, καθορίζονται από τον παράγοντα ηθική στο ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο του ιδίου και των συναδέλφων εκπαιδευτικών (Day & Leithwood, Jacobson et.al., 2005, ό.π. αναφ. στο Πασιαρδής, 2015).

Στην κατεύθυνση της αποτελεσματικότητας και της παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης ο διευθυντής αναλαμβάνει πληθώρα καθηκόντων αποδεικνύοντας τον πολυπρισματικό του ρόλο και την απαιτητικότητα της ηγεσίας σε μια ΣΜ. Η μέριμνά του να καθοδηγήσει, να ακούσει και να υποστηρίξει τους συνάδελφους εκπαιδευτικούς, πολλές φορές παίρνοντας το ρόλο του μέντορα, διαμορφώνει το κατάλληλο κλίμα και προετοιμάζει το έδαφος να γίνει το «πρότυπο» του σχολείου. Σαν ο κύριος μοχλός της σχολικής μονάδας και υπεύθυνος για τα διοικητικά θέματα, οφείλει να είναι και ενημερωμένος σε εκπαιδευτικά θέματα παρέχοντας έγκυρη και έγκαιρη

ενημέρωση. Λειτουργώντας υπεύθυνα, έχει τη δυνατότητα ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, συντονίζοντας καινοτομίες και επικοινωνώντας στους υπόλοιπους την κατεύθυνση του οράματός του δημιουργώντας παράλληλα αίσθημα ασφάλειας, βεβαιότητας και κοινών δράσεων. Το επικοινωνιακό προφίλ που απαιτείται από τον διευθυντή θα προσδώσει θάρρος, πρωτοβουλίες και συμμετοχή στο εκπαιδευτικό προσωπικό, ώστε να τεθούν υψηλοί στόχοι, να καταρριφθούν ή να περιοριστούν αμφιβολίες και ως ένα βαθμό να διατηρείται ο έλεγχος για τα επιθυμητά αποτελέσματα. Όσο ένας διευθυντής έχει καταφέρει μια ΣΜ να λειτουργεί σε κοινό στόχο και κοινούς κανόνες, όσο ξεκάθαρες αξίες και πιστεύω διέπουν έναν διευθυντή, τόσο η επιρροή του σε εκπαιδευτικούς και μαθητές γιγαντώνονται όπου με γνώμονα ένα δημοκρατικό και ανοιχτό σχολείο μπορεί να θεωρηθεί ως ένας αποτελεσματικός ηγέτης. Ο έλεγχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η ποιότητα της μάθησης που παρέχεται είναι στα καθήκοντα του διευθυντή με την αξιολόγηση όπως ορίζεται από την νομοθεσία και σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς οφείλει να ενημερώνει και τους γονείς για την πορεία της φοίτησης και των επιδόσεων. Η σύμπραξη σχολείου και γονέων αρκετές φορές μεριμνά στην επίλυση συγκρούσεων και δύσκολων καταστάσεων, με τον διευθυντή να αντιμετωπίζει με τον βέλτιστο χειρισμό τα προβλήματα που προκύπτουν. Στο πρόσωπο του διευθυντή έχουν ανατεθεί και τα κτιριακά θέματα, όπως η συντήρηση και επισκευή του, η μέριμνα για θέματα υγιεινής μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς και τα συναφή με τα διοικητικά θέματα, όπως η ενημέρωση για νέες διατάξεις, η τήρηση των υπηρεσιακών βιβλίων και η πιστή εφαρμογή νόμων και αποφάσεων του υπουργείου (Σαΐτης, 2002).

Η αναφορά προηγουμένως στον όρο «πρότυπο για τον διευθυντή περιλαμβάνει δύο πτυχές, με την πρώτη να είναι οι αλλαγές και ο τρόπος επικοινωνίας τους και η δεύτερη η κοινή γραμμή στην οποία θα συμβαδίσουν και θα λειτουργήσουν όλοι σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό (McBride, 2010). Διεθνώς, οι αποτελεσματικοί διευθυντές βοηθούν εκπαιδευτικούς και μαθητές να εργαστούν συνεργατικά και να αποδώσουν τα μέγιστα με τις μετασχηματιστικές τους ικανότητες. Οι καλοί διευθυντές αποδεικνύουν πως η εκπαιδευτική ανάπτυξη γεννάται μέσα από την κοινωνική ηρεμία και πως οι μαθητές είναι ιδιαίτερα δεκτικοί στις αλλαγές και με εξαιρετικά αποτελέσματα. Οι διευθυντές με αναπτυγμένες την αυτοεπίγνωση, την ενσυναίσθηση, τις κοινωνικές δεξιότητες προωθούν επιτυχώς τους ατομικούς τους σκοπούς και συνεκτιμώντας εκπαιδευτικές αρχές, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, γενικούς στόχους πολιτείας, απαιτήσεις κοινωνίας και φυσικά τις ανάγκες όλων μπορούν να εξασφαλίσουν την επιτυχία της ΣΜ και των

στρατηγικών του (Γεωργογιάννης, 2008). Η εστίαση στις ανάγκες, στα κίνητρα και στην αξιοποίηση υλικών και ανθρωπίνων πόρων είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα των παιδαγωγικών ηγετών εκπαιδευτικών οργανισμών (Day, 2003).

Βασικό ζητούμενο από τον διευθυντή είναι να μπορεί να ελέγξει και να επηρεάσει τον περίγυρό του με την άποψη του, να μοιράζεται ανοιχτά τις ιδέες του και με σύμπνοια να συγκλίνουν οι απόψεις προς διαμόρφωση νέας εκπαιδευτικής πολιτικής (Σαΐτης, 1994). Η θέση της διοίκησης απαιτεί από τον διευθυντή να είναι διαθέσιμος, ανοιχτός σε επικοινωνία και διαμεσολαβητικός. Απαραίτητες θεωρούνται και οι γνώσεις management, σε ένα σχολείο που τρέχει να προλάβει εξελίξεις και οφείλει να γίνει ευέλικτο με νέο προσανατολισμό. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού, η διαχείριση πόρων, η κινητροδότηση, ο προγραμματισμός και η αξιολόγηση των αρχικών στόχων είναι δεξιότητες που οφείλει να κατέχει ένας διευθυντής που θέλει να διαμορφώσει καταστάσεις (Καντάς, 1998).

Οι νέες ανάγκες και οι απαιτήσεις για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης προσδίδουν περισσότερες αρμοδιότητες σε διευθυντές με τις ικανότητες της διαχείρισης, τις ψηφιακές δεξιότητες, την διοικητική και εκπαιδευτική επάρκεια, τον σχεδιασμό και την οργάνωση αλλαγών και το μετασχηματισμό της ΣΜ σε οργανισμό μάθησης και επικοινωνίας, να αποδεικνύουν το πόσο δύσκολο είναι το εκπαιδευτικό έργο και πόσο πολύπλοκη είναι η εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως τονίζει ο Μπουραντάς (2005), ένας διευθυντής ο οποίος αποβλέπει σε υλοποίηση των στόχων του σχολείου βρίσκεται σε συνεχόμενη αλληλεπίδραση με το σχολικό περιβάλλον, εφαρμόζοντας συνεχώς νέες προσεγγίσεις αντλώντας την απαραίτητη ικανοποίηση από τους εκπαιδευτικούς.

Η ενσωμάτωση νέων πρακτικών και στρατηγικών και η μετεξέλιξη ενός σχολικού οργανισμού είναι αποτέλεσμα όχι μόνο του διευθυντή και των επιλογών του αλλά είναι απόρροια ενός καλά οργανωμένου σχεδίου, με όραμα, συνδυασμό πόρων και σύμπραξη διδακτικού προσωπικού. Η συλλογική διοίκηση, οι δημοκρατικές διαδικασίες, τα όρια είναι δυνατόν να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα και να δημιουργήσουν κλίμα φιλικό, συνεργατικό, με έμφαση στην επικοινωνία, στην υπευθυνότητα και στην επιμονή. Ο διευθυντής ενός σχολικού οργανισμού πέρα από το σχεδιασμό και τη χάραξη στρατηγικής οφείλει να σταθεί δίπλα στους εκπαιδευτικούς, να εξουδετερώσει άγχη και αμφιβολίες εμπνέοντας τον μετασχηματισμό της μάθησης. Η θέση του διευθυντή είναι συνδεδεμένη με την ενσωμάτωση αλλαγών, βοηθητική τις περισσότερες φορές,

συμπράττοντας συνεργατικά με τους εκπαιδευτικούς καθώς και ο ίδιος μαθαίνει μέσα από τις νέες διαδικασίες.

### 1.3 Ο Διευθυντής ως ηγέτης

Η επίτευξη ενός σχολείου που υπακούει στις ευρωπαϊκές και διεθνείς επιταγές έχει ως βασική προϋπόθεση το ποιοτικό εκπαιδευτικό προσωπικό, τη χρήση ψηφιακών μέσων και τη διαρκή κατάρτιση στα εκπαιδευτικά ζητήματα. Επιπρόσθετα, οι ανάγκες του σύγχρονου σχολείου θέλουν έναν διευθυντή που θα μεταμορφώσει το εκπαιδευτικό πλαίσιο, θα κατευθύνει τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών προς το δικό του όραμα, αναπτυγμένο με γνώμονα τις προσωπικές και επαγγελματικές τους αξίες (Leithwood & Rielh, 2003). Αρκετοί ορισμοί πλησιάζουν την έννοια του «ηγέτη», ωστόσο κατά κύρια πλειοψηφία συμπίπτουν σε τρία σημεία. Αρχικά ο διευθυντής – ηγέτης επηρεάζει μονάδες και ομάδες, καταφέρνει να τις ενώσει σύμφωνα με τις δικές του πεποιθήσεις και τελικά όλα στοχεύουν προς την βασική ιδέα, το όραμα της ΣΜ.

Η Παπαλόη (2012), συσχετίζει την ηγεσία με τα αποτελέσματα από την υλοποίηση των αρχικών στόχων μιας ΣΜ και με την οπτική απόδοσής τους, αναμένοντας την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Ο Πασιαρδής (2004) εκλαμβάνει την σχολική ηγεσία ως κινητήριο μοχλό αποτελεσματικότητας της ΣΜ. Ο διευθυντής – ηγέτης είναι σαφώς το κεντρικό πρόσωπο σε ένα σχολείο, έχει την εξουσία και την διαχειρίζεται σύμφωνα με τα δικά του χαρακτηριστικά και αξίες, εμπνέει τους συναδέλφους του, πείθει προσωπικό και μαθητές, εστιάζει στην κοινωνία χωρίς μονάχα να διεκπεραιώνει, αφουγκράζεται τους προβληματισμούς, τις ανησυχίες και τις ανάγκες, μειώνει την περιττή πλέον επίδειξη ισχύος από τη θέση του, καθίσταται άτομο εμπιστοσύνης, διευκολύνει το προσωπικό και ελαφραίνει το περιβάλλον σε τεταμένες καταστάσεις, ερευνά και έχει τις αισθήσεις του στραμμένες στη ΣΜ βρίσκοντας κατάλληλες λύσεις γι' αυτήν (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Ουσιαστικά οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δεν είναι απλοί διεκπεραιωτές και όργανα υλοποίησης των αποφάσεων, αλλά έχουν αυξημένες αρμοδιότητες με βασική επιδίωξη το κοινό όραμα, την ενίσχυση των αξιών και αντιλήψεων, της συλλογικότητας, της ταύτισης με το σχολείο και όχι μονάχα με τις τάξεις (Πασιαρδής, 1993; Σαΐτης, 2000).

Έχει ενταθεί τις δύο τελευταίες δεκαετίες η συζήτηση για την σχέση αποτελεσματικότητας της ΣΜ με τον διευθυντή – ηγέτη, δεδομένου ότι οι δικαιοδοσίες και η ανάμιξη του διευθυντή είναι

εμφανής σε περισσότερα θέματα πέραν των διοικητικών. Ο πιθανολογούμενος αυτοπεριορισμός του σε ζητήματα λειτουργίας, διαχείρισης και τήρησης νόμων θα σημάνει και την απομόνωσή του από το μεγάλη μερίδα των συναδέλφων εκπαιδευτικών. Δίχως αμφιβολία, μία πιθανή ευελιξία στον συγκεντρωτικό χαρακτήρα διοίκησης των σχολείων θα ήταν μια πρόσφορη λύση. Ο διευθυντής είναι παρών για να καθοδηγήσει, να διαμορφώσει συναδελφικότητα και να εκτιμήσει το περιβάλλον για ανάπτυξη σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Για να ξεχωρίσει ένας διευθυντής ως ηγέτης, δεν είναι μονάχα τα προσωπικά χαρακτηριστικά του, η επαγγελματική του κατάρτιση, είτε οι συνεχόμενες επιμορφώσεις σε διοικητικά ή εκπαιδευτικά θέματα, είτε τα χρόνια προϋπηρεσίας. Χρήσιμα είναι και τα χαρακτηριστικά της ευαισθησίας, η ηθική, οι ενσυνείδητες πράξεις και ενέργειες (Reeves, 2006).

Στο ερώτημα πως ένας διευθυντής θα μεταλλαχτεί σε ηγέτη αρκετοί θεωρούν ως δεδομένη την αλλαγή μονάχα και από την επιλογή ότι έγιναν διευθυντές. Οι συγκεκριμένοι έχουν παρασυρθεί από την παρόρμηση της εκπλήρωσης των δικών τους οραμάτων, ή από την ανάγκη για κατοχή δύναμης, εξουσίας ή ακόμα και για να ξεχωρίσουν. Στην πραγματικότητα όμως χρειάζεται πάθος για να ανταπεξέλθει κανείς στη θέση αυτή, να δουλέψει σκληρά για να εκπληρώσει έστω και ένα ποσοστό των στόχων του, απαιτείται διπλωματία, συνεχόμενες προσκλήσεις για συζήτηση ώστε να γίνουν κατανοητά και πόσο μάλλον να υιοθετηθούν (Weindlick, 2004). Ο σύγχρονος ηγέτης οφείλει να ασκεί αποτελεσματικά τα διοικητικά του καθήκοντα, να συμπαρασύρει με πράξεις και στάση τους εκπαιδευτικούς, να δείχνει ενδιαφέρον για τον τρόπο που αναπτύσσεται η ΣΜ του και χρησιμοποιεί τα επικοινωνιακά του χαρίσματα και εντός αλλά και εκτός μονάδας με την τοπική κοινωνία. Η αυτορρύθμισή του βάσει συνθηκών προέρχονται τόσο από τα χρόνια προϋπηρεσίας σε σχετική θέση, όσο και μέσω συνεχών επιμορφώσεων και της συνολικής του στάσης και αποδοχής της δια βίου μάθησης. Πλέον η θέση του διαφοροποιήθηκε από το παρελθόν που αναλογιζόταν τρόπους βελτίωσης της διδασκαλίας και διατήρησης καλού κλίματος στο σχολείο, αλλά τώρα αναζητά τις προϋποθέσεις που στοχεύουν στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Τσαρουχά, 2017).

Ως ένα βαθμό ο κάθε διευθυντής που αναλαμβάνει μια ΣΜ μπορεί να διαχειριστεί τις λειτουργίες και απλούς στόχους. Ο διευθυντής-ηγέτης όμως πρέπει να μάθει και να αναπτύξει επιμέρους στοιχεία που θα τον βοηθήσουν να παρακινήσει και να δημιουργήσει ατμόσφαιρα επαγγελματικής στάσης, υπευθυνότητας και επίτευξης υψηλότερων στόχων. Τα επικοινωνιακά χαρακτηριστικά

ενός διευθυντή-ηγέτη έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα και χρίζουν διακριτικής και στενής επιμέλειας. Η αντίληψη του περιβάλλοντος, η προσαρμοστικότητα, η θέληση, η επιμονή και προσμονή για τα επιθυμητά αποτελέσματα, η πειθώ, η διορατικότητα για ευκαιρίες αλλά η ταχύτητα αντιμετώπισης κρίσεων είναι χαρακτηριστικά γνωρίσματα με ιδιαίτερη σημασία στην ανάληψη ηγετικών καθηκόντων στην εκπαίδευση. Ο διευθυντής πρέπει να αφήνει τα περιθώρια στους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα σε αναπληρωτές και νεοδιόριστους, για συζήτηση, να είναι δεκτικός σε προτάσεις, σε πρωτοβουλίες, να επαινεί τις καλές πρακτικές και την ομαδική λήψη αποφάσεων, ωστόσο πρέπει να είναι σε θέση και να ασκεί τεκμηριωμένη κριτική με αντικειμενικότητα και σεβασμό προς τα πρόσωπα.

Η ηγεσία έχει ως σκοπό ο χειρισμός συμπεριφορών να εξασφαλίσει αποτελεσματικότητα στην ΣΜ, με γνώμονα τη συνεργασία ανθρώπων μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον, έχοντας καθοδήγηση, υποστήριξη και διοχέτευση πόρων (Σαϊτής, 2002). Η Στραβάκου (2003), κατέληξε στο συμπέρασμα πως για το καλύτερο μέλλον του σχολείου, ο διευθυντής-ηγέτης πρέπει να είναι ενωτικός και να παρέχει το πεδίο να δουλέψουν ελεύθερα και να ευχαριστιούνται την εργασία τους οι εκπαιδευτικοί. Σε αντίθεση με τους παραπάνω η διοίκηση και το γραφειοκρατικό του χαρακτήρα της δεν αφήνει περιθώρια και χρόνο για «πολυτέλειες», για καινοτομίες, για φρέσκες ιδέες πέραν της αντιμετώπισης της καθημερινότητας (Ιορδανίδης, 2002).

### **1.3.1 Σχολικό κλίμα**

Η βελτίωση των σχολικών μονάδων και οι αναγκαίες αλλαγές που απαιτούνται με κατεύθυνση την ποιοτική διδασκαλία, την επιμόρφωση, το όραμα, τη συνεργασία του προσωπικού, τη λήψη σωστών αποφάσεων και την επίλυση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον, οι παράγοντες σχολικό κλίμα και ο τρόπος διαχείρισης και προσέγγισης από τον διευθυντή δεν μπορούν να αγνοηθούν αφού καθορίζουν την λειτουργία τους (Godfrey, 2016).

Η βελτίωση και η αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας πραγματώνεται όταν υπάρχει ορθός και κοινός προσανατολισμός για ποιοτική παρεχόμενη μάθηση, αίσθημα ευθύνης και ασφάλειας, πνεύμα συνεργασίας και συνολική εμπλοκή διευθυντή, εκπαιδευτικών και γονέων και υγιές κλίμα που θα διαμορφώνει συμπεριφορές και στάσεις (Πασιαρδής, 2011). Οι παράγοντες



αυτοί είναι συνδεδεμένοι με τις προσδοκίες εκπαιδευτικών και γονέων και με τα μαθησιακά αποτελέσματα, γεγονός που φανερώνει την αμεσότητα και την εξάρτηση για το ευρύτερο μέλλον ενός σχολείου.

Το σχολικό κλίμα κατέχει ουσιαστικό ρόλο στην ευημερία και στον τρόπο λειτουργίας ενός σχολείου διαμορφώνοντας κομμάτι από την καθημερινότητα, επηρεάζοντας αξίες και απόψεις, καθορίζοντας το περιβάλλον εργασίας συνθέτοντας ένα ομοιογενές πλαίσιο δράσης και δημιουργίας. Βέβαια η εγκαθίδρυση υγιούς κλίματος δεν είναι ατομική υπόθεση, καθώς τόσο ο διευθυντής, όσο και το εκπαιδευτικό προσωπικό συμβάλλουν με τις προσωπικές τους πεποιθήσεις, με τις ιδεολογίες τους, τους στόχους τους, με την επικοινωνιακή τους ικανότητα και τις σχέσεις τους, στη διαμόρφωση μιας «ιδανικής» ατμόσφαιρας (Αλεξανδρίδου, 2017). Συνεπώς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός σχολείου που βελτιώνουν την ποιότητά του, που δίνουν προσωπικότητα στο σχολείο και αυτό εκλαμβάνεται από κοινού από προσωπικό και κοινωνία είναι ο ορισμός του σχολικού κλίματος (Hoy & Miskel, 2005). Δεν θα μπορούσαμε να απλουστεύσουμε τόσο εύκολα έναν παράγοντα αποτελεσματικότητας, καθώς και οι συμπεριφορές, οι σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο μιας περιοχής, οι διδακτικές στρατηγικές, ακόμη και η δομή και οργάνωση από μεριάς διευθυντή είναι ικανά να μεταβάλλουν και να καθορίσουν το σχολικό κλίμα (Κατσαρού, Πιτσιάβας & Κάκκος, 2016). Γενικότερα οι Sergiovanni και Starratt (1988) σε έναν περισσότερο συμπεριληπτικό ορισμό τους θεωρούν το σχολικό κλίμα ως καθημερινές συνθήκες και γεγονότα που αντιμετωπίζονται μέσα στο σχολείο. Το σχολικό κλίμα είναι μια έννοια που ταυτοποιεί έναν οργανισμό, προσεγγίζει τις διαδικασίες μάθησης, πλαισιώνει τους μαθητές, αναδεικνύει αξίες, συμπεριφορές και χαρακτήρες και ερμηνεύει την εικόνα ενός σχολείου. Επίσης ο MacBeath (1999) ορίζει το σχολικό κλίμα ως τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις και τακτικές ως προς την ακεραιότητα του προσωπικού μιας σχολικής μονάδας.

Τα σχολεία διαφέρουν από τη σύσταση, το περιβάλλον, ακόμα και τις υποδομές, όμως η δημιουργία του παράγοντα κλίμα, επηρεαζόμενο από τη δομή του σχολείου, από τα αναλυτικά προγράμματα, από το προσωπικό δυναμικό, από τους ετήσιους στόχους, από τους εξωγενείς κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες θα βοηθήσουν την εξέλιξή του και στο τέλος θα φανεί πόσο αποτελεσματικό ήταν (Μπαγάκης, 2006).

Ένα υγιές σχολικό κλίμα έχει την ικανότητα να επιδράσει θετικά στις συνθήκες εργασίας του

προσωπικού, ευνοώντας την υποστήριξη και τη συναδελφικότητα, δημιουργώντας κατάλληλη ψυχική διάθεση για να αντιμετωπίσουν κρίσεις και εμπόδια καθώς και για να στηρίζουν τη διδασκαλία και τέλος αποδίδοντας μεγαλύτερο ενδιαφέρον, ζήλο και προσπάθεια σε καθημερινή βάση ( Kanouri, 1996; Πασιαρδή, 2001). Το σχολικό κλίμα είναι στενά συνδεδεμένο με την εκπαιδευτική ηγεσία, με τις πρακτικές που χρησιμοποιεί ο σχολικός ηγέτης, με τα κίνητρα που δίνονται, με την υποστήριξη που δίνεται σε διάφορους τομείς και ενισχύουν την απόδοση και την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών επιτυγχάνοντας τελικώς και μαθησιακά και εργασιακά θετικά αποτελέσματα. Η αναπτυγμένη σχολική ζωή συμπαρασύρει και την ανάπτυξη των μαθητών, την τόνωση του προσωπικού και την ενίσχυση του σχολικού ηγέτη με αισθήματα της εμπιστοσύνης και ενθάρρυνσης.

#### **1.4 Ο Διευθυντής ως διαμορφωτής κουλτούρας**

Η έννοια της σχολικής κουλτούρας βρίσκεται στο προσκήνιο αρκετών ερευνών διότι θεωρείται σημαντικός παράγοντας για την λειτουργία και την ευημερία μιας σχολικής μονάδας. Πολλές φορές βέβαια συσχετίζεται με την έννοια του σχολικού κλίματος, οπότε και η διάκριση των δύο εννοιών είναι αρκετά δύσκολη αφού ορίζουν την διακριτή ταυτότητα του σχολείου και επηρεάζουν συμπεριφορές και επιδόσεις. Ο κοινός προσανατολισμός, οι κοινές αξίες και αντιλήψεις, η αποδοχή και υιοθέτηση κοινής ιδεολογίας δράσης και εργασίας από το δυναμικό μιας σχολικής μονάδας συνθέτει τη σχολική κουλτούρα (Slavin, 2007). Ενώ το σχολικό κλίμα αφορά την χαρακτηριστική ατμόσφαιρα του εργασιακού περιβάλλοντος, την αίσθηση των συναισθημάτων, την παραγωγικότητα και την αποδοτικότητα, η σχολική κουλτούρα είναι η «εικόνα» του σχολείου, η γενικότερη αντίληψη και ιδέα για τα μέλη και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Μπαμπάλης, 2011). Η σχολική κουλτούρα είναι διακριτή από την συνολική εικόνα ενός σχολείου ακόμα και από απλά καθημερινά στοιχεία, από τις δημιουργίες εκπαιδευτικών και μαθητών, από την διάθεση και τον τρόπο επικοινωνίας αυτών, από την στάση της κοινωνίας προς το σχολείο (Turan & Bektas, 2013).

Καθότι το σχολικό κλίμα είναι κομμάτι της κουλτούρας είναι δόκιμο να ξεχωρίσουμε πως το κλίμα ενός σχολείου αφορά τις αντιλήψεις του ενώ η κουλτούρα που συνεχώς εξελίσσεται

εντάσσει σαν έννοια τις αξίες, τα πρότυπα λειτουργίας που δημιουργούνται και πλάθουν συμπεριφορές μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών, διευθυντών και κοινωνίας. Αναφορά γίνεται στην εξέλιξη της κουλτούρας καθώς μεταβάλλεται ανάλογα με το προσωπικό μιας μονάδας, όποτε και επηρεάζεται μέσα στα χρόνια και συνεχώς τροποποιείται σύμφωνα με τις ανάγκες και τις εξελίξεις. Η κουλτούρα μιας μονάδας όσο ισχυρά συνδέεται με τις συμπεριφορές και τις ανθρώπινες σχέσεις που δημιουργούνται εντός σχολείου, τόσο έντονα έχει σχέση και με τις απαιτήσεις για βελτίωση από την κοινωνία ωθώντας προσωπικό και σχολικό ηγέτη να ξεπεράσουν προκαταλήψεις και εμπόδια προκειμένου να καταστούν περισσότερο αποτελεσματικοί (Henderson & Mike, 2008).

Παρατηρώντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μιας σχολικής μονάδας και τον παράγοντα κουλτούρα, αντιλαμβανόμαστε τη σημαντικότητα και βαρύτητα του ρόλου του διευθυντή, ο οποίος καλείται να αποκωδικοποιήσει όλα τα δεδομένα προκειμένου να εξελίξει και βελτιώσει τη σχολική μονάδα του.

Κεντρικό ρόλο διαμόρφωσης κουλτούρας σε μια σχολική μονάδα κατέχουν ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί με το ενδιαφέρον που παρουσιάζουν για τη δουλειά τους και το κοινό καλό του σχολείου, σεβόμενοι την ατομική και ομαδική δουλειά των συναδέλφων τους και παρέχοντας ασφάλεια και υποστήριξη στους μαθητές. Δευτερευόντως οι κοινοί στόχοι και το κοινό όραμα, με σύμπραξη των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, η συνεχής μάθηση εκπαιδευτικών και μαθητών μέσω διεθνών προγραμμάτων και επιμορφώσεων, η εφαρμογή καινοτομιών με στήριξη από τη διεύθυνση και ώθηση για πειραματισμό και δημιουργία το σχολικό κλίμα και τέλος η επικοινωνία με εξωτερικούς θεσμούς και η δημιουργία κοινοτήτων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας

Εξαιρετική σημασία στη διαμόρφωση κουλτούρας παίζουν οι ικανότητες και οι φιλοδοξίες του διευθυντή, όπου η αποτελεσματική εφαρμογή της ενσυναίσθησης, της αυτεπίγνωσης και της ρύθμισης καθημερινών καταστάσεων παρέχουν την ανάλογη πρόοδο στην σχολική μονάδα (Μπουραντάς, 2002). Το μέλλον προς τη διαμόρφωση «ιδανικής» κουλτούρας φαίνεται να ανήκει στην εκπαιδευτική μονάδα. Κουλτούρα της συνεργασίας, της δημοκρατίας, των ανθρωπίνων σχέσεων, της καινοτομίας, της ενσυναίσθησης, της συλλογικότητας και της λήψης κοινών αποφάσεων. Οι ουσιαστικές σχέσεις, τα σχολεία που θέτουν στόχους, που μαθαίνουν και που ανταποκρίνονται στο όραμα του κάθε διευθυντή-ηγέτη υπερβαίνουν τον εαυτό τους και

βελτιώνονται παρέχοντας ποιοτικότερη εκπαίδευση.

Η σχολική κουλτούρα δεν είναι ένα μέγεθος που λογαριάζεται, καθρεφτίζονται τα αποτελέσματά της στις παγιωμένες αντιλήψεις, στους τρόπους συμπεριφοράς, στην εικόνα που βγαίνει προς τα έξω. Συνολικά όμως αφορά την πλειοψηφία εκπαιδευτικών και μαθητών και φανερώνει τους αποδεκτούς μηχανισμούς λειτουργίας μιας ΣΜ και την επικοινωνιακή πρόκληση όλων των συμμετεχόντων όπου τον πρωταγωνιστικό ρόλο κατέχει ο διευθυντής, ο οποίος επιθυμεί να τύχει σε συγκυρίες όπου θα επωφεληθεί και θα αλλάξει τη νοοτροπία του σχολείου. Ως ενορχηστρωτής των σχολικών διαδικασιών, ο διευθυντής, επιδιώκει την μέγιστη δυνατή δέσμευση, αρχικά των εκπαιδευτικών και έπειτα των μαθητών, πως οι συλλογικές στοχεύσεις θα γίνουν ατομικές προσδοκίες επαγγελματικής ανάπτυξης και κατάρτισης μέσω ενός ευχάριστου περιβάλλοντος. Η διαμορφωμένη κουλτούρα της ΣΜ είναι η ταυτότητα του σχολείου, η ιστορία της και το αποτέλεσμα δράσεων χρόνων από έναν διευθυντή με θέληση, τρόπο και λύσεις και ενός εκπαιδευτικού προσωπικού που αναζητά το δικό του αποτύπωμα στην εκπαιδευτική ζωή και στην κοινωνία.

### **1.5 Ο ρόλος του Διευθυντή στην προαγωγή επαγγελματικής ανάπτυξης**

Η επαγγελματική ανάπτυξη γενικότερα των εκπαιδευτικών έχει προσαρμοστεί σε συνθήκες διαβίου μάθησης λόγω των εξελίξεων, όχι μόνο στην εκπαίδευση, με κεντρικό στόχο την γνωστική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών καθώς ως επαγγελματίες αναπτύσσουν συνεργασίες, εφοδιάζονται, λαμβάνουν αποφάσεις για ποικίλα θέματα του σχολείου και γίνονται ο σύνδεσμος της μονάδας με την τοπική κοινότητα. Η πυξίδα σε μια ΣΜ που θα αναλάβει τη σύνδεση επαγγελματικής ανάπτυξης με την επιστημονική και παιδαγωγική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, είναι ο διευθυντής, με ισχυρό όπλο του την επιμόρφωση. Στην πιο πρόσφατή τους έρευνα οι Goula & Panitsides (2021) υπογραμμίζουν πως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σχετίζεται απόλυτα με τις επιμορφωτικές ενέργειες και τον μεγάλο βαθμό διοργάνωσης επιμορφωτικών δράσεων μέσα στη σχολική μονάδα από τον διευθυντή της μονάδας. Ενώ τονίζεται πως ανασταλτικοί παράγοντες όπως η έλλειψη χρόνου και η απουσία υποστήριξης μπορούν να ξεπεραστούν και θεωρούν τον διευθυντή αποτελεσματικό.

Καθήκον του διευθυντή αποτελεί η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οι επιδόσεις των

μαθητών να βασίζονται σε ευκαιρίες, σε παροχές και υποστήριξη σε εάν πλαίσιο ενθάρρυνσης, τάξης και εμπιστοσύνης. Οι σχέσεις που αρμονικά θα αναπτυχθούν σε δραστηριότητες μάθησης, είναι η βάση για το βήμα παρακάτω προς την επαγγελματική ανάπτυξη (Payne & Wolfson 2000 ; Price, 2015). Εκφραστές του οράματος του διευθυντή είναι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δείχνοντας την απαραίτητη εμπιστοσύνη, με συμμετοχή, με ίση αντιμετώπιση και δίκαιη στάση διευκολύνουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Οι Bredeson και Johansson (όπ. αναφ. στη Φωτοπούλου, 2013) ξεχωρίζουν τέσσερις διαφορετικούς ρόλους, για τον διευθυντή που επιδιώκει και συνδράμει στην επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων του, τον *διαχειριστή*, τον *υποδειγματικό*, τον *ειδήμονα* και τον *καθοδηγητή*. Στον ρόλο του διαχειριστή, βασική προϋπόθεση κατέχει η μάθηση και η κατάκτηση της αφού κάνει συχνές αναφορές ώστε να γίνει σαφές πως στο σχολείο καθημερινά επιδιώκουμε την κατανόηση της γνώσης και αυτό υπενθυμίζεται σε όλους. Εν συνεχεία για το ρόλο του υποδειγματικού διευθυντή τονίζουν οι Bredeson και Johansson την έννοια του προτύπου σε μια ΣΜ και ότι η εμπλοκή του πρέπει να είναι εμφανής και σε διδακτικά θέματα, φυσικά και σε επιμορφώσεις, καθότι το ζητούμενο είναι η επιρροή προς την κατεύθυνση της αυτοβελτίωσης. Όταν ο διευθυντής θα λειτουργεί ως ειδήμονας θα αντικατοπτρίζεται η εικόνα ενός ανθρώπου που καταπιάνεται από θεωρίες μάθησης, χρήση ψηφιακών εργαλείων και ΤΠΕ, σύγχρονες μεθόδους μάθησης και όλα αυτά να θέλει να τα μεταλαμπαδεύσει στους εκπαιδευτικούς της μονάδας. Επίσης παρατηρείται το φαινόμενο σε περιπτώσεις επιμορφώσεων να συμμετέχει εθελοντικά ο διευθυντής καθώς θεωρεί ευκαιρία την ενημέρωση σε θέμα που τον ενδιαφέρει (Hollingworth, 2012). Για τον ρόλο του καθοδηγητή οι Bredeson και Johansson αναφέρουν τις κατευθυντήριες γραμμές που ορίζει ο διευθυντής δίνοντας το πεδίο δράσης και έπειτα υποστηρικτικά βρίσκεται στο πλευρό των εκπαιδευτικών ώστε να συντελέσουν όποιες αλλαγές θεωρούν σωστές.

Ο διευθυντής που προτρέπει τους εκπαιδευτικούς του σε αλλαγές, που τους δίνει εργαλεία βελτίωσης, ένα πεδίο να δράσουν ελεύθερα, συμβάλλει όχι μόνο στην καλύτερευση της μάθησης, μα και στην βελτίωση των μαθητών, τόσο σε επίπεδο επιδόσεων όσο και στον ανθρώπινο παράγοντα. Εφ' όσον δίνεται να δυνατότητα να συμβάλλουν οι εκπαιδευτικοί σε συλλογικές διαδικασίες, στη διαμόρφωση στρατηγικών, στη καινοτομία τότε η κάθε σχολική μονάδα έχει την ευκαιρία να αλλάξει κουλτούρα, ταυτότητα, να μάθει πως θα συνεχίζει να μαθαίνει, να εφαρμόσει καινοτόμα προγράμματα και διαδικασίες μάθησης και να βελτιώσει από κοινού το σχολείο

(Walker & Slear, 2011). Ωστόσο ο διευθυντής οφείλει να είναι προσεκτικός στη στενή λωρίδα πίεσης και συναίνεσης καθώς κάθε εκπαιδευτικός είναι διαφορετικός, με εξαιρετικά διαφορετικές ανάγκες, βιώματα, πεποιθήσεις και αντιλήψεις και πρέπει να προσαρμόζει τον τρόπο προσέγγισης και στις αλλαγές που θέλει να πραγματοποιήσει.

Η ενεργοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα διοίκησης και λήψης αποφάσεων είναι δυνατό να γίνει από τον διευθυντή και θα στηρίξει την συμμετοχικότητα στο σύλλογο, θα διευκολύνει το brain storming και θα δυναμίσει την παραγωγικότητα όλων των συμβαλλόμενων. Ο δραστήριος σύλλογος διδασκόντων είναι χαρακτηριστικό των δημοκρατικών σχολείων και χαρακτηριστικό ενός διευθυντή που διαμόρφωσε ενεργούς επαγγελματίες (Crowther et al., 2009).

Το υπερσυγκεντρωτικό επάγγελμα των διευθυντών γίνεται αντικείμενο μελέτης σε ευρωπαϊκό επίπεδο, καθώς ο όρος αποτελεσματικότητα βρίσκεται στο επίκεντρο ελέγχου και αξιολόγησης (Karsten, 1994). Οι αλλαγές στην κοινωνία και στην εκπαίδευση απαιτούν τον διευθυντή υπερεπανδρωμένο σε γνώσεις και ικανότητες που θα τολμήσει αλλαγές, θα αποζητήσει την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε διοικητικά κομμάτια και ο προσανατολισμός αυτός κάνει επιτακτική τη συνεχή επιμόρφωση σε θέματα διοικητικά, διαχείρισης προσωπικού, κρίσεων και καινοτομιών. Γενικά, οι διευθυντές προβάλλουν την ανάγκη η επαγγελματική τους ανάπτυξη να αφορά σε θέματα ανθρωπίνων σχέσεων, διαχείρισης προσωπικού, προγραμμάτων σπουδών και εκπαιδευτικής ηγεσίας (Petzko, 2008). Σημαντική θεωρείται, ακόμα, η απόκτηση γνώσεων, γύρω από το θέμα της διαπολιτισμικότητας, τις διδακτικές και μαθησιακές στρατηγικές και την χρήση ΤΠΕ (Backor & Gordon, 2015).

## **Κεφάλαιο 2ο: Επαγγελματική ανάπτυξη Διευθυντών**

### **2.1 Η σπουδαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης**

Στις μέρες μας το περιβάλλον της εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από ρευστότητα και συνεχόμενη μεταβολή, γεγονός που μετασχηματίζει τους ρόλους των εκπαιδευτικών και των διευθυντών και προσδίδει πέραν των εκπαιδευτικών και διοικητικών αρμοδιοτήτων, χαρακτηριστικά προγραμματισμού, οργανωτικά, αξιολόγησης έργου και μονάδας, υποστήριξης και

κινητροδότησης των συναδέλφων, ενώ δεν παύει να έχει ως βασικό στόχο την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στοχεύοντας σε υψηλές επιδόσεις των μαθητών (Leithwood & Riehl, 2003; Bush, 2011; Σαΐτη & Σαΐτης, 2012; Desimone, Porter, Garet, Yoon, Birman, 2002.).

Οι πιέσεις που δέχεται ο τομέας της εκπαίδευσης από την παγκοσμιοποίηση, τις μετακινήσεις πληθυσμών, την διαπολιτισμικότητα, τις αυξανόμενες διεθνείς, εθνικές και κατά τόπους απαιτήσεις της κοινωνίας, τις κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις επισημαίνει την ανάγκη ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, μέσω ικανών εκπαιδευτικών πρακτικών, αλλαγών, καινοτομιών και γενικότερα μια προσδοκώμενη επαγγελματική και επιστημονική εξέλιξη των εμπλεκομένων. Σύμφωνα με τον Fullan (2001), όσο πιο περίπλοκη είναι η κοινωνία τόσο πιο εξειδικευμένη και προσεγμένη εκπαίδευση χρειάζεται. Στην κατεύθυνση αυτή η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) αναγνωρίζοντας την προτεραιότητα και τη σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης για την οικοδόμηση της κοινωνίας της γνώσης, στο κείμενο για τις «Κοινές Ευρωπαϊκές Αρχές για την Επάρκεια και την πιστοποίηση των Εκπαιδευτικών» (European Commission, 2009) τονίζει πως σε βάθος χρόνου η χρήση νέων στρατηγικών μάθησης θα υποστηρίξει το έργο των εκπαιδευτικών και θα συμβάλει τα μέγιστα στα προσδοκώμενα αποτελέσματα και στην εξέλιξή τους. Σε κοινή γραμμή και ο Οργανισμός Οικονομίας Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.) στο κείμενό του «Teachers matter» υπερτονίζει πως οι νέες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση οφείλουν να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικές και να γίνουν εργαλεία στα χέρια των εκπαιδευτικών αναπτύσσοντας τον πειραματισμό, την διευρυμένη συνεργασία, την εξατομίκευση και φυσικά την ανάπτυξη δεξιοτήτων (OECD, 2005). Η σπουδαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε όλη την εκπαιδευτική τους πορεία έχει να κάνει με την προσαρμογή σε αλλαγές που προτάσσουν οι διεθνείς ανάγκες, με την κριτική ματιά των κατευθύνσεων και των στόχων τους, με την οργάνωση των δράσεων και την εφαρμογή τους, με την αξιολόγηση τους και τελικώς με το πόσο ταιριάζουν στην κουλτούρα και την εκπαιδευτική πραγματικότητα του εκάστοτε συστήματος εκπαίδευσης (Φωτοπούλου, 2013). Επίσης η επαγγελματική ανάπτυξη έχει άμεση σύνδεση με τη δια βίου μάθηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οποία διαφοροποιείται ανάλογα με τις εξελίξεις και τις εκπαιδευτικές ανάγκες διαμορφώνοντας και τους νέους στόχους και προσανατολισμούς για το ρόλο των εκπαιδευτικών, απαιτώντας την αυτοβελτίωση, την αποτελεσματικότητα και την αύξηση της αποδοτικότητας (Ganser, 2000).

Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών δεν αφήνει αμέτοχους και τους σχολικούς

διευθυντές μιας και αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για μια επιτυχημένη και αποτελεσματική μονάδα (Theodosiou & Karagiorgi, 2017). Οι εν ενεργεία διευθυντές αλλά και οι υποψήφιοι διευθυντές συνδέουν τις ενέργειες και διαδικασίες επαγγελματικής τους ανάπτυξης με τα αποτελέσματα αύξησης της αποδοτικότητας των μαθητών, με τον προσωπικό τους εγωισμό, με την εκπλήρωση των προσωπικών τους στόχων και με την εδραίωση νέας κουλτούρας στις διάφορες ΣΜ που υπηρετούν. Στην έρευνα των Blasé και Anderson (1995), συμπερασματικά διατυπώνεται πως όσο προσπαθεί να εξελιχτεί ένας διευθυντής μέσα από τη δια βίου μάθηση και δίνει ουσία στην επαγγελματική του ανάπτυξη, αυτό αντικατοπτρίζεται στις ευκαιρίες που θα δώσει, στις ιδέες που θα προωθήσει και στους τρόπους με τους οποίους θα ενισχύσει, ηθικά, υλικά, ψυχολογικά, τους συνάδελφους εκπαιδευτικούς. Η επαγγελματική ανάπτυξη τους είναι απόρροια της προσωπικής ματαιοδοξίας που συμβαδίζουν και συμπαρασύρουν.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μια εξαιρετικά σημαντική περίπτωση, από όποια οπτική γωνία και να μελετηθεί συμπεραίνουμε την επένδυση χρόνου και κόπου από μεριάς εκπαιδευτικών και διευθυντών αλλά και επένδυση χρήματος από την μεριά της πολιτείας. Η Ε.Ε ποντάρει πολλά στην κοινωνία της γνώσης, σε έναν ενιαίο τρόπο εκπαιδευτικής εξέλιξης του ατόμου, με προσεγγίσεις που θα αφορούν τις ανάγκες της αγοράς και της κοινωνίας. Η δια βίου μάθηση θα ειδικευτεί για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, με νέα εκπαιδευτικά προγράμματα, νέες διαδικασίες μάθησης, επανασχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων, με ουσιαστικές επιμορφώσεις και όχι άσκοπες και πολυάριθμες, με δραστηριότητες που θα κάνουν ορθολογική χρήση των Τ.Π.Ε και άλλων καινοτομιών, που θα συνδέσουν τα πραγματικά προβλήματα με την εκπαιδευτική καθημερινότητα, ώστε να αναδυθούν τα χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού που έχει υιοθετήσει, που κατέχει και που πιστεύει στο έργο του και στις νέες πεποιθήσεις του. Φυσικά ένα δέλεαρ για συμμετοχή και εμπλοκή σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς είναι η αύξηση του μισθού, η ανέλιξη σε κάποια ανώτερη διοικητική θέση, ακόμα και η πιθανότητα μετάθεσης που υπάρχει σε κάποιες ευρωπαϊκές χώρες.

Γενικότερα, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι η εικόνα της βελτίωσης τους στον τρόπο εργασίας τους καθώς εξαιτίας της βελτιώνονται και οι πρακτικές τους και η συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές (Timperely, 2011). *«Όλες εκείνες οι μορφές μάθησης πέραν της αρχικής εκπαίδευσης που πραγματοποιούνται από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, είτε*



*σε τοπικά εκπαιδευτικά προγράμματα, είτε με κατ' ιδίαν μελέτη. Είναι μια συνεχής διαδικασία που διαρκεί καθ' όλο το χρονικό διάστημα της επαγγελματικής σταδιοδρομίας... περιλαμβάνει όλη τη δέσμη των διαδικασιών και των δραστηριοτήτων μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν για να βελτιώσουν τη διαδικαστική πρακτική» (Hobbs, 2017).*

Οι εκπαιδευτικοί ουσιαστικά για να μπουν στη διαδικασία της να αναπτύξουν την εργασία τους, να δουν με κριτική ματιά τον τρόπο διδασκαλία τους, να αποζητήσουν νέες επαγγελματικές συγκινήσεις πειραματισμού και ανακάλυψης, οφείλουν να είναι δεκτικοί, ανοιχτοί να αλλάξουν, να μάθουν και να δουν χωρίς παρωπίδες τις νέες ατομικές, εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ανάγκες που ανοίγονται μπροστά τους. Έρευνες των Villegas-Reimers, (2003) και Μπαγάκη, (2005) καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι μια πορεία χρόνων, ένας αγώνας επικαιροποίησης στόχων, νεών ευκαιριών και μοναδικών εμπειριών που α) ο εκπαιδευτικός είναι το κέντρο, το πεδίο παρατήρησης, αυτός που θα αξιολογήσει και θα κρίνει εκ του αποτελέσματος, β) αναγνωρίζεται ότι μέσω της δια βίου εκπαίδευσης υπάρχει ποικιλία γνώσης προς χρήση και σκέψη, γ) είναι μάλλον θετικό ότι σε μεγαλύτερο ποσοστό οι γνώσεις που παρέχονται αφορούν την καθημερινή μαθησιακή διαδικασία και δεν αναλώνονται σε θεωρίες δίχως αντίκρισμα, δ) συνδέεται σαφώς με την ανάπτυξη νέας κουλτούρας, ε) αποβλέπει στην ενίσχυση των εκπαιδευτικών σε πρακτικά ζητήματα εκπαιδευτικής φύσεως και τέλος στ) δίνει μεγάλη σημασία στη συμμετοχικότητα, στη συνεργασία, στην εμπλοκή και δημιουργία ομάδων.

## **2.2 Πλαίσιο λειτουργίας της επαγγελματικής ανάπτυξης**

Η συστηματικότερη μελέτη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών έχει δείξει πως οι μεγαλύτερες αλλαγές στην εκπαίδευση μέσα από τη συνεχόμενη μάθηση έχουν να κάνουν με την καλλιέργεια της κριτικής άποψης πάνω στις διδακτικές πρακτικές τους, στη διαφορετικές μαθησιακές δραστηριότητες και στο σχεδιασμό παιδαγωγικών προσεγγίσεων, κατάλληλων για όλους τους μαθητές. Οι αλλαγές αυτές πραγματοποιούνται υπό κατάλληλες προϋποθέσεις και όταν οι παρακάτω τέσσερις παράγοντες οργανώνονται ορθά.

Αρχικά, ο παράγοντας της ηγεσίας μιας ΣΜ καθρεφτίζεται στο πρόσωπο του διευθυντή, ο οποίος

μπορεί, λόγω των καθηκόντων του να διαμορφώνει την κουλτούρα, τους στόχους και τέλος τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, ακόμα και τη δομή του σχολείου σε περιπτώσεις. Ο διευθυντής πέρα από διαχειριστής καταστάσεων, κρίσεων, συμπεριφορών και αντιδράσεων στη καθημερινότητα, πέρα από διοικητικός διεκπεραιωτής νομοθεσιών και υπουργικών αποφάσεων, έχει την ικανότητα, άρα και την ευθύνη, να εδραιώνει νέες κουλτούρες μάθησης και εργασίας. Ο ρόλος του είναι καθοριστικός, για την ενίσχυση του σχολείου, για την επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων του, για την ωρίμανση συμπεριφορών δια βίου μάθησης και εν τέλει για πρόοδο στην αποδοτικότητα των μαθητών. Οι διευθυντές πρέπει να είναι υπέρμαχοι της διά βίου μάθησης και να τη μεταδίδουν και στους συναδέλφους τους γι' αυτό και αρκετοί υποστηρίζουν πως η επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών πρέπει να προηγείται της τοποθέτησής τους σε διευθυντική θέση και να αποτελεί προετοιμασία για τον νέο τους επαγγελματικό ρόλο (Bush & Heystek, 2006; Kochan, Bredeson & Riehl, 2002).

Σαν δεύτερος παράγοντας η σχολική κουλτούρα επηρεάζει την εικόνα και διαμορφώνει την ταυτότητα του σχολείου, αποδίδοντας άλλη μορφή στους κανόνες, στην καθημερινή εκπαιδευτική ρουτίνα, σαν αίσθηση παράδοσης όπου πολλοί άνθρωποι συνεργάζονται και βρίσκονται σε πυρετό δημιουργικότητας και αντιμετώπισης προκλήσεων (Peterson & Deal, 1998). Ο διευθυντής εξακολουθεί να συμμετέχει ενεργά και στην διαμόρφωση κουλτούρας, κινητροδοτώντας, εμπυχνώνοντας, ενισχύοντας τους εκπαιδευτικούς και επισημαίνοντας τους τον προσανατολισμό του σχεδίου του όπου θα εξασφαλίσει ένα αποτελεσματικότερο σχολείο (Hargraves, 1994).

Παράλληλα με την κουλτούρα, το σχολικό κλίμα, όσο και να επικρατεί σύγχυση των δύο εννοιών επηρεάζει τη βελτίωση και αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας, η οποία πραγματώνεται όταν υπάρχει ορθός και κοινός προσανατολισμός για ποιοτική παρεχόμενη μάθηση, αίσθημα ευθύνης και ασφάλειας, πνεύμα συνεργασίας και συνολική εμπλοκή διευθυντή, εκπαιδευτικών και γονέων (Πασιαρδής, 2011). Οι παράγοντες αυτοί είναι συνδεδεμένοι με τις προσδοκίες εκπαιδευτικών και γονέων και με τα μαθησιακά αποτελέσματα, γεγονός που φανερώνει την αμεσότητα και την εξάρτηση για το ευρύτερο μέλλον ενός σχολείου.

Το σχολικό κλίμα κατέχει ουσιαστικό ρόλο στην ευημερία και στον τρόπο λειτουργίας ενός σχολείου διαμορφώνοντας κομμάτι από την καθημερινότητα, επηρεάζοντας αξίες και απόψεις, καθορίζοντας το περιβάλλον εργασίας συνθέτοντας ένα ομοιογενές πλαίσιο δράσης και δημιουργίας. Βέβαια η εγκαθίδρυση υγιούς κλίματος δεν είναι ατομική υπόθεση, καθώς τόσο ο

διευθυντής, όσο και το εκπαιδευτικό προσωπικό συμβάλλουν με τις προσωπικές τους πεποιθήσεις, με τις ιδεολογίες τους, τους στόχους τους, με την επικοινωνιακή τους ικανότητα και τις σχέσεις τους, στη διαμόρφωση μιας «ιδανικής» ατμόσφαιρας (Αλεξανδρίδου, 2017). Συνεπώς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός σχολείου που βελτιώνουν την ποιότητά του, που δίνουν προσωπικότητα στο σχολείο και αυτό εκλαμβάνεται από κοινού από προσωπικό και κοινωνία είναι ο ορισμός του σχολικού κλίματος (Hoy & Miskel, 2005). Δεν θα μπορούσαμε να απλουστεύσουμε τόσο εύκολα έναν παράγοντα αποτελεσματικότητας, καθώς και οι συμπεριφορές, οι σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο μιας περιοχής, οι διδακτικές στρατηγικές, ακόμη και η δομή και οργάνωση από μεριάς διευθυντή είναι ικανά να μεταβάλλουν και να καθορίσουν το σχολικό κλίμα.

Επίσης ο MacBeath (1999) ορίζει το σχολικό κλίμα ως τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις και τακτικές ως προς την ακεραιότητα του προσωπικού μιας σχολικής μονάδας. Τα σχολεία διαφέρουν από τη σύσταση, το περιβάλλον, ακόμα και τις υποδομές, όμως η δημιουργία του παράγοντα κλίμα, επηρεαζόμενο από τη δομή του σχολείου, από τα αναλυτικά προγράμματα, από το προσωπικό δυναμικό, από τους ετήσιους στόχους, από τους εξωγενείς κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες θα βοηθήσουν την εξέλιξή του και στο τέλος θα φανεί πόσο αποτελεσματικό ήταν (Μπαγάκης, 2006).

Η επιμόρφωση σαν τέταρτος και τελευταίος παράγοντας εδραίωσης της επαγγελματικής ανάπτυξης, αποτελεί το μέσο εκσυγχρονισμού, το περιβάλλον που θα συνδεθούν η αδιάκοπη διαδικασία μάθησης, ο εκσυγχρονισμός και η προσωπική εξέλιξη του εκπαιδευτικού με την ευρωπαϊκή πολιτική ενός ενιαίου εκπαιδευτικού μοντέλου και της επαγγελματικής βελτίωσης των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η επιμόρφωση παρέχει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες βελτίωσης των γνώσεων τους, νέες εμπειρίες μάθησης, δεξιότητες και ικανότητες επίκαιρου χαρακτήρα και μια διαρκή ενημέρωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών ζητημάτων σε οργανωμένες διαδικασίες προς αφομοίωση και υιοθέτηση. Η επαγγελματική ανάπτυξη ταυτίζεται απόλυτα με την επιμόρφωση, μιας και αποτελεί ένα βασικό συστατικό της, αδιαμφισβήτητα δεν μπορεί να αναιρεθεί η σπουδαιότητά της, τόσο για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών όσο και για την ενίσχυση του ρόλου των στελεχών.

## 2.3 Επιμόρφωση διευθυντών και προεκτάσεις

### 2.3.1 Η σημασία της επιμόρφωσης

Η προσωπική εξέλιξη, η αναζήτηση γνώσεων, η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου, η ανάπτυξη δεξιοτήτων, ο πειραματισμός σε καινοτομίες, η χρήση νέων μέσων στη διδασκαλία και η ανάγκη για αλλαγή αποτελούν διαδικασίες που χρειάζεται να ακολουθούν με πάθος και διάθεση οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές που αναζητούν τον εκσυγχρονισμό και επαγγελματική του ευημερία. Τα εργαλεία, τα εφόδια που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια επιμορφώσεων, οριοθετούν την γραμμή στην οποία πρέπει να κινηθούν οι εκπαιδευτικοί εάν θέλουν να επιτύχουν, ύστερα από κατανόηση και εφαρμογή αυτών, σε επικαιροποίηση γνώσεων, δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και εμπειρότερων εκπαιδευτικών και διευθυντών (Holmes, Singer & MacLeod, 2010).

Η έννοια της επιμόρφωσης ορίζεται ως ένα σύνολο συναντήσεων, δράσεων, εργασιών που στοχεύουν στη κατανόηση, υιοθέτηση και χρήση ειδικών εκπαιδευτικών στρατηγικών, ώστε ατομικά ή συλλογικά συμφέροντα σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων, πεποιθήσεων και πρακτικών να βελτιωθούν και να εξελιχθούν προσδοκώντας ένα νέο ποιοτικότερο σύστημα εκπαίδευσης για όλους (Μαυρογιώργος, 1999). Κοινά αποδεκτό είναι πως ανάγκη που γεννάται για επιμόρφωση, είναι προϊόν πρωτίστως προσωπικών αναγκών για εξέλιξη και κατάρτιση και έπειτα της επαγγελματικής εξέλιξης. Η αυτοβελτίωση που παρατηρείται μέσω της επιμόρφωσης εξαρτάται κατά καιρούς και από τη ΣΜ που βρίσκεται ο εκάστοτε διευθυντής και εκπαιδευτικός καθότι αποτελεί το περιβάλλον δράσης και δημιουργίας. Σε έρευνα των Petras, Yamil και Mohamed (2012), διαπιστώνεται πως οι ΣΜ έχουν μεγάλη βαρύτητα στην επιμορφωτική κουλτούρα του διευθυντή και απαιτείται ισχυρό πνεύμα συμμετοχής και συνεργασίας. Παρομοίως έρευνα των Negis-Isic και Gürsel (2013) τονίζουν πως η κουλτούρα ενός σχολείου σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης, τονώνουν την αποτελεσματικότητά του, εμφανίζεται η ικανοποίηση στα πρόσωπα των εκπαιδευτικών, διευθυντών και τοπικής κοινωνίας, ενώ θετικές συμπεριφορές ενισχύουν και κάνουν ευκολότερη την καθημερινότητα.

Γενικά «η επιμόρφωση μπορεί να αντιμετωπίζεται και ως αντικείμενο εκπαιδευτικών αλλαγών αλλά και ως μοχλός εισαγωγής εκπαιδευτικών αλλαγών» (Μαυρογιώργος, 2005). Αυτό εξάλλου

είναι και η επιταγή της ευρωπαϊκής επιτροπής, αφού η κατεύθυνση της εκπαίδευσης είναι η συνεχής κατάρτιση και ανάπτυξη γνώσεων των εκπαιδευτικών, σε μια εκπαίδευση ρευστότητα και ταχύτητα στις εξελίξεις συνεχώς προκύπτουν νέες προκλήσεις και εμπόδια (European Commission, 2017). Οι ανάγκες διεθνώς στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών φανερώνει την πολυπλοκότητα του επαγγέλματος που πλέον το σχολείο πέρα από τη γενική παιδεία και μόρφωση που θα προσδώσει στους μαθητές, παραδίδει αξίες σε σύγχρονα θέματα, εξατομικεύει τη μάθηση και προσπαθεί να ισορροπήσει τις κοινωνικές και μαθησιακές ανισότητες.

### **2.3.2 Η ανάγκη της επιμόρφωσης των διευθυντών και ο προσανατολισμός της**

Οι αλλαγές που συντελούνται στην κοινωνία, οι ταχύτερες εξελίξεις στις σχέσεις και στη δομή της, η ένταση του μεταναστευτικού, η παγκοσμιοποίηση και η επιδίωξη της κοινωνίας της γνώσης κρίνουν απαραίτητη την επιμόρφωση στα πλαίσια δια βίου μάθησης. Η εκπαίδευση βρίσκεται σε μεταβατικό στάδιο και προσαρμόζεται στις ολοένα και περισσότερες απαιτήσεις της πραγματικότητας, επαναπροσδιορίζοντας τους στόχους, τις μεθόδους και τις βάσεις που πρέπει να διέπουν τον σημερινό της χαρακτήρα, εμβαθύνοντας σε έννοιες της εξατομίκευσης, της ενσυναίσθησης, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της κοινωνικής ένταξης, διώχνοντας συντηρητικές αντιλήψεις και στενόμυαλες πρακτικές. Η επιμόρφωση επαναπροσδιορίζει τη χρησιμότητα της εκπαίδευσης, αναπτύσσει κλίμα συνεργασίας, διευρύνει τα όρια της γνώσης και μετασχηματίζει την ίδια την εκπαίδευση.

Ένας λόγος που η υπάρχουσα μορφή επιμόρφωσης διευθυντών κρίνεται ανεπαρκής και δεν φαίνεται προσαρμοσμένη στις επιθυμίες των διευθυντών γίνεται λόγος στην έρευνα των McCabe και McCarthy (Cabron&McCarthy, 2005) όπου δεν διαφαίνεται να υπάρχει συσχέτιση της πραγματικότητας της εκπαίδευσης με τα προγράμματα και τις θεωρήσεις που διδάσκονται. Κοινή επιθυμία και ανάγκη των διευθυντών, αλλά και εκπαιδευτικών, που παίρνουν μέρος σε διαδικασίες επιμόρφωσης είναι η σύνδεση με τα προβλήματα που αναδύονται καθημερινά ή ακόμα καλύτερα με την πρόληψη καταστάσεων που θα προκύψουν. Η παρακολούθηση επιμορφώσεων κρίνεται απαραίτητη στη συνολική πορεία των εκπαιδευτικών και συνδέεται με τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που επικρατούν σε κάθε χώρα.

Η βασική εκπαίδευση στο περιβάλλον του πανεπιστημίου δεν είναι δυνατόν να προσδώσει όλες εκείνες τις γνώσεις και την ενημέρωση για την πληθώρα των θεμάτων, τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών, πόσο μάλλον για τα καθήκοντα των διευθυντών. Όσο ολοκληρωμένα και να θεωρούνται τα προγράμματα σπουδών, χρόνο με το χρόνο η φύση του επαγγέλματος αλλάζει, νέες ικανότητες και δεξιότητες απαιτούνται, νέοι εκπαιδευτικοί στόχοι τίθενται και ο παράγοντας της επιμόρφωσης κρίνεται καθοριστικός για τη διάρκεια της επαγγελματικής πορείας. Οι γνώσεις, τα εργαλεία πρέπει να επικαιροποιούνται, νέες ανάγκες γεννώνται και αυξάνουν τις επιθυμίες για επιπρόσθετα προσόντα και ανανέωση του σκοπού της εκπαίδευσης (Ερκοτίδης, Δουμανίδου , & Αντωνίου, 2011)

Οι επιμορφώσεις οφείλουν να λειτουργούν προς όφελος της προώθησης και δημιουργίας επαγγελματικών ευκαιριών, μέσα από οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες και για βέλτιστα αποτελέσματα θα ήταν επιθυμητό να γίνονται εντός σχολικής μονάδας, ώστε να προσαρμόζονται στις πραγματικές συνθήκες και να καλύπτουν τις πραγματικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν καταστάσεις που χρίζουν αντιμετώπισης στο σημείο και όχι σε ένα ουδέτερο περιβάλλον, αποστειρωμένο και περιορισμένο. Επίσης κάθε εκπαιδευτικός λογίζεται ως ξεχωριστός χαρακτήρας και οι ανάγκες, του να μην μπορούν να συνδυαστούν με άλλων εκπαιδευτικών, αλλά δεν είναι και ξεχωριστές, με διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά.

Τα προγράμματα επιμόρφωσης έχουν ανάγκη να ακούν τα τους διαφορετικούς προβληματισμούς των εκπαιδευτικών και διευθυντών, να λογαριάζουν το όραμα του κάθε σχολείου και με ορθό και μεστό τρόπο να δίνουν λύσεις. Άλλες επιμορφώσεις έχουν κοινή αφετηρία την μετάδοση γενικών γνώσεων, την ενημέρωση σε επικείμενες αλλαγές, όπως οι επιμορφώσεις που αφορούν τη χρήση ΤΠΕ και γενικότερα καινοτόμων εργαλείων και προγραμμάτων στη μάθηση. Η καλλιέργεια και ο διαμοιρασμός γνώσης είναι καλοδεχούμενη γιατί θα βοηθήσει στην περαιτέρω αλλαγή της εκπαίδευσης, όμως η απόδοση και η αποτελεσματικότητα των ΣΜ πρέπει να είναι κεντρικός στόχος.

Στο σύγχρονο σχολείο πρέπει να ικανοποιούνται οι ανάγκες εκπαιδευτικών, διευθυντή, μαθητών και τοπικής κοινωνίας, ώστε να γίνεται πόλος έλξης και πρότυπο μεταξύ άλλων διαμορφώνοντας ηθικές αξίες , δυναμικούς επαγγελματίες, κουλτούρες δια βίου εκπαίδευσης, μικρούς οργανισμούς μάθησης ώστε να γενικευθεί και πέρα των τοίχων του σχολείου η ταύτιση και η επιθυμία για συνεχόμενη ποιοτική γνώση. Οι διευθυντές που πιστεύουν στη δυναμική της επιμόρφωσης και

της εξέλιξης αργά η γρήγορα θα συμπαρασύρουν και τους υπόλοιπους συναδέλφους μιας ΣΜ (Κανελλόπουλος, Κολέτσιος, & Συρόκος, 2011).

Ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης για να θεωρείται ολοκληρωμένο αρχικά πρέπει να πραγματεύεται τον τρόπο που γίνονται οι αλλαγές σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, να ορίζει ποιες είναι βασικές αρχές στη διοίκηση μιας ΣΜ στην πρόσφατη πραγματικότητα και όχι παλιές θεωρήσεις και τέλος τρόπους διαχείρισης και χειρισμού του ανθρώπινου δυναμικού. Οι επιμορφώσεις των στελεχών εκπαίδευσης παρουσιάζουν κενά, τόσο στο επίπεδο προγραμμάτων σπουδών, όσο και στον τομέα εκπαίδευσης ενηλίκων (Φατσέα, 2011). Βασικό ζήτημα των επιμορφώσεων είναι αναθεωρήσουμε τον αρχικό μας στόχο, το αντικείμενο της εργασίας, να κρίνουμε που πρέπει να επικεντρωθούμε (Παπαναούμ, 2010).

Η επαγγελματική πορεία περνάει από πολλά στάδια, όπως τα σεμινάρια, οι ημερίδες, οι επιμορφώσεις, παλαιότερα η μετεκπαίδευση, δίχως πάντα οι συνθήκες να είναι ευνοϊκές, καθώς πολλοί αλλάζουν σχολεία, το σχολικό κλίμα και η κουλτούρα αλλάζει, η ψυχολογία δεν είναι σταθερός παράγοντας, οι διευθυντές είναι μετέωροι ανάμεσα σε διαδικαστικά θέματα και σε καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές. Ο διευθυντής για να καταστήσει επιτυχημένο το ευρωπαϊκό και εθνικό σχέδιο για την εκπαίδευση αναζητά ομοψυχία, συναίνεση, κάποιες φορές υποχώρηση, συμβιβασμό, συνεργασία και αφοσίωση. Ο ίδιος με τη θέση που κατέχει επιχειρεί να καθοδηγήσει και μαεστρικά να μετασχηματίσει το σχολείο σε οργανισμό δημιουργίας, μάθησης και προβληματισμού. οι σχολικοί ηγέτες προωθώντας το κοινό όραμα της Ευρώπης μοιράζονται και κοινές ιδέες και αξίες (Gold, Evans, Early, Halpin, &Collarbone, 2003).

Η προοπτική της βελτίωσης τους εκπαιδευτικού έργου διασφαλίζεται σε μεγάλο κομμάτι από την επαγγελματική κατάρτιση και εξέλιξη των στελεχών εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα από τους ηγέτες των μονάδων, τους διευθυντές. Ικανότητες, δεξιότητες και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των διευθυντών έρχονται ως συμπληρωματικά να υποβοηθήσουν και να διασφαλίσουν το έργο που πρόκειται να παραχθεί (Χειλάς, 2018). Τα χρόνια εμπειρίας σε διοικητικές θέσεις συμβάλλουν στην αντιληπτική ικανότητα τους να χρησιμοποιήσουν διαφορετικούς τρόπους διοίκησης με μεγαλύτερη ευελιξία, πρακτικές διαμορφωμένες στα μέτρα και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών της μονάδας τους και γενικότερα να συγκροτήσουν ένα σώμα στο σχολείο που θα συνοδέψει το όραμα, την ενιαία γραμμή για αποτελεσματικότερο εκπαιδευτικό έργο (Ανδρέου, 2005).

Ο προγραμματισμός μιας σχολικής μονάδας απαιτεί αντικειμενικούς στόχους, ανάπτυξη κλίματος

συνεργασίας που θα προσφέρει ασφάλεια και υποστήριξη, που η ανάγκη εκσυγχρονισμού θα έρθει ανεμπόδιστα και ήρεμα. Ο διευθυντής σε κατάλληλο χρόνο και αφού το επιτρέψουν οι συνθήκες θα καθορίσει κατάλληλες μεθόδους επιμόρφωσης, ώστε να βρει τις ορθότερες λύσεις με ομαδικότητα και σύμπνοια για την ΣΜ του (Σαΐτης, 2005) Οι διευθυντές έχουν την επιθυμία της επιμόρφωσης, του εκσυγχρονισμού του ρόλου τους, μιας και ανάγκες γιγαντώνονται στα διοικητικά ζητήματα αλλά και τα καθήκοντα πληθαίνουν. Αρκετές μελέτες επισημαίνουν πως δεν έχουν εξαλειφθεί όλα τα κενά στην επιμόρφωση των διευθυντών (Courau, 2000; Rogers, 1999). Προϋπόθεση ενός κατάλληλου και ώριμου σχεδιασμού επιμόρφωσης είναι αρχικά η έρευνα για τις ανάγκες και τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών και διευθυντών, ενώ στη συνέχεια πρέπει να βρεθούν τα σωστά εργαλεία και προγράμματα που θα διδαχθούν για να καλύψουν τις παραπάνω ανάγκες και τέλος οφείλουν οι εμπλεκόμενοι στην επιμόρφωση να σχεδιάσουν το πλαίσιο του αποτελεσματικού σχολείου. Ο Fullan (2007) επισημαίνει τη βαρύτητα της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη και σαν βασικό πυλώνα της ορίζει το πνεύμα συνεργασίας, τις σχέσεις που πάνω σε αυτές βασίζεται και στηρίζεται χρόνια τώρα το εκπαιδευτικό έργο. Τα δεδομένα βέβαια συνεχώς αλλάζουν και πρέπει να υπολογίζονται, για να εξασφαλιστεί όσο είναι δυνατόν η μετάδοση ευρέων γνώσεων και η αφομοίωσή τους ώστε να αλλάξουν συμπεριφορές και αντιλήψεις.

### **2.3.3 Διεθνής τάση στην επιμόρφωση των διευθυντών**

Η άμεση σύνδεση εκπαίδευσης και οικονομίας έχει συντελέσει στον επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, στην αναδιοργάνωση και επανασχεδιασμό των αρχικών στόχων της εκπαίδευσης. Η επαγγελματική ανάπτυξη που δίνεται σαν έννοια μέσου της δια βίου μάθησης, περιλαμβάνει τη δυναμική της επιμόρφωσης, που λειτουργεί ως «αναγκαίο κακό» τόσο για την προσωπική, όσο και για την συλλογική ανάπτυξη του κλάδου της εκπαίδευσης (Day, 1999).

Η τάση διεθνώς γύρω από την επιμόρφωση είναι:

- Η χρηστικότητα και χρησιμότητα της επιμόρφωσης γίνεται βοήθημα για τους εκπαιδευτικούς, διατίθεται από το κράτος και βρίσκεται στη διάθεση όλων.
- Η επιμόρφωση έχει αρχίσει να εξατομικεύεται, γεγονός θετικό ως προς τα διαφορετικά ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών αλλά η συνεχόμενη απομάκρυνσή της από ενιαία και



διεθνή γραμμή επιμόρφωσης μπορεί να έχει ανάλογες επιπτώσεις (Glover & Law 1996).

- Η βασική εκπαίδευση παραμένει η βάση των γνώσεων και αποτελεί αφετηρία μιας μακριάς περιόδου εξέλιξης, επαγγελματικού και προσωπικού μόχθου για ανάπτυξη που διαρκεί μια ζωή (Blackburn and Moisan 1987).
- Η επιμόρφωση διαθέτη έναν πολύπλοκο χαρακτήρα και ο σχεδιασμός της είναι ιδιαίτερος απαιτητικός και πολύπλοκος.
- Η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι ιδιαίτερα αποδεκτή, γεγονός που εξασφαλίζει αμεσότητα στις λύσεις, στον τρόπο διοίκησης και στις εκπαιδευτικές πρακτικές.

Επίσης και η εξ' αποστάσεως επιμόρφωση κερδίζει στα σημεία του κερδισμένου χρόνου και στην εξασφάλιση των γνώσεων σε όποιο σημείο και να βρίσκεται ο επιμορφούμενος. Διεθνώς παρατηρείται μια ομοιογένεια στον τρόπο που οργανώνουν και διαχειρίζονται τα εκπαιδευτικά συστήματα το θέμα της επιμόρφωσης, στη κινητροδότηση των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν και να ενισχύσουν την κουλτούρα αυτή και στην αποδοχή της επιμόρφωσης ως βήμα για τη διαβίου κατάρτιση, γεγονός που αρκετοί το βλέπουν ως μια ακόμα υποχρέωση του επαγγέλματος και όχι σαν ευκαιρία. Επίσης ένα ακόμα κοινό σημείο διεθνώς είναι η χρηματοδότηση των επιμορφώσεων όπου μέχρι στιγμής την ευθύνη και προγραμματισμό έχει το κράτος. Ωστόσο επειδή υπάρχουν φωνές για αξιολόγηση των επιμορφώσεων και υποβάθμιση του θεσμού γίνεται λόγος και για μετατόπιση του κόστους στους εκπαιδευτικούς για να φανερώσουν τις προθέσεις τους για βελτίωση της επαγγελματικής τους ζωής.

Στις περισσότερες χώρες η συμμετοχή σε επιμορφώσεις συνδέονται με οικονομικές απολαβές με μορφή αύξησης στις αποδοχές τους, όπως επίσης και με τη δυνατότητα να ανελιχτούν σε ανώτερη θέση στην εκπαίδευση. Στην Αγγλία, με αιτιολογία την ανάληψη νέων και πιο απαιτητικών καθηκόντων, οι υποψήφιοι διευθυντές και υποδιευθυντές, προετοιμάζονται μέσω επιμόρφωσης για τη στελέχωση των θέσεων μέσω κρατικής μέριμνας ονόματι HEADLAMP/ head teachers Leadership and Management Development Programmer (Αθανασούλα-Ρέππα, 2001). Στη Γερμανία και στην Ισπανία οι διευθυντές είναι υποχρεωμένοι να μαθητεύουν σε προγράμματα επιμόρφωσης διοικητικού χαρακτήρα. Στη Γαλλία οργανώνονται επιμορφωτικά σεμινάρια για στελέχη εκπαίδευσης χωρίς υποχρεωτικότητα. Στις Κάτω χώρες οργανώνονται από το υπεύθυνο Υπουργείο Παιδείας επιμορφωτικές δράσεις διοικητικών και εκπαιδευτικών θεμάτων τόσο σε εν

ενεργεία διευθυντές, όσο και σε υποψήφιους για τη θέση. Στην Αυστρία στα Pädagogische Institute η επιμόρφωση των διευθυντών είναι στην ευρύτερη εκπαιδευτική τους κουλτούρα, μιας και από το 1976 έχει καθιερωθεί βασικό σύστημα και μαθήματα διοικητικής κατάρτισης (Ανδρέου, 1997). Στην Κύπρο το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Σώμα των Επιθεωρητών είναι υπεύθυνοι του σχεδιασμού και προγραμματισμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στην κίνηση για δημιουργία κοινής γραμμής πλεύσης στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών κατέχουν τα προγράμματα Socrates και Leonardo da Vinci, τα οποία εισήγαγαν τη την αλληλοσυνεργασία και τη σύμπραξη κρατών μελών και ενθάρρυναν ακόμα και τις μετακινήσεις μεταξύ τους.

#### **2.3.4 Κίνητρα και παρακίνηση διευθυντών για επιμόρφωση**

Οι διευθυντές σχολικών μονάδων καλούνται να οικοδομήσουν ένα συγκεκριμένο όραμα και η επιρροή τους στην εκπαιδευτική κινητοποίηση συμπεριλαμβάνει και το άτομό τους, καθώς συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα έχοντας πλήρη επίγνωση και συνείδηση πως η θέση τους και το έργο που επιτελούν είναι ένας μακρύς και απαιτητικός αγώνας (Jarvis, 2004; Rogers, 1999).

Η συμμετοχή τους σε επιμορφώσεις χαρακτηρίζεται από ωριμότητα με στοχευμένες προσδοκίες, η επιλογή των προγραμμάτων είναι ιδιαίτερα στοχευμένη και βασίζεται σε συγκεκριμένες ανάγκες, ενδιαφέροντα και βασίζεται σε επιθυμίες επαγγελματικής εξέλιξης. Οι στόχοι αυτοί για τους διευθυντές αλλάζουν ανά περιόδους μιας και οι συνθήκες στις ΣΜ δεν είναι για μεγάλα χρονικά διαστήματα σταθερές, μιας και η εκπαίδευση αναδιαμορφώνεται καταγράφοντας νέους σκοπούς, μιας τα είδη των επιμορφώσεων αλλάζουν θεματικές και δεν συμπίπτουν με τις αντίστοιχες ανάγκες. Ειδικά οι διευθυντές, είναι μια ιδιαίτερη ομάδα προς επιμόρφωση, επιζητώντας άμεση επικαιροποίηση των γνώσεων τους, σεβασμό στην εμπειρία τους και στις προϋπάρχουσες αντιλήψεις τους, ωστόσο η επιθυμία τους για επαγγελματική και επιστημονική ανάπτυξη τους κάνει αμέσως σε ιδανικούς επιμορφούμενους. Βέβαια σε ορισμένες περιπτώσεις, η πολύχρονη εμπειρία λειτουργεί ως τροχοπέδη στη διεξαγωγή των επιμορφώσεων και στη μετάδοση νέων πρακτικών και καινοτομιών, λόγω εσφαλμένων εντυπώσεων, συντηρητικών αντιλήψεων ή και φόβος για αλλαγή. Ο κάθε διευθυντής μαθαίνει σύμφωνα με τις προσωπικές

του ικανότητες, με το δικό του ρυθμό και τρόπο (Noyé & Piveteau, 2002; Rogers, 2002).

Οι εκάστοτε επιμορφώσεις πρέπει να διαμορφώνουν συνθήκες και οι πρακτικές ή οι θεωρήσεις που θα μεταφέρονται οφείλουν να είναι δελεαστικές ως προς το περιβάλλον που υποδεικνύουν και αναφέρονται. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, οι τεχνικές που θέλουν να μεταφέρουν στο σχολείο τους, η επαγγελματική ανάπτυξη που θέλουν να προωθήσουν στη ΣΜ τους, θέλουν να προσαρμόζονται στις επιμορφώσεις τους, επιθυμούν να διδαχθούν και να προσομοιάσουν της δική τους οπτική. Όλα αυτά αρέσκονται να τα εκφράζουν ανοιχτά, επικοινωνώντας τις δυσκολίες και τα εμπόδια για να λάβουν άμεσα απάντηση, αναμένοντας με αυτό τον τρόπο την προσέγγιση της επιμόρφωσης στα δικά τους θέλω. Τέλος αυτό που παρατηρείται συχνά είναι η αμφισβήτηση των επιμορφώσεων για το τρόπο που γίνονται, για τη δομή, για τα θέματα που διδάσκονται, για τις αλλαγές που θα αντιμετωπίσουν (Jaques, 2003· Noyé & Piveteau, 2002).

Συχνά όσο στοχευμένες και άρτια διαμορφωμένες είναι οι επιμορφώσεις των διευθυντών, όσο και να παρακινούν τη συμμετοχή τους, υπάρχουν δυσκολίες και για τη συμμετοχή τους και για την υλοποίηση όσων θα διδαχθούν. Η οργάνωση των επιμορφώσεων και η κάλυψη σε υλικά μέσα, ειδικά τα τελευταία χρόνια απαιτείται συχνά η χρήση των Τ.Π.Ε, όταν κρίνεται ανεπαρκής τότε υποβαθμίζεται από την αρχή. Ο υπερσυγκεντρωτικός ρόλος του διευθυντή αναλώνει αρκετές ώρες και εκτός εργασίας με αποτέλεσμα ο φόρτος των υποχρεώσεων αλλά και οι οικογενειακές υποχρεώσεις να μην αφήνουν περιθώρια ενασχόλησης. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, οι διευθυντές, οι οποίοι κατέχουν κάποια εμπειρία στη θέση, έχουν ήδη σχηματισμένη γνώμη και ιδέα για την πορεία και εξέλιξη της μονάδας τους με αποτέλεσμα, αυτές οι αντιλήψεις να δυσκολεύουν την αναζήτηση νέων εμπειριών (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998; Κόκκος, 2008).

Η παρακίνηση (motivation) των διευθυντών κατευθύνεται από την προθυμία τους να επιτύχουν στόχους και να συνδέσουν την απόδοσή τους με αυτή. Βέβαια η απόδοση απαιτεί σύνδεση της παρακίνησης με τις ικανότητες του ατόμου και με τις συνθήκες εργασίας που επικρατούν (Χατζηπαντελή, 1999). Η ικανοποίηση που νιώθει, μετά το πέρας των διαδικασιών της επιμόρφωσης και αφού κατακτηθούν οι επιμέρους στόχοι που τέθηκαν, ο επιμορφούμενος διευθυντής λογίζεται ως παρακίνηση και έχει θετικό πρόσημο (Μπουραντάς, 2002). Η έννοια της παρακίνησης κατά τον Atkinson (1964) ορίζεται ως μια ισχυρή θέληση που κατευθύνει και επηρεάζει τις αποφάσεις ενός ατόμου, προσδίδοντας χαρακτηριστικά διατήρησης προς μια κατεύθυνση. Οι Everard & Morris (1999) διατυπώνουν πως όταν η απόδοση των επιμορφούμενων

ξεπερνά τα προσδοκώμενα, τότε θεωρείται ότι η παρακίνηση έδρασε σωστά. Η παρακίνηση σαν έννοια συμπεριλαμβάνει το κίνητρο, το οποίο αποτελεί το δέλεαρ, το δόλωμα, για να ενεργοποιηθεί η αντίδραση του ατόμου για να κάνει κάτι.

Παράλληλα με την παρακίνηση στους έχει παρατηρηθεί να συλλειτουργεί και η έννοια της ενδυνάμωσης (empowerment), η οποία συσχετίζεται με την αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού. Οι Bogler & Somech (2004) καταλήγουν πως η ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού απορρέει από την θέληση για ανάπτυξη, την διάθεση να λαμβάνουν οι ίδιοι τις αποφάσεις για τη ζωή τους και την ικανότητα να φέρνουν εις πέρας τα προβλήματα που βρίσκουν μπροστά τους. Η εντύπωση που δημιουργείται στους εκπαιδευτικούς και στους διευθυντές πως έχουν κάνει βήματα μπροστά στην αποτελεσματικότητά τους και πως πλέον βρίσκονται σε πορεία επαγγελματικής και επιστημονικής ανάπτυξης, είναι αποτέλεσμα της ψυχολογικής ενδυνάμωσής τους. Στους διευθυντές, η ψυχολογική ενδυνάμωση διακρίνεται κατά την προσπάθειά τους να διαμορφώσουν συνθήκες εργασίας και κουλτούρα διαφορετική από την υφιστάμενη στη ΣΜ. Η άντληση θάρρους για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, οδηγεί σε άρση εμποδίων, σε εξερεύνηση των ικανοτήτων τους και τελικώς σε εξέλιξη των ιδίων (Balyer, Özcan, & Yildiz, 2017). Οι Bogler και Somech (2004), συμφωνούν πως πέραν της ενδυνάμωσης, ένας εκπαιδευτικός παρακινείται σκεπτόμενος και την επίδοση των μαθητών, γεγονός που συμβαίνει όταν συμπίπτουν παράγοντες όπως η προσωπικότητα του, το ήθος του, οι επιθυμίες του και οι συνθήκες εργασίας.

Συνεπώς για να ενεργήσει η παρακίνηση σε έναν διευθυντή στην περίπτωση μας απαιτείται:

- να πιστεύει ότι η καταβαλλόμενη προσπάθεια θα έχει και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα
- να γνωρίζει πως ότι κάνει θα συνδέεται με οικονομικές απολαβές ή ανέλιξη σε ανώτερη διοικητική ή εκπαιδευτική θέση
- να είναι θεμιτή η ανταμοιβή

Η παραπάνω τριπλέτα παρακίνησης λειτουργεί συνολικά και όχι συνδυαστικά. Οι διευθυντές στην προσπάθειά τους για επαγγελματική ανάπτυξη, αναζητούν στις επιμορφώσεις ξεκάθαρες απαντήσεις, αμεσότητα και ουσιαστική εργασία, καθώς ο χρόνος και ο κόπος τους είναι πολύτιμος και πρέπει να ικανοποιείται με σαφής ανταμοιβές (Μάρκοβιτς, 2002; Ζαβλανός, 2000).

Τα κίνητρα σε αντίθεση με την παρακίνηση δεν αναφέρεται στην διάθεση να κάνουμε κάτι αλλά

στην επιμονή και διατήρηση προς την κατεύθυνση εκπλήρωσης ενός στόχου. (Πλατσίδου, 2005). Τα κίνητρα δεν είναι εάν μετρήσιμο μέγεθος, ωστόσο γίνεται αναφορά σε αυτά γιατί τα αποτελέσματά τους αντικατοπτρίζονται στις στάσεις και συμπεριφορές των ατόμων. Λεξιλογικά συμπίπτουν η παρακίνηση με τα κίνητρα αφού και τα δύο συνηγορούν στην αντίδραση κάποιου να ενεργοποιηθεί και να λάβει μέρος σε μια διαδικασία. Τα επίπεδα κινητροδότησης, μπορεί να είναι εξωτερικοί παράγοντες, όπως η ανταμοιβή που αναφέρθηκε παραπάνω, ή ένα πιθανό έναυσμα ώστε από κάτι μικρό να υπήρξε ο ερεθισμός της ανάγκης. Εσωτερικοί παράγοντες όπως τα ενδιαφέροντα, οι κλίσεις, οι προσωπικοί στόχοι, είναι κίνητρα για καθορίσουν την πορεία ενός εκπαιδευτικού στην καριέρα του (Κοντοπόδης, 2001).

Οι Porter, Bigley & Steers, (2003) εξετάζουν τρεις παράγοντες σχετικά με το κίνητρο:

- Αυτόν που ενεργοποιεί την ανθρώπινη συμπεριφορά
- Αυτόν που κατευθύνει ή διοχετεύει αυτή τη συμπεριφορά
- Αυτόν που δείχνει πως αυτή η συμπεριφορά διατηρείται ή στηρίζεται.

Συνοπτικά θα λέγαμε πως τα κίνητρα, αρχικά σηματοδοτούν την κρίση του διευθυντή, στην περίπτωση μας, να ασχοληθεί με την επιμόρφωση, στη συνέχεια οριοθετεί τον χρόνο που θα διατεθεί για επιμόρφωση και τέλος το αντίκρισμα της επιμόρφωσης θα καθορίσει την προσπάθεια και το ζήλο που θα καταβάλλει ο επιμορφούμενος διευθυντής στη δράση (Dornyei, 2001). Τα κίνητρα είναι η κινητήριος δύναμη ώστε να αναζητούν ευκαιρίες που βοηθούν την ανάπτυξη της επαγγελματικής εμπειρίας, που θα επαναπροσδιορίσουν τις ικανότητές τους και θα εμπλουτίσουν τα ενδιαφέροντα και τους στόχους τους (Porter κ.α., 2003).

Τα κίνητρα είναι το κλειδί σε πρώτη ανάγνωση ενός δελεαστικού προγράμματος επιμόρφωσης, με σαφές γνωστικό πλαίσιο, όρους, κανόνες, αξιολόγηση και την ανάλογη ανταμοιβή. Η σχέση όλων αυτών αντιλαμβάνεται κανείς πως είναι συμπληρωματική με τα προσωπικά γνωρίσματα των διευθυντών και πως η ενεργητικότητά είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης αυτών (Lamb, 2004).

Συμπερασματικά, οι σημαντικότεροι παράγοντες που πρόκειται να επηρεάσουν τη διαδικασία επιμόρφωσης είναι :

- ✓ Τα κίνητρα μάθησης, αν αποτελούν άμεσο ή έμμεσο όφελος για τους προσωπικούς τους στόχους

- ✓ Η πεποίθηση για πιθανή επιτυχία ή αποτυχία
- ✓ Η διάρθρωση της επιμόρφωσης
- ✓ Οι ξεχωριστοί στόχοι του διευθυντή που μπορεί να τον ενθαρρύνουν ή το αντίθετο
- ✓ Οι πρακτικές μετάδοσης της νέας γνώσης και ο τρόπος εφαρμογής.

Η εμπλοκή του εκπαιδευόμενου καθορίζεται από προσδοκίες, εμπειρίες που δρουν καταλυτικά στην αντιληπτική ικανότητα του εκπαιδευόμενου. Η ενεργητική συμμετοχή αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχία του κάθε προγράμματος.

### **2.3.5 Η επιμόρφωση στους διευθυντές - Ερευνητική επισκόπηση**

Οι υψηλές απαιτήσεις των διευθυντικών θέσεων από τη μια, οι διεθνείς προσδοκίες για αναβάθμιση του ρόλου του διευθυντή και η εκπαιδευτική πολιτική που μετασχηματίζεται από την άλλη, απαιτούν από τους διευθυντές να σταθούν στο ύψος των περιστάσεων, να ανταποκριθούν θετικά και να προθυμοποιηθούν για έναν συνεχόμενο αγώνα προετοιμασίας (Μπαγάκης, 2005). Η πλέον επιτακτική ανάγκη της επιμόρφωσης των διευθυντών οφείλει να πατήσει πάνω στις σύγχρονες εκπαιδευτικές και διοικητικές πρακτικές, να ξεμπλοκάρει τον γραφειοκρατικό χαρακτήρα του διευθυντή και να τον αποφορτίσει διοικητικά δίνοντας χώρους αυτονομίας και ελευθερίας ώστε να διασφαλιστούν τα μέγιστα αποτελέσματα της νέας εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η εξέλιξη των διευθυντών αποτελεί συνδεδετικό κρίκο της επαγγελματικής προοπτικής και της αποτελεσματικότητας μιας ΣΜ. Θεωρείται η αιτία αναβάθμισης του επαγγέλματος, ενθάρρυνσης και παρακίνησης των υπολοίπων συναδέλφων, προώθησης αλλαγών, επίσπευσης καινοτομιών και άσκησης προοδευτικής πολιτικής εγκαθιδρύοντας μια εκπαιδευτική κουλτούρα συνεργασίας και αγωγής ομαδικότητας.

Η κουλτούρα επιμόρφωσης και η ανάπτυξη των διευθυντών επέρχεται μέσω (Σαΐτης, 2014):

α. Μέσω εκπαίδευσης.

Τα διευθυντικά στελέχη με την επιπρόσθετη στήριξη γνώσεων ανακαλύπτουν και άλλα κρίσιμα σημεία που χρειάζεται να δοθεί έμφαση ώστε να ανταποκριθούν στις καθημερινές προκλήσεις και

στις διεθνείς ανάγκες. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά βρίσκονται υπό διαμόρφωση όπως η αυτοβελτίωση, η ενσυναίσθηση και ο αυτοέλεγχος, τα οποία είναι στοιχεία που υποστηρίζουν τον ηγετικό ρόλο των διευθυντών. Τις εκπαιδευτικές και διοικητικές μεταρρυθμίσεις οφείλει ένας διευθυντής να τις γνωρίζει, να τις ακολουθεί και ενημερώνεται προς την ορθή λειτουργία της ΣΜ. Η συνεχής επιμόρφωση των διευθυντών οξύνει την κριτική τους ικανότητα με αποτέλεσμα το πλήθος των πληροφοριών που δέχονται να γίνεται αντικείμενο διαχωρισμού σε άμεσο ή έμμεσο όφελος και να καταλήγουν σε διαπιστώσεις κατακτημένων ήδη ή όχι ακόμα στόχων. Τέλος μέσα από την εκπαίδευση τα στελέχη συγκρίνουν το υπάρχων στυλ διοίκησης που ασκούν με τα νέα ηγετικά και διοικητικά στυλ που προωθούνται, αναπτύσσουν νέες ηγετικές ικανότητες και μέσω της επικοινωνίας αναδιατυπώνουν συνεχώς στόχους και εξελίσσουν τις δυνατότητές τους.

β. Μέσω εμπειρίας.

Η εμπειρία ενός διευθυντή σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα έχει μεγάλη αξία και αποτελεί βασικό, και κάποιες φορές μοναδικό, κριτήριο στην κατάληψη διοικητικής θέσης. Αποτελεί στοιχείο γνώσης στην αντιμετώπιση ποικίλων καταστάσεων, εκπαιδευτικής και διοικητικής δράσης, προσδίδει ωριμότητα στη λήψη αποφάσεων και στη διαχείριση των σχέσεων. Συνεπώς η εμπειρία σε επιμορφωτικές διαδικασίες είναι δυνατόν να επηρεάσει και να στρέψει και άλλους προς αντίστοιχες ενέργειες.

γ. Μέσω συστηματικής καθοδήγησης και επιρροής ενός διευθυντή προς έναν άλλο ή ενός διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς, η στάση αυτή αποδίδεται στο πνεύμα εμπιστοσύνης και σύμπνοιας προς το καλύτερο δυνατό όφελος για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η επιμόρφωση στους διευθυντές δεν στηρίχτηκε στις πραγματικές ανάγκες τους αφού δεν έχει γίνει εκτενής έρευνα προς αυτή την κατεύθυνση. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010) διενήργησε μια έρευνα αποσκοπώντας στην ανακάλυψη των αναγκών των διευθυντών που προκύπτουν προς μελλοντική επιμόρφωση. Αξιοσημείωτο είναι πως πλειοψηφικά με ποσοστό 62,27% οι διευθυντές έκριναν αρνητικά τις ήδη πραγματοποιημένες επιμορφώσεις όπως επίσης ξεχώρισε με ποσοστό 56,65% η γνώμη τους για τον τρόπο οργάνωσης των διαδικασιών επιμόρφωσης. Σε μέτρια επίπεδα με 59,68 στην απάντηση «καθόλου» κυμάνθηκε και η άποψη των διευθυντών σχετικά με τη μεθοδολογία που ασκήθηκε στις δράσεις. Ωστόσο σημαντικά είναι τα ευρήματα της έρευνας για τον τρόπο που επιθυμούν να επιμορφώνονται οι διευθυντές, όπου 50% αυτών ήταν δεκτικοί σε μοντέλα επιμόρφωσης με

εργαστήρια, με project διδασκαλίας, με ενεργό ρόλο.

Σε έρευνα των Μπακάλμπαση και Φωκά (2014), διευθυντές κλήθηκαν να απαντήσουν ερωτηματολόγια που ήθελαν να αναδείξουν την βαρύτητα της κατάρτισης των διευθυντών σε διοικητικά θέματα ώστε να αναλαμβάνουν θέσεις ευθύνης. Οι διευθυντές με συντριπτική πλειοψηφία με 88,4% συμφωνεί στην αναγκαιότητα της επιμόρφωσης, σε πλαίσιο δια βίου μάθησης, που θα περιλαμβάνει μεγάλο εύρος θεμάτων και όχι μόνο διοικητικά. Επίσης συμφωνούν πως οι προϋπάρχουσες γνώσεις τους δεν είναι δυνατόν να τους καλύπτουν πλέον και πως οι επιμορφώσεις των διευθυντών θα πρέπει να λαμβάνουν μέρος προτού αναλάβουν θέση ευθύνης και αυτή η άποψη στηρίχτηκε με ποσοστό 68% των συμμετεχόντων. Γεγονός που έρχεται να επικυρώσει το θέμα της έρευνας ενώ ταυτόχρονα κανείς διευθυντής δεν διαφώνησε. Τέλος βασική προϋπόθεση που αναφέρθηκε από τους διευθυντές ώστε να έχει αποτελεσματικότητα η επιμόρφωση, είναι η καταλληλότητα και η άρτια οργάνωση της, με σκοπό να μάθουν, να προβληματιστούν, να αλληλοεπιδράσουν και να υπάρξει ένα ουσιαστικό αποτέλεσμα.

Οι Nicolaidou και Georgiou (2009) σε μελέτη τους σε σχολεία της Κύπρου για τον τρόπο άσκησης των καθηκόντων των διευθυντών, παρατήρησαν αρκετές δυσκολίες μιας και ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά των διευθυντών απαιτούν περισσότερα από μια απλή διαχείριση και διεκπεραίωση της καθημερινότητας, με αποτέλεσμα την άμεση λήψη αποφάσεων για επιμόρφωση.

Σε έρευνα των Bessell, Burke, Pacheco Plaza, Lee και Schumm (2008) στις Η.Π.Α, εξετάζεται η σύνδεση επιμόρφωσης με την αξιολόγηση. Πραγματοποιείται διερεύνηση των χαρακτηριστικών του διευθυντή στο κατά πόσο ενεργεί γραφειοκρατικά, ως διεκπεραιωτής ή ως manager.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, οι διευθυντές αποζητούν την στοχευμένη επιμόρφωση προς άμεση χρήση στις επιθυμίες τους και στους προβληματισμούς τους. Συνεπώς τα ενδιαφέροντά τους αν διερευνηθούν θα καταλήξουμε ευκολότερα στη μορφή και στο περιεχόμενο της επιμόρφωσης. Όταν οι επιμορφώσεις βρεθούν σε συνθήκες που η θεωρία έγινε πράξη τότε θα χαρακτηριστούν ως αποτελεσματικές και θα βελτιώσουν προσωπικά αλλά και συνολικά, τον διευθυντή και ολόκληρη τη ΣΜ (Dubrin (1998). Ο Orr (2011) θεωρεί πως η επιμόρφωση είναι η απαρχή της εκπλήρωσης των προσωπικών στόχων των διευθυντών, αφού ξεπεραστεί το επίπεδο της καλλιέργειας και ανάπτυξης των νέων δεξιοτήτων τους.



Η διάθεση του χρόνου προς επιμόρφωση των διευθυντών θεωρείται σημαντικό ως προς την οπτική για την ανάληψη διοικητικής θέσης. Σε αρκετές χώρες οι απαραίτητες διαδικασίες πραγματοποιούνται προτού ένας διευθυντής αιτηθεί να την διεκδικήσει. Η έρευνα των Browne–Ferrigno & Muth (2004), ζήτησε την γνώμη υποψήφιων εκπαιδευτικών για την θέση του διευθυντή και τα δείγματα της έρευνας κατέληξαν που κοινή απαίτηση τους ήταν, οι επιμορφώσεις να πραγματοποιούνται σε προγενέστερο χρόνο από την τοποθέτηση σε διοικητική θέση. Σε παρόμοιες έρευνες υπάρχει μια διαφωνία ως προς το πότε πρέπει να γίνονται οι επιμορφώσεις, με διευθυντές να υποστηρίζουν πως οι αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική είναι αδιάκοπες και πως οι επιμορφώσεις πρέπει να ακολουθούν τις εξελίξεις, άρα να αποτελούν μια συνεχόμενη κατάσταση μελέτης και απαιτήσεων από τους διευθυντές. Χαρακτηριστικά σε έρευνα των Nicolaidou & Petridou (2011), στην Κύπρο, το 80% των διευθυντών επιθυμούν τη μακροπρόθεσμη επιμόρφωση και ανάπτυξη των ηγετικών τους χαρακτηριστικών, ώστε με ωριμότητα και εμπειρία να κρίνουν τις ανάγκες τους και τους τομείς που χρήζουν βελτίωση. Σε παρόμοιες έρευνες (Crawford & Earley, 2004, Michaelidou & Pashiardis, 2009), προτείνεται από τους διευθυντές η θέσπιση επιμορφώσεων πριν την ανάληψη των διοικητικών καθηκόντων καθώς και την ύπαρξη προγραμμάτων ανάπτυξης διοικητικών χαρακτηριστικών σε εκπαιδευτικούς ώστε να προσεγγίσουν και να ανακαλύψουν τα ηγετικά τους γνωρίσματα. Με ποσοστό άνω του 50% οι διευθυντές επιθυμούν να λάβουν χαρακτήρα μόνιμο τα προγράμματα επιμόρφωσης καθώς επίσης θέτουν ως προϋπόθεση της διεκδίκησης θέσης ευθύνης, την εκπλήρωση μιας πρώτης εκπαίδευσης σε βασικά διοικητικά και εκπαιδευτικά θέματα από τους υποψήφιους.

Το ζήτημα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης αναφέρεται σε έρευνα του Ξωχέλλη (2003), αναδεικνύοντας την τάση προς αυτή την κατεύθυνση, ενισχύοντας την αυτονομία της ΣΜ και αναθέτοντας τις διαδικασίες στους υπάρχοντες εκπαιδευτικούς και διευθυντές, όπου προωθείται η έννοια του μέντορα, η αυτοβελτίωση της μονάδας και της επαγγελματικής ανάπτυξης. Η σχολική μονάδα από μια μικρή οντότητα που είναι, ένα υποσύστημα, μετουσιώνεται σε κεντρικό χειριστή των διεθνών και εθνικών εντολών, στον άμεσο εκφραστή της εκπαιδευτικής πολιτικής, αναδιαμορφώνοντας ανάγκες, ενδιαφέροντα και διαδικασίες μάθησης (Παρθενίδου, 2015).

Η διοίκηση της σχολικής μονάδας στο γνωστικό της επίπεδο ωθεί τους διευθυντές προς επιμόρφωση των δυνατοτήτων τους, των γνώσεων μάνατζμεντ, να μάθουν διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και υλικών πόρων, να αντιστρέψουν προϋπάρχουσες πεποιθήσεις και στάσεις που

εμποδίζουν το όραμα του, να δώσουν ποιότητα στις πρακτικές τους και να μετασχηματίσουν τις στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιούν. Κέντρο ενδιαφέροντος δεν είναι ο διευθυντής ή ο εκπαιδευτικός στις επιμορφώσεις αλλά η αποδοτική λειτουργία, η αποτελεσματικότητα του σχολείου, οι καλλιέργεια ανθρώπων με ικανότητες και σιγουριά στα πόδια τους. Σαφώς και ανοίγουν ορίζοντες και ευκαιρίες πειραματισμού, όμως με την επιμόρφωση των διευθυντών οργανώνεται το όραμα της εκπαιδευτικής πολιτικής, ορίζονται καθήκοντα και συγκεκριμένες ευθύνες ενώ δίνονται και δικαιοδοσίες με φορά την υποκίνηση ρεύματος δια βίου εκπαίδευσης και υποστήριξης ατόμων και συνόλου.

Οι εκπαιδευτικοί μιας ΣΜ δεν είναι απλοί θεατές μπροστά στις εξουσίες που παραχωρούνται στους διευθυντές, καθότι αποτελούν το μέσο πραγματοποίησης και διαμόρφωσης κουλτούρας επιμόρφωσης και οργάνωσης του οράματος ενός διευθυντή (Bouvier, 2013). Πολλά από τα πεπραγμένα των σχολείων οφείλονται στην συνεργασία, στην εργατικότητα και στην ωριμότητα που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί για την εξέλιξη της του επαγγέλματός τους και της ηθική τους απέναντι στους μαθητές τους (Σαΐτης, 2014).

Σε αρκετές σχολικές μονάδες όπου το προσωπικό είναι μόνιμο, όπως και ο διευθυντής, επικρατεί μια στοιχειώδη κουλτούρα επαγγελματικής ανάπτυξης και ένα υγιές κλίμα, η ταυτότητα και η αυτοεικόνα του σχολείου προδίδουν μια αμοιβαία σχέση διοίκησης και στελεχών και αποτελεί συνδυασμό για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Έρευνα του Yin Cheong Cheng (1993) σε 190 σχολεία δημοτικού στο Χονγκ Κονγκ συμπέρανε πως η ηγεσία παρεμβαίνει σε αρκετά σημεία του εκπαιδευτικού έργου και πως η αποτελεσματικότητά της συνδιαμορφώνει ισχυρή κουλτούρα, βελτιώνει τις ανθρώπινες σχέσεις, ενεργοποιεί στους εκπαιδευτικούς ηγετικές συμπεριφορές και αναπτύσσει ισχυρά κίνητρα ικανοποίησης των αναγκών τους. Ο επαγγελματισμός που παρατηρήθηκε σε αυτές τις ΣΜ ήταν εμφανής στην ικανοποίηση του εργασιακού περιβάλλοντος στις θετικές συμπεριφορές των στελεχών. Επίσης μέσα από την έρευνα καταδεικνύεται η σημασία της επικοινωνίας μέσα στη ΣΜ, όπου συγκεκριμένα οι διευθυντές χάρη των επικοινωνιακών τους χαρισμάτων, δημιουργούσαν συμμαχίες προς διευκόλυνση οικοδόμησης των οραμάτων τους, αντιμετώπισης αντιδράσεων και παρακίνησης των διστακτικών.

Η λειτουργική αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα του σχολείου είναι προϋπόθεση και συνδυασμός πολλών παραγόντων, όπως το προσωπικό του, η κουλτούρα και το σχολικό κλίμα, οι ανθρώπινες σχέσεις εντός και εκτός σχολείου, οι νομοθεσίες, οι υλικοί πόροι, τα βιβλία και τα

προγράμματα σπουδών. Κάτι το οποίο δεν αλλάζει και είναι ο κύριος μοχλός της για να καταστεί ένα σχολείο λειτουργικό, αποτελεσματικό και να θεωρείται κοινωνία μάθησης, είναι η διοίκηση του (Edmonds, 1979).

## **Κεφάλαιο 3ο : Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης**

### **3.1 Το σχολείο ως υποσύστημα**

Η σχολική μονάδα είναι ένα οργανικό σύστημα μέσα στη Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που διαθέτει πέρα από το δικό της οριοθετημένο κτιριακό περιβάλλον και ένα σύνολο διοικητικών παραμέτρων καθώς και ανθρώπινο δυναμικό. Σαν οντότητα, η σχολική μονάδα, χαρακτηρίζεται από την εσωστρέφεια της λόγω των στόχων, νόμων και δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα και αναγνωρίζουν την αυτονομία της, ωστόσο αναπτύσσονται και σχέσεις αλληλεξάρτησης με εξωτερικούς φορείς του δήμου και τον σύλλογο γονέων. Σαν έννοια το σχολείο δύσκολα μπορεί να καλυφθεί, καθώς αυτό οφείλεται στο μεταβαλλόμενο ρόλο που διαδραματίζει στην κοινωνία και στις πολυπρισματικές ανάγκες του (Σαϊτής, 2008). Παιδαγωγικώς, το σχολείο δεν μοιάζει με κανέναν άλλο οργανισμό, αφού διαθέτει συγκεκριμένες λειτουργίες και νομικό πλαίσιο ανόμοιο από άλλους οργανισμούς (Κωνσταντίνου, 1994). Σύμφωνα με τον Luhmann (1996), η σχολική μονάδα αποτελεί ένα *«συμπεριληπτικό κοινωνικό σύστημα όλων των αλληλοαναφερόμενων επικοινωνιών του»* και αντίστοιχα ο Κοντάκος (2018) θεωρεί πως *«η σχολική μονάδα και η σχολική πραγματικότητα δομούνται και διακρίνονται επικοινωνιακά στη βάση προσδοκιών που αναφέρονται σε ρόλους και ιδιότητες ενός συγκεκριμένου συστήματος σε δομικές συζεύξεις με περιεκτικότερα ή σημαντικά περιβάλλοντα»*.

Το σχολείο κοινώς διαφοροποιείται από οποιαδήποτε άλλη οργάνωση, καθώς η οργάνωση του, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, οι σχέσεις στο εσωτερικό αλλά και εξωτερικά με την τοπική κοινότητα, ο τρόπος επικοινωνίας, η ηγεσία του, οι στρατηγικές στο εκπαιδευτικό έργο και τη διοίκηση, προσδίδουν μια ξεχωριστή και ιδιαίτερη ταυτότητα και μια σχετική αυτονομία παρόλο που το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό (Καρκατσούλης, 2004; Κοντάκος, 2013). Ο Luhmann σημειώνει ότι το σχολείο όσο κατά βάση αυτοπροσδιορίζεται με

τα δικά του οργανωσιακά συστήματα, τόσο επηρεάζεται και συγκρίνεται με υπόλοιπες σχολικές μονάδες.

Η συστημική προσέγγιση του σχολείου πραγματοποιείται μέσω παρατήρησης και διερεύνησης σε βάθος και απαλλαγμένη από προκαταλήψεις και στερεότυπα, όχι των θεμάτων που παρατηρούνται αλλά των τρόπων που γίνεται η παρατήρηση πάνω στις λειτουργίες και σχέσεις μιας ΣΜ (Arnoland & Wade, 2015). Το σχολείο είναι το κέντρο άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής, περιλαμβάνει όλες τις διαδικασίες προσέγγισης της κοινωνίας, οικογένειας, τεχνολογίας και γνώσης, συστήνοντας μια μικρογραφία οργανωσιακής μονάδας. Η πολυεπίπεδη προσέγγιση του σχολείου σε διάφορα ζητήματα που βρίσκονται στην επιφάνεια και χρίζουν αναφοράς, φανερώνουν την πολυπλοκότητα της οργάνωσης και δόμησής του, τονίζοντας την δυναμικότητά του ως οργάνωση. Τόσο τα παγκόσμια και εθνικά ζητήματα, όσο και στενά κοινωνικά και οικογενειακά θέματα, διοχετεύονται στο σχολείο, με μεγάλη αδυναμία να φιλτραριστούν στο σύνολό τους επιβαρύνοντας το διδακτικό έργο και αδρανοποιώντας τις όποιες διαδικασίες εξέλιξης. Καταλήγει συνεπώς η σχολική μονάδα να αλληλοεπιδρά συνεχώς και να αναλώνεται σε θέματα πέρα των διδακτικών, δίχως η διοίκηση να μπορεί να αποφύγει την κατάσταση αυτή και να καταφεύγει σε πιο απλοϊκές διεργασίες (Καλαβάσης & Κρητικός, 2017).

Οι κοινωνίες πλέον μετασχηματίζονται, η ανάπτυξη του ανθρώπου έχει ξεπεράσει την ανάγκη της συσσωρευμένης γνώσης, απαιτεί δυνατότητα επιλογών στην καλλιέργεια του ατόμου, δεξιότητες, κριτική ματιά και παροχή ευκαιριών σε μια άκρως ανταγωνιστική οικονομία. Η μεταστροφή του σχολείου σε έναν οργανισμό που μαθαίνει, που επανασχεδιάζει την εκπαίδευση, που διατηρεί ένα ισχυρό πλέγμα σχέσεων με την κοινωνία και που διατηρεί την ανοιχτότητά του προβάλλεται σε όλες τις σύγχρονες προσεγγίσεις (Καλαβάσης, 2016). Ο στόχος βέβαια, το σχολείο να μετουσιαστεί σε μανθάνουσα οργάνωση, αποτελεί ένα μαραθώνιο αγώνα, με συνεχής αξιολογήσεις, βελτιώσεις, σύνεση, σοβαρότητα και ωριμότητα.

Ο νέος εκπαιδευτικός οργανισμός που οικοδομείται δεν μπορεί να στηρίζεται στις προϋπάρχουσες αντιλήψεις και στον παραδοσιακό τρόπο μάθησης. Το νέο εκπαιδευτικό όραμα και πλαίσιο έχει απαιτήσεις από το ανθρώπινο δυναμικό και τη διοίκηση, για μεγαλύτερη οργάνωση και ευελιξία, εξωστρέφεια και δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, αυτοβελτίωση, συνεχή επιμόρφωση, διάθεση για αλλαγή, καινοτομία και αναστοχασμό στις εξελίξεις, στα λάθη και στα περιθώρια ανάπτυξης.

### 3.2 Προϋποθέσεις μετατροπής του σχολείου σε Οργανισμό Μάθησης.

Η διαχείριση της γνώσης και της μάθησης πραγματώνονται σε έναν χώρο εξωτερικό ή εσωτερικό, με τη συνεργασία ανθρώπινου δυναμικού χρησιμοποιώντας υλικούς πόρους και σύμφωνα με κανόνες, βάση θεσπισμένων στόχων αλλά και ατομικών. Η παραπάνω έννοια του Οργανισμού περιλαμβάνει τις σχέσεις αλληλεπίδρασης και οργάνωσης μεταξύ έμψυχου δυναμικού και οργανωτικών δομών (Κουτούζης, 1999; Κατσαρός, 2008). Γενικά σαν Οργανισμός, λογίζεται ένα αυτόνομο και ανεξάρτητο διοικητικό σύστημα που αξιολογώντας τις διαδικασίες και το προσωπικό του, εξασφαλίζει την ευημερία του και την ανάπτυξη του. Ένας Οργανισμός στην εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από την αποκεντρωμένη διοίκησή του, το ανοικτό κοινωνικό του σύστημα χωρίς γραφειοκρατικές εξαρτήσεις (Sergiovani, 2005; Μπουραντάς, 2005).

Η μάθηση επεκτείνεται σε τρία επίπεδα (Barker Scott, 2011· Κοντάκος, 2004):

- Ατομική: Για αρκετά χρόνια, η μάθηση είχε κατεύθυνση το άτομο και ανέμενε αποτελέσματα από τον συνδυασμό του. Όταν η ατομική μάθηση πέρασε στο πλήθος και ξεκίνησε να διαμοιράζεται και να επεξεργάζεται, τότε η έμφαση στους πολλούς έδειξε το συμφέρον της συλλογικής μάθησης (Barker Scott, 2011).
- Συλλογική: Η συλλογική μάθηση ενσωματώνει σχέσεις και επιρροές πολλών ομάδων μεταξύ τους και μέσω αυτών οδηγούμαστε στην κατανόηση των γνώσεων. Οι διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για να οργανωθεί και να δομηθεί η συλλογική μάθηση είχε άμεσο αντίκτυπο στην μετεξέλιξη σε οργανωσιακή μάθηση (Barker Scott, 2011).
- Οργανωσιακή: Θεωρείται το είδος της μάθησης που βοηθάει στην κριτική αντιλήψεων που δεν έχουν να προσδώσουν κάτι άλλο και μέσα από ομαδικές διεργασίες πλέον και συμπεριφορές δημιουργούν μια νέα ταυτότητα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό. Την ταυτότητα του Οργανισμού Μάθησης (Ο.Μ.) (Bratianu, 2018).

Οι Argyris & Schön (1978) ορίζουν τον Ο.Μ. ως τον θεσμό που διατηρεί σταθερά τη συναναστροφή του με την κοινωνία, αναθεωρεί τις διαδικασίες μάθησης και το εκπαιδευτικό έργο, αξιολογεί τα πεπραγμένα του και το βασικότερο είναι πως αυτοβελτιώνεται στις ήδη προβληματικές αντιλήψεις του. Με την εξέλιξη των γνώσεων, με τη βοήθεια της εμπειρίας, με τις αδιάκοπες επιμορφώσεις, με το να αφογκράζεται τις ανάγκες μαθητών, εκπαιδευτικών και κοινωνίας, ο οργανισμός μάθησης παίρνει την ευκαιρία αναδιατύπωσης και επανακαθορισμού του

τρόπο άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η ανακάλυψη της ουσίας και της κατεύθυνσης του νέου οράματος στην εκπαίδευση επιτελείται και με την κατάλληλη καθοδήγηση, με μια διοίκηση που θα εμφυσήσει συνεργασία, ώριμη σκέψη, κατανόηση και υποστήριξη στο έργο.

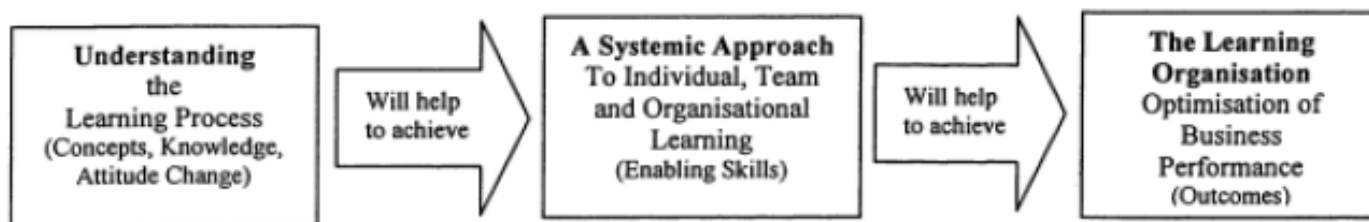
Ο Ο.Μ. δεν δημιουργήθηκε σαν έννοια αποκλειστικά για την εκπαίδευση, αλλά τις ρίζες του τις έχει στην βιομηχανία, όταν η πορεία της αγοράς συνδέθηκε με τον ανταγωνισμό και την ανάπτυξη (Park, 2008). Με αφετηρία την παροχή ποιοτικής μάθησης, επανακαθορίστηκε το πλαίσιο του σχολείου που το θέλει να αγωνίζεται για την αποτελεσματικότητα του, την ομαλή λειτουργία του, την εύρεση πόρων για χρηματοδότηση και την προβολή του στην κοινωνία (Garvin, Edmondson, & Gino, 2008; Giroux, 2019; Field, 2019; Nikolakaki, 2016; Papazoglou & Koutouzis, 2019). Στην συνέχεια ο Ο.Μ. εστίασε στις δυσλειτουργικές του συμπεριφορές και στο πως θα μπορέσει όχι να της καταργήσει φτιάχνοντας κάτι νέο αλλά πως θα τις επαναπροσδιορίσει με κριτική άποψη και προς το συλλογικό συμφέρον. Η συνεχής επιμόρφωση, η κριτική πάνω στις στρατηγικές και πεποιθήσεις, η κουλτούρα ανάπτυξης και μετασχηματισμού είναι το όραμα ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συστήματος (Bloch & Borges, 2002).

Τις τελευταίες δεκαετίες αρκετές έρευνες έχουν επικεντρωθεί να τεκμηριώσουν την μετατροπή ενός σχολείου σε Ο.Μ., ωστόσο πέφτουν σε σύγχυση εννοιών με τίτλους όπως Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης, Κοινότητες Μάθησης και Πρακτικής, με σημαντικά κενά όσον αφορά στον τρόπο ίδρυσης, στις διαδικασίες των επιμέρους τομέων τους (Davis et al., 2005; Field, 2019; Kools & Stoll, 2016; Kools et al., 2020; Poell, 1999; Silins et al., 2002; Harris & Jones, 2018; Λάζου – Μπαλτά & Παπαροϊδάμη, 2018; Sun, 2003). Η βασική τους διαφοροποίηση είναι πως ο Ο.Μ. σαν οντότητα διαχέει την γνώση αλλά έχει τη δυνατότητα να μαθαίνει από τα λάθη του και με αυτοέλεγχο να προσαρμόζεται σε μελλοντικές απαιτήσεις (Garvin et al., 2008· Παπάζογλου & Κουτούζης, 2016· Senge, 1994· Sun, 2003).

Ο Senge το 1990 αναφέρει τη δυναμική των ανθρώπων που στελεχώνουν έναν Ο.Μ. λέγοντας πως «οι άνθρωποι διευρύνουν τη δυνατότητά τους να δημιουργούν τα αποτελέσματα που επιθυμούν, όπου νέα πρότυπα σκέψης καλλιεργούνται, όπου η συλλογική φιλοδοξία απελευθερώνεται, και όπου οι άνθρωποι συνεχώς μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν μαζί». Όσο ισχυρή είναι η πεποίθηση ότι το μέλλον της εκπαίδευσης θα έχει μεγάλη αποτελεσματικότητα μέσω των Ο.Μ. δεν είναι πολλοί αυτοί που θα διαφωνήσουν βλέποντας μικροπολιτικά συμφέροντα και προσωπικές σκοπιμότητες, εμποδίζοντας τις όποιες πειραματικές προσεγγίσεις γίνονται και υποβαθμίζοντας την κατεύθυνση

ερευνών πάνω σε αυτό το περιβάλλον (Field, 2019). Υπάρχουν φυσικά και ορισμένοι ερευνητές που αμφισβητούν την έννοια του Ο.Μ. ως προς την τελική μορφή της και θέτουν ερωτήματα ως προς την ανταπόκριση στις κοινωνικό-οικονομικές και πολιτικές εξελίξεις (Doyle & Johnson, 2019).

Ένα εκπαιδευτικό σύστημα για να αποτελέσει Οργανισμό Μάθησης απαιτείται να περάσει από τα στάδια όπου θα αναρωτηθεί το «Πως», «Γιατί», «Τι» της μάθησης που προσφέρει και αξιολογώντας την πορεία του και τις πρακτικές του θα συμπεράνει το πόσο ποιοτικό και αποτελεσματικό είναι το εκπαιδευτικό του έργο που προσφέρει και πόσο ανταγωνιστικός τίθεται απέναντι σε άλλους (Μπαγάκης & MacBeath, 2008). Η διαδικασία που θα ακολουθήσει για να εξελιχθεί σε Οργανισμό Μάθησης βρίσκεται στο παρακάτω σχήμα (Buckler, 1998:21 οπ. αναφ. στο: Voulalas, 2001) :



*Σχήμα 1: Η διαδικασία μετατροπής ενός οργανισμού σε οργανισμό που μαθαίνει*

*(Buckler, 1998:21 Στο: Voulalas, 2001)*

Αρχικά η αντιληπτική ικανότητα των στελεχών και η κατανόηση των μεθόδων και αντιλήψεων θα βοηθήσει σε δεύτερο χρόνο με ομαδική προσέγγιση και απόκτηση δεξιοτήτων στην τελική οργάνωση και μετάβαση ενός αποτελεσματικού οργανισμού που αποβλέπει σε υψηλές επιδόσεις και αποδόσεις. Τα επίπεδα μετάλλαξης της μονάδας εναλλάσσουν την ενημέρωση, με τον αναστοχασμό και τελικώς την οικοδόμηση του οράματος.

Σε έρευνα των Marsick & Watkins (2003) επισημαίνονται οι διαστάσεις σύστασης ενός Ο.Μ. με βασική την εστίαση στη μάθηση και την παροχή νέων εμπειριών. Εν συνεχεία απαιτείται δέσμευση και ομαδικότητα, ώστε η ηγεσία να μπορέσει να επιδώσει την κατάλληλες κατευθύνσεις και την ενθάρρυνση που χρειάζεται ο καθένας και τέλος επικέντρωση στους στόχους.

Ο Senge (1994) θεωρεί πως δεν υπάρχουν στάδια αλλά στοιχεία που είναι αλληλένδετα μεταξύ τους, όπως η συστημική σκέψη, οι προσωπικοί στόχοι, το όραμα και η συλλογικότητα, και πως κοινός παρονομαστής στις σχέσεις τους είναι η ευρύτερη μάθηση μέσω της ατομικής αυτοβελτίωσης (Κολέζα, 2014).

Οι Kools & Stoll (2016) και Kools et al., (2019) θεωρούν πως το όραμα και οι νέες εμπειρίες μάθησης, η κατάρτιση στο πλαίσιο της δια βίου, η σύμπνοια και η διάθεση για αλλαγή, η καινοτομία στην εκπαίδευση και οι κοινότητες γνώσης για αναστοχασμό και κρίση και τέλος η επαφή και συνεργασία με τοπικούς φορείς και κοινωνία είναι ικανά θεωρήσουν έναν Ο.Μ. ως βιώσιμο και αποτελεσματικό. Σύμφωνα με τις παραπάνω διαστάσεις είναι και ο Geta (2017) προσθέτοντας πως η συνολική αναθεώρηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού στην αποσαφήνιση της αποστολής του θα ορίσει και την μακροχρόνια εφαρμογή γνώσεων, καλλιέργεια δεξιοτήτων και εμπιστοσύνη των στελεχών και ηγετών σε έναν Ο.Μ.

Οι Garvin et al., (2008) αναφέρουν τα τρία δομικά στοιχεία (Βλέπε σχήμα) που μπορούν να αξιολογηθούν στην προσπάθεια να αποτελέσουν Ο.Μ.:



Σχήμα 2: Τα τρία δομικά στοιχεία Ο.Μ. (Garvin et al., 2008, p. 1)



## **Υποστηρικτικό περιβάλλον**

Αποτελεί ένα περιβάλλον ελεύθερης εργασίας και δημιουργίας, αποφορτισμένο από ανασφάλειες και περιορισμούς, όπου η πρωτοβουλία και διαφορετικές προσεγγίσεις έχουν αξία και ο αναστοχασμός των μεθόδων είναι κινητήριος δύναμη για την εκπαιδευτική ανάπτυξη του Ο.Μ.

## **Λιαδικασίες μάθησης**

Η θέληση για αλλαγή και καινοτομία δεν μπορεί να μένει σε θεωρήσεις αλλά να γίνεται πειραματισμός, δημιουργία και πυρετός διεργασιών, γνώσεων και πληροφορίας. Ο ανταγωνισμός και οι νέες τάσεις επιτάσσουν την ανάγκη για άσκηση σε διαφορετικές μεθόδους και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων.

## **Ηγεσία που επιδιώκει την εκπαίδευση**

Τα ηγετικά στελέχη οφείλουν να αφιερώνουν χρόνο για να ακούσουν τις ανάγκες και επιθυμίες των συναδέλφων εκπαιδευτικών, να αναγνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες, τα ενδιαφέροντα και να τα μετουσιώνει σε εμπειρίες μάθησης και σε εφόδια επαγγελματικής κατάρτισης.

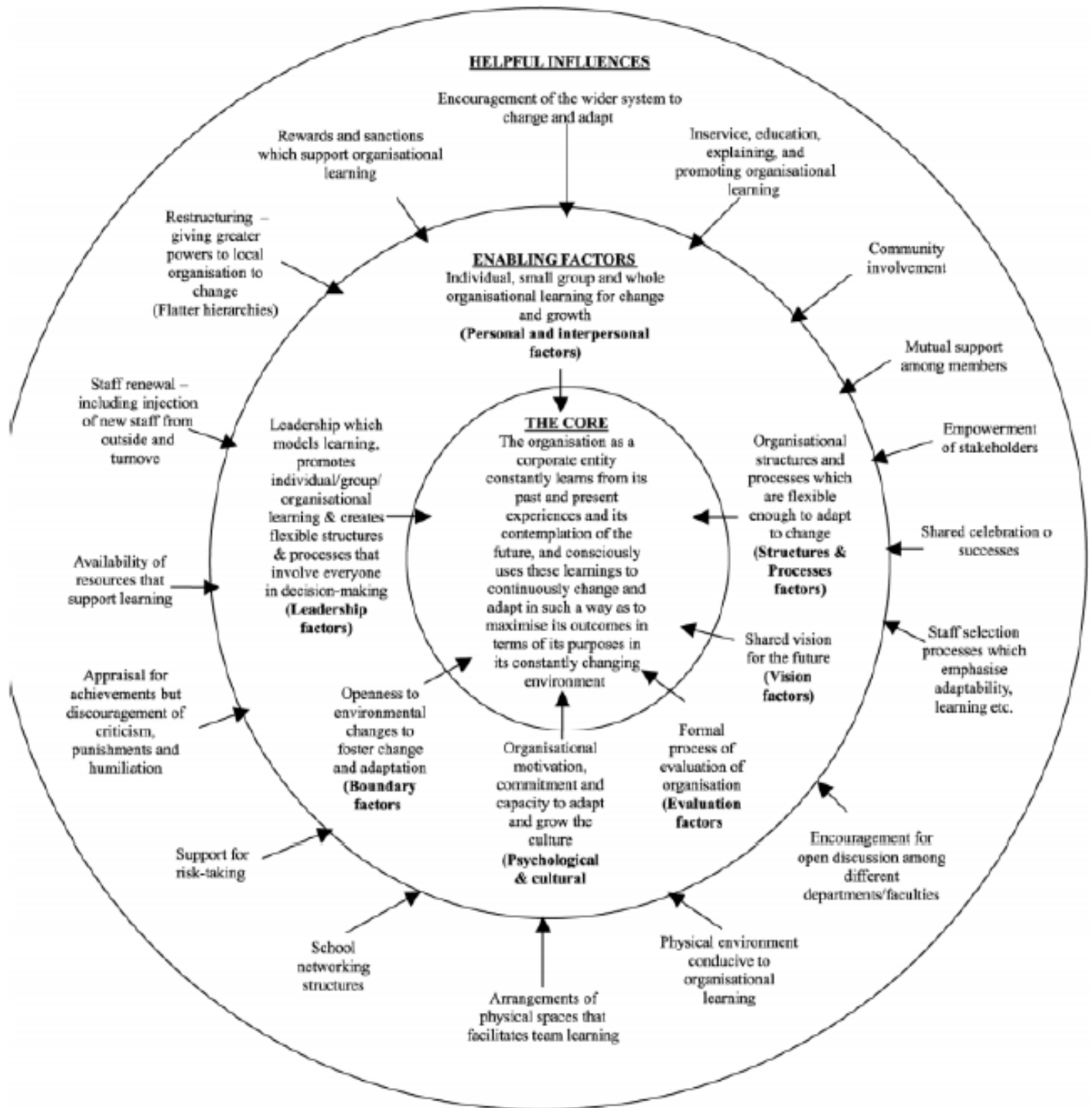
Το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα αναδεικνύει και δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην μερίδα των μαθητών που είναι άριστοι, που διαθέτουν και το ανάλογο κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, που δεν θα αντιμετωπίσουν κάποιου είδους περιθωριοποίηση και εκπαιδευτική ανισότητα, σε αντίθεση με μαθητές που κοινωνικο-οικονομικών συγκυριών και διεθνών αποφάσεων βρίσκονται με μειωμένες ικανότητες αβέβαιη ποιότητα παρεχόμενης γνώσης. Η τοπική και διεθνής συνείδηση οφείλει να επικεντρωθεί χωρίς διακρίσεις και ανισότητες στην ανάπτυξη του ανθρώπου ώστε να είναι ικανός και σταθεί και να αγωνιστεί στην ανταγωνιστική αγορά εργασίας.

Στο παρακάτω σχήμα περιλαμβάνονται οι παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν έναν Ο.Μ. (Voulalas, 2001):

### **1ο Επίπεδο ( Enabling Factores): Παράγοντες που εμπλέκονται στην διαδικασία της αλλαγής (Voulalas, 2001):**

- Περιοριστικοί παράγοντες : οι εξωτερικές συνθήκες όπως οι Νέες τεχνολογίες, τα αποτελέσματα του οργανισμού, ο ανταγωνισμός

- Παράγοντες Ηγεσίας: το κλίμα του οργανισμού και οι σχέσεις διαμορφώνουν τις συνθήκες ώστε ατομικά ή ομαδικά λαμβάνονται αποφάσεις προς όφελος του οργανισμού
- Παρόντες που σχετίζονται με το όραμα του οργανισμού και πως αυτό μπορεί να διαμοιραστεί και να υιοθετηθεί
- Προσωπικοί και διαπροσωπικοί παράγοντες: παράγοντες που επηρεάζουν την διαμόρφωση ομάδων ή μη και προωθούν τη συνεργασία
- Ψυχολογικοί και πολιτιστικοί παράγοντες : Κίνητρα για την αλλαγή, δέσμευση στο όραμα προσαρμογή στις νέες συνθήκες και καταστάσεις.
- Παράγοντες σχετιζόμενοι με τις δομές και τις διαδικασίες που ανοίγουν τον δρόμο προς την αλλαγή
- Παράγοντες αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των διαδικασιών της μονάδας.



Σχήμα 3: Σχεδιάγραμμα ενός οργανισμού που μαθαίνει και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην αλλαγή του (Voulalas, 2001).

**2ο Επίπεδο ( Helpful Influences): Παράγοντες που βοηθούν στη διαδικασία της αλλαγής (Voulalas, 2001):**

- Αξιολόγηση επιτευγμάτων, επιβράβευση πρωτοβουλιών και πρακτικών που ενθαρρύνουν την επαγγελματική ανάπτυξη.
- Ανανέωση προσωπικού
- Πρόσβαση σε νέες πρακτικές και πηγές μάθησης.
- Αποφυγή αρνητικών κριτικών και τιμωριών, αλλά συζήτηση και επιβράβευση των θετικών τακτικών.
- Ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ως μέσο διαλόγου και συνεργασίας
- Σύσφιξη σχέσεων σε ορισμένο περιβάλλον προς αύξηση της συνοχής της ομάδας
- Τ.Π.Ε και δικτύωση ολόκληρου του σχολείου.
- Δίκτυα σχολείων για διαμοιρασμό ιδεών, υποστήριξη και εποικοδομητική συζήτηση.
- Επιλογή στελεχών με προδιάθεση και δεκτικότητα στις αλλαγές και ευκολία υιοθέτησης αυτών.
- Έμφαση στην αμοιβαία συνεργασία των στελεχών
- Εμπλοκή ενεργή της τοπικής κοινωνίας, για οικονομική ενίσχυση και εξεύρεση λύσεων αναφορικά σε υλικούς πόρους.
- Ενδοσχολική επιμόρφωση και κατάρτιση
- Ρύθμιση για ένα ευρύτερο σύστημα μάθησης, πρόθυμο σε αλλαγές και καινοτομίες μάθησης.

Η αναδιαμόρφωση μια σχολικής μονάδας σε Ο.Μ. είναι μια συλλογική δέσμευση προς το συμφέρον της ποιοτικής μάθησης, προς όφελος του μαθητή, αποτελεί συμβόλαιο βελτίωσης με εκφραστή τον ηγέτη της μονάδας. Ο ηγέτης καλείται να αλλάξει τα στερεότυπα και τις συντηρητικές αντιλήψεις πάνω στις μεθόδους διδασκαλίας, να μετασηματίσει νοοτροπίες και με την ανάληψη πρωτοβουλιών να ρισκάρει την μεταστροφή σε κάτι νέο και καινοτόμο, ελέγχοντας

παράλληλα και αξιολογώντας το έργο και τις διαδικασίες (Harris & Jones, 2018; Κουτούζης & Παυλάκης, 2018; Fullan, 1995; Φράττη, 2018).

Η δια βίου μάθηση είναι ικανή να προσφέρει σε έναν Ο.Μ. την συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των μελών της, να υπερασπιστεί τη μάθηση και να υποστηρίξει με γνώσεις και δεξιότητες τη διδασκαλία και επαγγελματική ανάπτυξη των στελεχών μιας εκπαιδευτικής μονάδας. Ένας εκπαιδευτικός οργανισμός με κοινές αρχές και κανόνες, με όραμα για συλλογικότητα και δημιουργία μπορεί να αποκτήσει συνείδηση να ανταποκριθεί στις αυξημένες διεθνείς και τοπικές ανάγκες εκπαιδευτικών και μαθητών. Η συνεργασία και η χάραξη κοινής γραμμής για την εκπαιδευτική πολιτική στους Ο.Μ. κρίνεται απαραίτητη ιδιαίτερα τώρα που οι ανισότητες στην εκπαίδευση αποζητούν δικαιότερη αντιμετώπιση (Pashiardis & Brauckmann, 2009).

### **3.3 New public management & Σχολική αυτονομία**

Η διαχείριση μιας Σ.Μ. σαν ανεξάρτητο σύστημα, με πλήρη ελευθερία στις μεθόδους και στις στρατηγικές μάθησης, με προώθηση καινοτόμων προγραμμάτων και υπεύθυνη στάση απέναντι στη συστηματική και ποιοτική βελτίωση των στελεχών της, εγείρει το ζήτημα περεταίρω αυτονόμησης της ίδιας και του έργου των εκπαιδευτικών. Η ηγεσία της Σ.Μ. πολλές φορές κρίνει το πέρασμα από τη διεκπεραιωτική καθημερινότητα στο management (Ανδρέου, 2005: 309). Ο διευθυντής, ως εκφραστής του νέου που οικοδομείται στην εκπαίδευση, εφόσον υιοθετεί και ο ίδιος τις αλλαγές, είναι δυνατόν να αυξήσει την απόδοση και να βελτιώσει τις επιδόσεις μαθητών και ανθρώπινου δυναμικού. Όταν δε, βρεθεί ο χώρος και οι συνθήκες να αναπτυχθεί αυτόνομα η σχολική μονάδα, να χρησιμοποιούνται συνειδητά και πιστά αποτελεσματικοί τρόποι μάθησης και η σχολική μονάδα διακρίνεται από κλίμα συνεργασίας, αυτοελέγχου και συνεχής κατάρτισης, τότε μιλάμε για την εισαγωγή του new public management στην εκπαίδευση (Verger and Curran, 2014).

Σημειώνεται πως ο διευθυντής οφείλει να κρατά ισορροπίες μεταξύ νόμων και υπουργικών αποφάσεων από την μια και διατήρησης της ταυτότητας και της εικόνας του σχολείου. Οφείλει να ικανοποιεί πρώτα της ανάγκες εκπαιδευτικών και μαθητών ώστε να αποδίδουν με διάθεση και να ενισχύουν τη πρόσληψη γνώσης με κάθε δυνατό μέσο και τρόπο, ώστε σε δεύτερη μοίρα να ικανοποιηθούν εκ του αποτελέσματος οι γονείς, η τοπική κοινωνία και το κράτος. Στο σημείο

αυτό κάνει αισθητή την παρουσία της η σχέση κόστους – απόδοσης, συσχετιζόμενη με την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας και την εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται στη Σ.Μ.

Για να βρεθεί σε θέση μια Σ.Μ. να ασκήσει αποκεντρωμένη διοίκηση και να αυτονομηθεί, πρέπει αρχικά να παρέμβει στα αναλυτικά της προγράμματα, αναγνωρίζοντας τις ιδιαιτερότητές της, να διαχειριστεί ανθρώπινο δυναμικό και καθήκοντα, να προτείνει τρόπους και σημεία όπου η τοπική κοινωνία θα έχει πρόσβαση και θα λειτουργεί συμβουλευτικά και υποστηρικτικά στο έργο του σχολείου και τέλος οφείλει να λειτουργεί ως μία οντότητα, με ομαδικό πνεύμα και ενσυναίσθηση. Τα όρια και οι κανόνες τοποθετούνται από τον διευθυντή, ο οποίος θα οργανώσει, θα διαχειριστεί σωστά και θα αξιολογήσει την κατάσταση και τις διαδικασίες με φορά την επιτυχία του οργανισμού του. Ωστόσο τα εμπόδια που πρέπει να υπερπηδήσει ένας διευθυντής έχουν να κάνουν με την γραφειοκρατία που αδρανοποιεί οποιαδήποτε θέληση και διάθεση για αλλαγή, η επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών που κρίνεται από έλλειψη έρευνας στις πραγματικές του ανάγκες και η τρόπος επιλογής των διευθυντών. Βέβαια, όσο και ο διευθυντής να πιστεύει και να προωθεί, όσο και να δίνει κίνητρα και εφόδια στους εκπαιδευτικούς, είναι αδύνατο να επιτύχει χωρίς να τη συμμετοχή τους και την προσήλωσή τους (Ανδρέου-Παπακωνσταντίνου, 1994). Η αποτελεσματική διοίκηση της Σ.Μ. προϋποθέτει από τον διευθυντή λογική, συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη.

Διάφορες έρευνες δίνουν ιδιαίτερη σημασία στη προσαρμοστική ικανότητα των διευθυντών και στο πως αυτή μεταδίδεται στα υπόλοιπα στελέχη της μονάδας (Galdwell & Spinks, 1992). Ο Λαϊνός (2004) αναφέρει πως ένας διευθυντής καθίσταται αποτελεσματικός όταν καταφέρνει να κατατοπίσει επιτυχώς τους συναδέλφους του για το κοινό όραμα που πρέπει να ακολουθήσουν, τις πρακτικές που θα ενισχύσουν του μαθητές, τη σημασία του και την υπεραξία τους στο έργο που επιτελούν και τέλος όταν ο ίδιος είναι υπεύθυνος και διατηρεί τον έλεγχο των διαδικασιών και των συνθηκών.

Αρκετοί διευθυντές μπροστά στον στόχο της υλοποίησης διαφορετικής εκπαιδευτικής πολιτικής και την εξασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών, σημειώνουν πως ο διαθέσιμος χρόνος προς επιμόρφωση και τα στενά περιθώρια δράσης εντός σχολείου αποτελούν εμπόδια στην επίτευξη ποιοτικής και αποτελεσματικής μάθησης. Τα μικρά περιθώρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων σε διοικητικό και παιδαγωγικό επίπεδο απογοητεύουν τα ηγετικά στελέχη, τα οποία από τις δεκαετίες 80' και 90' ξεκινούσαν να ζητούν την εξάπλωσή της.

Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό δίκτυο πληροφόρησης Ευρυδίκη (2004), σε πολλές χώρες έχει δοθεί αυτονομία στη διοίκηση και στις μεθόδους διδασκαλίας ενώ η Ελλάδα διαθέτει αρκετά μικρό ποσοστό αυτονομίας, ιδιαίτερα στον οικονομικό τομέα.

Ορισμένες σχολικές μονάδες στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν καλύτερα τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους οδηγούνται στην αποκέντρωση των ευθυνών και των γραφειοκρατικών καθηκόντων στο πρόσωπο του διευθυντή, με τον κίνδυνο να αυξήσουν την εξουσία του και χάσουν τη δύναμη του λόγου τους μέσα στο σύλλογο. Έτσι πέρα από τα οικονομικά ζητήματα που έχει αναλάβει ο διευθυντής, κατέχει τη δύναμη να προσλαμβάνει ή να απολύει τους εργαζόμενους και να ελέγχει τις πηγές εσόδων της Σ.Μ. με αποτέλεσμα οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί να γίνονται απλοί θεατές και υποχείρια του. Στην άλλη όψη του νομίσματος της αυτονομίας μιας Σ.Μ. που λειτουργεί με πλήρη αρμονικότητα και ομαδικότητα στις παιδαγωγικές της διαδικασίες, δίνεται η δυνατότητα στο σχολείο να ορίζει τον τρόπο εργασίας του, τα προγράμματα και καινοτόμα έργα που θα ακολουθήσει, σύμφωνα με τις επιθυμίες του και τις ιδιαιτερότητες του. Συνεπώς αποκτάει η σχολική μονάδα χαρακτήρα «εταιρείας», επαγγελματοποιείται το έργο του εκπαιδευτικού, διαφοροποιείται με τους ανταγωνιστές του χώρου (Verges & Curran, 1995).

### **3.4 Ηγεσία vs Management**

Σαν έννοιες η ηγεσία και το management έχουν κοινά σημεία επαφής τις περισσότερες φορές μιας και σε διάφορες εκφάνσεις τους, η μία έννοια διαδέχεται την άλλη και συχνά αλληλοκαλύπτονται. Κάθε εκπαιδευτικός είναι σε θέση να ηγείται κάποιων διαδικασιών, χωρίς να κατέχει απαραίτητα τη θέση του διευθυντή, ενώ αντίθετα μπορεί να υπάρχει διευθυντής που να μην έχει τις ικανότητες να ηγείται μιας ομάδας (Yukl, 2009). Η κατάληψη μιας θέσης ευθύνης σε έναν οργανισμό δεν ακολουθεί τον χαρακτηρισμό του ηγέτη καθώς δεν συμπίπτει με την αποτελεσματικότητα του στη Σ.Μ. αλλά μπορεί να συμπίπτει με τον βαθμό επιρροής του.

Ο manager (διευθυντής) είναι ένα πρόσωπο τοποθετημένο, γαντζωμένο στο νομικό πλαίσιο και τις διαδικασίες, ακολουθεί δεδομένα και μετρήσεις ώστε να διατηρεί τον έλεγχο και φροντίζει με αυστηρότητα, συγκεντρωτισμό και την εξουσία που του δίνει η θέση που κατέχει να επικεντρώνεται στο παρόν και στην επίτευξη των στόχων του. Οι εντολές του δεν έχουν ως στόχο την καθοδήγηση προς το όραμα του οργανισμού, έχουν περισσότερο διαχειριστικό νόημα, έχει το

ελεύθερο να τιμωρεί και να επαινεί το ίδιο εύκολα, ενώ αρκετές φορές συγκρούεται με τις προσωπικές του ικανότητες και βλέψεις για διότι λειτουργεί συντηρητικά διαφορώντας για μια εξελικτική πορεία της Σ.Μ. στο μέλλον (Bass & Bass, 2008). Ο συντηρητισμός αυτός οφείλεται στο ασφυκτικό πλαίσιο του γραφειοκρατισμού και της στείρας αξιολόγησης των γνώσεων που δεν αφήνει κενά για δημιουργία και καινοτομία (Κατσαρός, 2008).

Ο ηγέτης από την άλλη πλευρά, χάριν της αυτενέργειάς του καταφέρνει να πείσει βασιζόμενος στα επικοινωνιακά του χαρίσματα, στην απλότητα του, στην αμεσότητά του, στην κατανόηση του για τις ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά κάθε εκπαιδευτικού συναδέλφου, για ένα όραμα, για μακροπρόθεσμους στόχους με δυνατότητες διατήρησης. Γενικά ως ηγέτης θεωρείται το άτομο, το οποίο με ωριμότητα και προσεκτικές κινήσεις θα οργανώσει ένα πλάνο, θα ψάξει τα κίνητρα που θα θέσει στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές, να εξασφαλίσει ασφάλεια, ηρεμία και ελευθερία κινήσεων στη Σ.Μ. ώστε να πετύχει το στόχο του (Πασιαρδής, 2014).

Η έννοια ηγεσία περιλαμβάνει την έννοια του management αφού οι Σ.Μ. λειτουργούν διοικητικά κάτω από ετήσιο προγραμματισμό, με στόχους, δείκτες, αξιολογούνται και φυσικό επόμενο είναι ο διευθυντής ανάλογα τις ικανότητες που διαθέτει, την επαγγελματική εμπειρία και την επιμόρφωση σε διοικητικά ζητήματα να εναλλάσει τους ρόλους του ηγέτη και του manager όποτε χρειαστεί (Μπουραντάς, 2005; Bass & Bass, 2008; Bush & Middlewood, 2005). Βέβαια, η ύπαρξη σχεδίου και στόχων, κρίνει την εναλλαγή των ρόλων και η θέληση για ποιοτική και καινοτόμα εκπαιδευτική πολιτική. Η συνύπαρξη των χαρακτηριστικών ηγέτη και manager ενθαρρύνουν το έργο και την απόδοση των εκπαιδευτικών, αφενός γιατί υπάρχει ένα περιβάλλον σιγουριάς και ελέγχου, αφετέρου η ανεξαρτησία για πρωτοβουλίες και εναλλαγή μεθόδων διδασκαλίας (Κατσαρός, 2008). Κάποιοι ισχυρίζονται ότι ο manager «*κάνει τα πράγματα σωστά*» «*doing things right*» ενώ ο ηγέτης «*κάνει σωστά πράγματα*» «*doing right things*». Η επιτυχία του ηγέτη εξασφαλίζεται όταν κάνει τα «*σωστά πράγματα σωστά*» «*doing right things right*» (Leithwood, 2005, p. 2).

Σήμερα οι έννοιες ηγεσία και management έχουν εισχωρήσει στην εκπαίδευση και συγκρίνονται με ανάλογες ορολογίες και διαδικασίες από τον τομέα των επιχειρήσεων, γεγονός που έχει έρθει σχεδόν αναίμακτα, καθώς δεν υπάρχουν ιδιαίτερες αντιδράσεις από τον κλάδο των εκπαιδευτικών. Κάθε εκπαιδευτική μονάδα συντάσσει τον ετήσιο προγραμματισμό της με σύσσωμο τον σύλλογό της, επιλέγει τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τις δράσεις που θα παρακολουθήσει, συντονίζεται



με οικείες Σ.Μ. και αξιολογεί τυπικά και άτυπα την πορεία της και τις επιδόσεις των μαθητών της. Σημεία που συμπίπτουν με τις επιχειρήσεις πέρα από τον προγραμματισμό, την συνεργασία μελών και κράτους και τον έλεγχο είναι τα οικονομικά του οργανισμού. Ωστόσο μικρό μερίδιο ενασχόλησης με τα οικονομικά έχουν οι εκπαιδευτικοί αφού ο προϋπολογισμός ορίζεται από ανώτερη αρχή, αλλά η διαχείρισή τους μπορεί να αλλάξει μετά από προτάσεις και ανάγκες των στελεχών της Σ.Μ.

Για να βρεθεί η χρυσή τομή και η εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας σε μια μονάδα, οφείλουμε να δούμε τη βασική τους διαφορά. Το management ασχολείται με το τώρα και τη διεκπεραίωση της υφιστάμενης κατάστασης, η ηγεσία ορίζει τη μεταστροφή της μάθησης με ορίζοντα διάρκειας και όραμα αλλαγών, καθώς επίσης περικλείει τις έννοιες της διοίκησης και της διεύθυνσης (Πασιαρδής, 2014).

### **3.5. Ηγεσία και αποτελεσματικότητα σχολικής μονάδας – Ερευνητική επισκόπηση**

Η διεθνής τάση προσβλέπει την μεταπήδηση των σχολείων σε δομή Οργανισμών Μάθησης και αναζητά διευθυντές που θα σταθούν πλάι στο σχέδιο μετασχηματισμού, ενθαρρύνοντας τη δια βίου μάθηση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών των Σ.Μ. και την πορεία προς την αποτελεσματική εκπαιδευτική πολιτική (Tsigiouras, et al., 2017; Papazoglou & Koutouzis, 2019). Στις παρακάτω έρευνες θα βασιστεί αυτό το συμπέρασμα και θα στηριχτεί σχετική βιβλιογραφία.

Στην Ν. Αφρική διενεργήθηκε με ποιοτική μέθοδο έρευνα μεταξύ 5 εκπαιδευτικών, εκ των οποίων έναν διευθυντή, που αφορούσε την δημιουργία Ο.Μ. στην περιοχή. Τα αποτελέσματα έδειξαν την μη κατανόηση της ιδέας του Ο.Μ. και του τρόπου λειτουργίας του. Ίσως λόγω συνθηκών οικονομικού αποκλεισμού και κοινωνικής δυσχέρειας, μάταια να πραγματοποιήθηκε εκεί η έρευνα καθώς απουσίαζαν και κάθε μορφή συνεργασίας, δημοκρατικής διαδικασίας και κουλτούρα εξέλιξης (Bhengu & Ncwane, 2014).

Στις Φιλιππίνες πραγματοποιήθηκε εκτεταμένη έρευνα σε 44 διευθυντές και 591 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας σχετικά με μετασχηματιστικές μεθόδους, για κουλτούρα επιμόρφωσης, κινητροδότηση και βαθμό αυτοβελτίωσης στις Σ.Μ. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν σε πρώτη φάση πως η ηγεσία δεν είχε μεγάλο αντίκτυπο στις επιδόσεις των παιδιών ενώ σημαντικό ήταν το γεγονός πως αρκετοί εκπαιδευτικοί πέρα των βασικών σπουδών τους δεν είχαν ακολουθήσει επιμορφωτικές δράσεις και προγράμματα κατάρτισης γεγονός που έκρινε επιτακτική

την ανάγκη ώστε να μπορούν να αναπτύξουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για να ενισχύσουν το εκπαιδευτικό τους έργο (Buenvinida & Ramos, 2019).

Σε έρευνα μεταξύ 8 διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Κουβέιτ πάνω σε σύγχρονες μεθόδους σε μετασχηματιστικά στυλ ηγεσίας που ασκούν οι διευθυντές, θεωρήθηκε αναγκαίο να συμπορευθούν οι κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις στην κοινωνία με τις απαιτήσεις στην εκπαίδευση. Οι προκλήσεις αυτές αποζητούν συστράτευση εκπαιδευτικής κοινότητας, γονέων και κοινωνίας για να τονωθεί το κλίμα συνεργασίας μεταξύ τους, απαιτείται ευελιξία από τους εκπαιδευτικούς ως προς τις διαδικασίες επιμόρφωσης και άμεσης καλλιέργειας των ικανοτήτων τους. Η έννοια του οράματος, η κατεύθυνση προς τη δημιουργία μιας ενιαίας ταυτότητας στις Σ.Μ., η αύξηση των επαγγελματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών με επιρροή από το στενό εργασιακό κύκλο ήταν αποτελέσματα της ασκούμενης ηγεσίας 6 εκ των 8 διευθυντών. Κύρια εμπόδια και αντιστάσεις ήταν οι συντηρητικές και παραδοσιακές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που έκαναν δύσκολο τον μετασχηματισμό της κουλτούρας του σχολείου, ο περιορισμένος χρόνος για κατάρτιση και εμβάθυνση σε νέους στόχους (Alsaedi & Male, 2013).

Σε μικτή έρευνα με συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια και ομάδες εστίασης σε 6 διευθυντές στην Πορτογαλία για το ρόλο της ηγεσίας στην απόδοση των μαθητών, τα αποτελέσματα, έδειξαν αρχικά μια διχογνωμία πάνω στον τρόπο σχεδιασμού και στησίματος του οράματος του σχολείου μέσα από στυλ ηγεσίας που προωθούσε τις καινοτομίες, τις αλλαγές, τη δημιουργικότητα και την ομαδική προσπάθεια. Εκτός την πίεση χρόνου, τον περιορισμό από την γραφειοκρατική καθημερινότητα, υπήρχε αμέριστη κατανόηση και επαγγελματική συνείδηση και ευθύνη. Θετικό σημείο ήταν η υποστήριξη, στις αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν, από τους γονείς, ειδικά σε σχολεία που είχαν ήδη την εικόνα του «καλού σχολείου», γεγονός που καθρεφτιζόταν στο κοινωνικο-οικονομικό status των γονέων. Οι αλλαγές και μέθοδοι που είχαν ως στόχο την αναβάθμιση της διδασκαλίας και την απαγκίστρωσή από παλαιωμένες και στείρες πρακτικές, είχαν θετικά αντίκτυπο στις μαθητικές επιδόσεις (Pina, et al., 2015).

Στην Αγγλία πραγματοποιήθηκε για 8 χρόνια έρευνα ανάμεσα σε 411 διευθυντές, οι οποίοι σχεδίασαν και οργάνωσαν έναν Οργανισμό Μάθησης, αλλά στο τέλος της μονάχα 62 είχαν επιτυχημένα ολοκληρώσει την αποστολή τους. Στην έρευνα των Hill et al. (2017) οι Ο.Μ. που δημιουργήθηκαν βρέθηκε πως ακόμα και αν οι πρωτεργάτες του μετασχηματισμού είχαν απολυθεί, ο οργανισμός συνέχιζε την ομαλή και ανοδική απόδοσή του. Ωστόσο βασικά εμπόδια

καθ' όλη τη διάρκεια των διαδικασιών ήταν το ασφυκτικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος που δεν άφηνε χρόνο και περιθώρια περαιτέρω συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, η εναλλαγή του προσωπικού, το οποίο δεν διέθετε κάθε φορά την απαιτούμενη διάθεση και ικανότητα και τέλος η αντίσταση μαθητών και γονέων στην όλη εναλλαγή των εκπαιδευτικών στόχων για τον Ο.Μ. (Hill et al., 2017).

Στην Ολλανδία ύστερα από κρατική επιδότηση πραγματοποιήθηκε για 3 χρόνια έρευνα σε 14 σχολεία που αφορούσε την μετατροπή τους σε Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης (PLC) και διερευνήθηκε, μετά από 5 βοηθητικές επισκέψεις για την υποστήριξη της ηγεσίας, η στάση των διευθυντών και λοιπών εκπαιδευτικών στην δημιουργία των PLC. Οι υποστηρικτικές επισκέψεις είχαν ως στόχο να κατευθύνουν τα στελέχη στην μακροπρόθεσμη αειφορία του οργανισμού και να θέσουν βάσεις συνεργασίας, κουλτούρα επιμόρφωσης και υιοθέτησης νέων τεχνικών μάθησης. Μέσω της παρατήρησης και προγραμματισμένων ατομικών συνεδριών γινόταν η αξιολόγηση και η υποστήριξη των PLC (Admiraal et al., 2019).

Οι Κις & Κοπακ (2010, p. 802) σε έρευνα του για τους Ο.Μ. στην Τουρκία σημειώνουν την αξία που έχουν ως κέντρο δια βίου μάθησης σε μαθητές και ως κοινότητα εκπαιδευτικής ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται σε έναν Ο.Μ. έχουν τη δυνατότητα της επαγγελματικής εξέλιξης και κατάρτισης εκ των έσω, έχουν το χώρο και χρόνο να κινηθούν ελεύθερα σε ένα οικείο και ασφαλές περιβάλλον, να συνομιλήσουν ανοικτά με έμπιστα άτομα, να ζητήσουν βοήθεια από συναδέλφους και γονείς που έχουν την άνεση, να ερευνήσουν και να αξιολογήσουν από πρώτο χέρι τα αποτελέσματα των μεθόδων και τέλος έχουν την δυνατότητα να ανήκουν σε σχολεία με ηγετικό στέλεχος που κύριος σκοπός τους και όραμα του είναι η βελτίωση, η αποτελεσματικότητα της γνώσης και η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και κοινωνίας με αφετηρία τις κοινές ανάγκες.

Στην Ελλάδα οι έρευνες που έχουν διενεργηθεί αφορούν περισσότερο τις απόψεις εκπαιδευτικών και όχι τόσο την ηγεσία και την εμπλοκή της σε διαδικασίες διαμόρφωσης Ο.Μ.

Οι Παπάζογλου & Κουτούζης (2016) επιλέγοντας την ποιοτική μέθοδο διεξάγουν έρευνα σε 225 εκπαιδευτικούς με αυξημένα εκπαιδευτικά προσόντα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην περιοχή της Β' Αθηνών, με θέμα την αλληλεπίδραση στυλ ηγεσίας με την οικοδόμηση ενός Ο.Μ. Στα αποτελέσματα είναι εμφανής η ανάγκη μεταστροφής σε δομή Ο.Μ. και η κρισιμότητα βάση των εξελίξεων σε Ελλάδα και διεθνώς, καθώς επίσης επισημαίνεται η σοβαρότητα και βαρύτητα του ρόλου του διευθυντή, του οποίου τα προσόντα θα αναδείξουν το εγχείρημα του Ο.Μ..

Σύμφωνα με τους ερευνητές ο Ο.Μ. ως μια αυτόνομη κοινότητα έχει όλα τα προσόντα να κινείται ανταγωνιστικά, να εξελίσσει τις μεθόδους της, να προσθέτει επιμορφωτικά προγράμματα, να μετασχηματίζει ελεύθερα το εκπαιδευτικό της σύστημα και πλάνο. Αυτοβελτιώνεται, αποκτά εκπαιδευτική συνείδηση και ταυτότητα όπως μια εταιρεία και αξιολογώντας συνεχώς τις στρατηγικές του αυξάνει την αποτελεσματικότητά του. Στηριζόμενος ο Ο.Μ. σε διαδικασίες διαβίου μάθησης, αξιοποιεί εκείνα τα εργαλεία που θα επικοινωνήσουν στους εκπαιδευτικούς του τις νέες δεξιότητες και ανάγκες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Στην μεταπτυχιακή της έρευνα η Νικολάου (2019) διεξάγει ποιοτικά έρευνα μεταξύ 10 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Ευβοίας, που αφορά το μετασχηματισμό σχολείων σε «ανθρωποκεντρικούς» Ο.Μ. Σοβαρό μειονέκτημα στο εγχείρημα της δημιουργίας του Ο.Μ. αποτελεί η άγνοια περί Οργανισμών Μάθησης, σχεδιασμού και συνέχισης της ιδέας. Όσο και αν συμφωνούν μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί για τα θετικά της δημιουργίας ενός Ο.Μ. τοποθετούν ως αντιρρήσεις και αμφιβολίες την έλλειψη υποστήριξης και εμπιστοσύνης από μεριάς πολιτείας, τις υφιστάμενες παραδοσιακές τακτικές διδασκαλίας, την περιορισμένη επιμόρφωση πάνω σε διοικητικά και εκπαιδευτικά θέματα, την αλλαγή της εκπαιδευτικής κουλτούρας, ενώ αφήνουν περιθώρια εφόσον γίνουν ενδοσχολικές επιμορφώσεις και δοθούν κίνητρα.

Ο Σβήρκος (2019) στην μεταπτυχιακή του έρευνα χρησιμοποιώντας την ποσοτική μέθοδο διεξάγει έρευνα μεταξύ 201 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Θεσσαλονίκη αναφορικά με τα χαρακτηριστικά που οφείλει να έχει ο διευθυντής ώστε να οικοδομήσει έναν Ο.Μ. Από την έρευνα συμπεραίνουμε πως ο Ο.Μ. διαθέτει τα χαρακτηριστικά ενός καινοτόμου οργανισμού, που διέπεται από συνεργατικές δράσεις, πρωτοβουλίες, κοινούς στόχους και ομαδοσυνεργατικό κλίμα. Ο διευθυντής ως κινητήρια δύναμη του οργανισμού διαχειρίζεται και ενορχηστρώνει κατάλληλα τις διαφορετικές ανάγκες των στελεχών του φροντίζοντας την καλλιέργεια της ομαδικότητας μέσα από κατάλληλες συνθήκες επαγγελματικής κατάρτισης. Η παρακίνηση για συμμετοχή και προσωπική εξέλιξη του κάθε στελέχους κρίνεται απαραίτητα από τον διευθυντή και θεωρείται βασικός παράγοντας για την αποτελεσματική αλλαγή ενός σχολείου σε Ο.Μ.

### 3.5.1. Συμπεράσματα ερευνών

Η διεθνής τάση προστάζει σημαντικές αλλαγές σε δομές και άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής, μεταρρυθμίσεις που έχουν ως βάση την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε πλαίσιο δια βίου μάθησης, ώστε να επιτύχουν την απομάκρυνση αποτυχημένων και παλαιωμένων μεθόδων διδασκαλίας, τον μετασχηματισμό της διοίκησης σε μοντέλο διευθυντή-ηγέτη και γενικότερα να στρέψουν τις εκπαιδευτικές μονάδες σε πιο αυτόνομα και αυτοελεγχόμενα μοντέλα διοίκησης και μάθησης, με την μορφή των Ο.Μ. και των PLC. Στην Ν. Αφρική η κυριότερη δυσκολία αφορά την κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων ενός Ο.Μ. και ποιες στρατηγικές είναι κατάλληλες για να επιτύχει ορθά ένας τέτοιος οργανισμός (Bhengū & Newane, 2014). Στο Κουβέιτ το στυλ ηγεσίας που ασκείται επιτυγχάνει το μετασχηματισμό σε Ο.Μ. και υπερτονίζονται τα χαρακτηριστικά του ηγέτη, τα οποία ενισχύουν και υποστηρίζουν το όραμα του για στροφή στην εκπαίδευση (Alsaeedi & Male, 2013). Στην Πορτογαλία επικρατεί έντονη διχογνωμία μεταξύ στυλ ηγεσίας και δημιουργίας των Ο.Μ. και πιο συγκεκριμένα υπάρχουν αρνητικές στάσεις στο πως μεταδίδεται η αλλαγή προς τη νέα μορφή σχολείου (Pina, et al., 2015).

Στο Κουβέιτ και στην Τουρκία οι συμμετέχοντες στις έρευνες αναγνωρίζουν τη βαρύτητα του ρόλου του διευθυντή και τον θέλουν ηγέτη, να πρωτοστατεί και να είναι κινητήριο μοχλός στον οργανισμό (Alsaeedi & Male, 2013; Kıs & Konanb, 2010). Επίσης στην Πορτογαλία η επιρροή του διευθυντή συμπαρασύρει θετικά και διαμορφώνει κατάλληλες συνθήκες για αύξηση της απόδοσης τόσο εκπαιδευτικών όσο και μαθητών (Pina, et. al., 2015), σε αντίθεση με την έρευνα στις Φιλιππίνες (Buenvinida & Ramos, 2019). Δυσκολία μετάβασης σε Ο.Μ. εμφανίζουν χώρες που οι παράγοντες της σχολικής κουλτούρας, της ομαδικότητας, της περιορισμένης εκπαιδευτικής κατάρτισης, της έλλειψης χρόνου, της πίεσης από τους διευθυντές και από το ίδιο το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, των συντηρητικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, της μη καλλιέργειας δεξιοτήτων . (Bhengū & Newane, 2014; Hill et al., 2017; Buenvinida & Ramos, 2019; Alsaeedi & Male, 2013).

Οι έρευνες στην Ελλάδα επικεντρώνονται στο ρόλο του διευθυντή και στο πως θα δημιουργηθεί ένας οργανισμός μάθησης. Συνεπώς στα κύρια σημεία που στηρίζεται ένας Ο.Μ. παραθέτουμε τη συνεχή επιμόρφωση των στελεχών του, την επαγγελματική ευθύνη και συνείδηση για αξιοποίηση των ευκαιριών που τους δίνονται, την υιοθέτηση μεθόδων με καινοτομίες, τη χρήση Τ.Π.Ε, την κουλτούρα ομαδικής προσπάθειας και επαγγελματικής ανάπτυξης διαμέσου του σχολείου

(Παπάζογλου & Κουτούζης, 2016; Σβήρκος, 2019 ). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι έχουν κατανοήσει και την σημασία αλλά την αξία ενός Ο.Μ. καθώς και το λόγο ύπαρξης αναλογιζόμενοι της συνθήκης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Παπάζογλου & Κουτούζης, 2016; Νικολάου, 2019; Σβήρκος, 2019). Επίσης με σοβαρότητα αντιμετωπίζουν την οικοδόμηση του Ο.Μ. και των προϋποθέσεων λειτουργίας του. Ειδικότερα η παρακίνηση και κινητροδότηση των εκπαιδευτικών, η κρατική και ενδοσχολική υποστήριξη, η πρόσβαση και παροχή ευκαιριών μάθησης και διδασκαλίας, η αλλαγή των στάσεων στους δύσπιστους και αρνητικούς εκπαιδευτικούς και γονείς, η απεμπλοκή των παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας, η εμπλοκή συλλόγων γονέων και τοπικών φορέων, η επιμόρφωση και η εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος με αυτοέλεγχο και αυτοβελτίωση είναι βασικά σημεία που θα στηριχτεί και θα εξυπηρετήσει έναν Ο.Μ.

Τον κρισιμότερο ρόλο για οργάνωση, παροχή υλικών και εμπειριών, ευκαιριών κατάρτισης, διατήρησης κλίματος και διαμόρφωσης εικόνας δημοκρατικού σχολείου, ανοιχτού στην κοινωνία και με υπεύθυνη στάση στο όραμα του Ο.Μ. κατέχει ο διευθυντής (Σβήρκος, 2019; Νικολάου, 2019; Παπάζογλου & Κουτούζης, 2016). Ωστόσο οι δυσκολίες εμφανίζονται στην συσσωρευμένη γραφειοκρατία και στα στενά περιθώρια ευελιξίας που διαθέτει το ελληνικό σχολείο. Παρά τις όποιες δυσκολίες οι εκπαιδευτικοί έχουν διαμορφώσει μια καλή εικόνα για τους Ο.Μ., με αρκετές αμφιβολίες και έλλειψη εμπιστοσύνης προς τις κρατικές επιταγές αναλογιζόμενοι τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής εκπαίδευσης.

Το ερευνητικό πεδίο που στοχεύει στις απόψεις των διευθυντών και στο πως θα μπορέσουν να ενισχύσουν με ιδέες, μεθόδους και με στοχευμένες δράσεις την δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, αυτοεξελισσόμενων σχολικών μονάδων, καθώς ποιες ανάγκες κρίνονται ως προτεραιότητες για να θεσπισθούν μέτρα, τα οποία θα επανακαθορίσουν τους στόχους για εθνικό, με διεθνείς κατευθύνσεις, εκπαιδευτικό σύστημα.

## Μέρος Β – Έρευνα

### Κεφάλαιο 4

#### 4.1. Μεθοδολογία τη έρευνας

Στην παρούσα εργασία για την διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών σχετικά με την κουλτούρα επιμόρφωσης τους ως παράγοντας αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων αξιοποιήθηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση.

Σαν εργαλείο έρευνας, η συνέντευξη, η οποία επιλέχθηκε, προσφέρει την αμεσότητα που χρειάζονται τα κοινωνικά φαινόμενα και την εμβάθυνση στην κοινωνικο-πολιτισμική πραγματικότητα (Robson, 2010; Creswell, 2011).

Η έρευνα έχει τη μορφή της ημιδομημένης συνέντευξης με ερωτήσεις ανοικτού τύπου, περιλαμβάνει επιπρόσθετες ερωτήσεις διευκόλυνσης του συνεντευξιζόμενου όπως επίσης υπάρχει και δυνατότητα τροποποίησης τους χάριν κατανόησης από τον ερωτώμενο. Κάθε δυνατότητα επιρροής του ερωτώμενου απορρίπτεται για περισσότερο αμερόληπτα αποτελέσματα, παρερμηνεία, αποπροσανατολισμό και αποτυχία λήψης δεδομένων (Creswell, 2011).

Στην περίπτωση που θέλουμε να μελετήσουμε στάσεις και πεποιθήσεις μιας μερίδας ανθρώπων, απαντώντας στο «γιατί;» και στο «πώς», να αποτυπώσουμε νοήματα, να κινηθούμε ευέλικτα και να φτάσουμε σε βάθος τη διερεύνησή μας δίνοντας βαρύτητα στα λεγόμενα των ερωτώμενων, τότε επιλέγεται η ποιοτική μέθοδος ως η επικρατέστερη. Στα θετικά της συγκαταλέγεται η διεξαγωγή της σε πραγματικό χρόνο, η αμεσότητα των πληροφοριών που συλλέγονται και φυσικά το μικρό δείγμα ερωτηθέντων που κάνει πιο εύχρηστο τον χαρακτήρα της (Παπαγεωργίου, 1998: 9-10).

#### 4.2. Ερευνητική Στρατηγική

Για την καλύτερη διεξαγωγή της έρευνας και καθοδήγηση των ερωτηθέντων, τα ερευνητικά ερωτήματα και στη συνέχεια οι ερωτήσεις της έρευνας βασίστηκαν σε τρεις άξονες:

1<sup>ος</sup> Άξονας: Οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών στις σχολικές μονάδες.

2<sup>ος</sup> Άξονας: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των διευθυντών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη

3<sup>ος</sup> Άξονας: Η ανάπτυξη των σχολικών μονάδων ως συνέχεια της επαγγελματικής εξέλιξης των διευθυντών.

### 4.3. Διατύπωση του υπό-διερεύνηση θέματος- Αναγκαιότητα

Έντονος προβληματισμός και στοχευμένη κριτική ασκείται προς τον τρόπο διοίκησης και συγκεκριμένα προς τα πρόσωπα των διευθυντών, καθότι έχουν αυξηθεί οι απαιτήσεις στη θέση που κατέχουν και αποτελούν αντικείμενο ποικίλων ερευνών που αφορούν τη γενικότερη αναβάθμιση των σχολικών μονάδων και της αποτελεσματικής άσκησης του διοικητικού τους έργου. Ειδικότερα αρκετές έρευνες εστιάζουν στις ανάγκες των διευθυντών, στους παράγοντες που επηρεάζουν το έργο τους και στις απόψεις που διαθέτουν για το μέλλον της εκπαίδευσης. Οι απόψεις τους χαρακτηρίζονται ιδιαίτερα χρήσιμες, η εμπειρία τους και οι αντιλήψεις τους αναπροσαρμόζουν συνεχώς μελλοντικές εκπαιδευτικές δράσεις και είναι κάτι παραπάνω από πολύτιμες.

Η ποιότητα της εκπαίδευσης και ο δείκτης ανάπτυξης της έχει μεγάλη βαρύτητα για την ανάπτυξη μιας χώρας. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί μέσα σε μια πολύπλοκη κοινωνία και ενώ οι ανάγκες μετασχηματίζονται, αποτελούν κέντρα ολοκλήρωσης ιδιαίτερων στόχων που χρήζουν σταθερής και μακροπρόθεσμης οργάνωσης. Στο πρόσωπο του διευθυντή έχει πέσει η ευθύνη και το βάρος του δύσκολου αυτού έργου, ώστε να κινητοποιήσει το ανθρώπινο δυναμικό για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και κατάρτιση μέσω της συνεχούς επιμόρφωσης. Το δημιουργικό και αποτελεσματικό σχολείο που παρέχει ποιοτική μάθηση και θα αναπτύξει νέες προοπτικές στην εκπαίδευση πηγάζει από το έργο και τον επαγγελματισμό του διευθυντή (Garvin et al., 2008· Harris & Jones, 2018· Κις & Konanb, 2010).

Αφετηρία της έρευνας είναι να εκφραστούν οι δυνατότητες και τα οφέλη των επιμορφωτικών δράσεων των διευθυντών στα σχολεία τους. Μέχρι τώρα δίνεται βάση στις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών και στα αποτελέσματά τους σε διδακτικό και επαγγελματικό επίπεδο. Η παρούσα έρευνα θα προσπαθήσει να εκφράσει με σαφήνεια τη γνώμη διευθυντών δημοτικών σχολείων ως προς τις προοπτικές και τις δυνατότητες που ανοίγει η συνεχής επιμόρφωση στην επαγγελματική τους ανάπτυξη στις σχολικές μονάδες.

Ο ανταγωνισμός στη σημερινή εποχή έχει περάσει σε πολλούς τομείς και όπως θα ήταν αναμενόμενο έχει επηρεάσει και την εκπαίδευση καθώς είναι επιτακτική ανάγκη η γρήγορη ανταπόκριση στις διεθνείς απαιτήσεις και πιέσεις (Senge, 1994). Η συνεργασία και δέσμευση διευθυντών, εκπαιδευτικών, κράτους και τοπικής κοινωνίας κρίνεται απαραίτητη περισσότερο από κάθε άλλη φορά για να οικοδομηθεί ένα κοινό σχέδιο γύρω από τη γνώση και την εκπαίδευση (Besler, 2017· Παπάζογλου & Κουτούζης, 2017).



Προϋπόθεση για να βελτιωθεί και να παρέχεται ποιοτική γνώση και διδασκαλία, αποτελεί η κουλτούρα της επαγγελματικής ανάπτυξης των στελεχών και εκπαιδευτικών των σχολείων (Φωτοπούλου, 2013). Αρκετές έρευνες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, στο πως θα προωθηθεί η επαγγελματική τους ανάπτυξη, στο ρόλο που παίζει ο διευθυντής στην επαγγελματική ανάπτυξη των άλλων εκπαιδευτικών. Με αφορμή μια μεγάλη έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΠΙ) που διεξήχθη στα πλαίσια του Προγράμματος «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (2010-2013)» τον Ιούνιο του 2010 και αφορούσε τις επιμορφωτικές ανάγκες σε 3.435 διευθυντές σχολικών μονάδων από όλες τις Περιφερειακές Διευθύνσεις της Ελλάδας, με τα αποτελέσματα να φανερώνουν τη μη ικανοποίηση των διευθυντών από την παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης και ενώ οι ίδιοι προτείνουν ως σημαντικά ζητήματα προς επιμόρφωση τις «Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις», την «Αξιοποίηση Νέων Τεχνολογιών», τη «Διδακτική μεθοδολογία κατά γνωστικό αντικείμενο», τη «Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης», την «Ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς» και τη «Διοίκηση», κρίθηκε σημαντικό να ερευνησουμε ποιες θα είναι οι προοπτικές και τα οφέλη τέτοιων καίριων και στοχευμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010).

Η ανάγκη να μελετηθεί το παρόν θέμα σε διπλωματική εργασία γεννήθηκε μέσα από παρατήρηση τα 13 χρόνια της επαγγελματικής μου πορείας, αφού οι εξελίξεις στην παγκόσμια οικονομία επηρέασαν και την εκπαίδευση με αποτέλεσμα οι κατευθύνσεις διεθνώς στην εκπαιδευτική πολιτική να έχουν αλλάξει, οι απαιτήσεις προς τους εκπαιδευτικούς να έχουν διευρυνθεί και να έχει εισαχθεί η έννοια της δια βίου μάθησης και της μακροπρόθεσμης γνώσης και εξέλιξης και τέλος οι ανάγκες των μαθητών και τις κοινωνίας να επιτάσσουν άμεσες και ουσιαστικές αλλαγές. Η αναγκαιότητα και η βαρύτητα της επιμόρφωσης στους διευθυντές και όχι μόνο, καθώς και η δυνατότητα μιας σχολικής μονάδας που φροντίζει και διαχειρίζεται τους πόρους της και επιλέγει τον τρόπο που θα δράσει, οδηγούν στην ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης στη χώρα μας. Παρακάτω θα διερευνηθούν τα αποτελέσματα συνεντεύξεων από 12 Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

#### **4.4. Σκοπός του ερευνητικού σχεδίου**

Με βάση την παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση και παραθέτοντας παράγοντες και σημεία ενδιαφέροντος, η παρούσα εργασία με θέμα, «**Η κουλτούρα επιμόρφωσης του/της διευθυντή/ντριας σχολικής μονάδας ως παράγων αποτελεσματικότητά της**», στοχεύει με την

διεξαγωγή συνεντεύξεων σε διευθυντές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, να αποτυπώσει τις απόψεις και κρίσεις τους σχετικά με τις δυνατότητες που δίνει η επιμόρφωση και η επαγγελματικής τους ανάπτυξη στην σχολική μονάδα προκειμένου να διερευνήσει πως η κουλτούρα αυτή επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Με βάση την κατεύθυνση αυτή συντάχθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα.

#### **4.5. Τα ερευνητικά ερωτήματα**

Συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία στηρίζεται η έρευνα είναι τα εξής:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των διευθυντών αναφορικά με τις ανάγκες που προκύπτουν για συνεχή επιμόρφωση;
- Ποια είναι τα ζητήματα που σύμφωνα με την αντίληψη των διευθυντών ενισχύουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσω της επιμόρφωσης τους;
- Τι δυνατότητες προσθέτει στην εξέλιξη και στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων η επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών τους;

#### **4.6. Δείγμα της έρευνας**

Ο ερευνητικός σκοπός αναφορικά με την συμβολή της επιμόρφωσης των διευθυντών στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, απαιτεί τα ευρήματα μας να συγκεντρωθούν από ομάδα διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που βρίσκονται ήδη σε θέση ευθύνης. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 12 διευθυντές/τριες Δημοτικών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο συγκεκριμένος αριθμός του δείγματος κρίνεται ικανοποιητικός για να επιλεγθεί ως δείγμα σε μια ποιοτική έρευνα. Ειδικότερα το είδος των σχολείων που εκπροσωπήθηκαν είναι 8 από τα 12 σχολεία, 14/θέσια και τα 4 από τα 12, 6/θέσια. Σχετικά με το φύλο των διευθυντών/τριων των παραπάνω σχολείων, από τους 12 οι 4 είναι γυναίκες.

Αφού επιλέχθηκε το δείγμα της ερευνητικής εργασίας, στη συνέχεια έγινε επιλογή του ερευνητικού εργαλείου και της διαδικασίας με την οποία θα γίνει η επιλογή του ερευνητικού εργαλείου και της διαδικασίας με την οποία θα γίνει η συλλογή των δεδομένων.

#### 4.7. Ερευνητικό εργαλείο / Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην ποιοτική αυτή έρευνα ήταν η συνέντευξη μέσω τηλεδιάσκεψης με την πλατφόρμα Webex καθώς και δια ζώσης συνέντευξη με τη χρήση πρωτοκόλλου και τηρώντας τα μέτρα λόγω της πανδημίας του ιού covid-19.

Η συλλογή δεδομένων προς ανάλυση πραγματοποιήθηκε με ημιδομημένη συνέντευξη. Η επιλογή της ημι-δομημένης συνέντευξης έχει σκοπό την αποφυγή να υποβληθούν στον ερωτώμενο οι απαντήσεις αλλά να τον αφήσουν να εκφραστεί ελεύθερα ώστε να διερευνηθούν σε βάθος οι αντιλήψεις, οι στάσεις, τα κίνητρα, τα συναισθήματα και η συμπεριφορά του για το υπό διερεύνηση θέμα. Η ποιοτική έρευνα έχει ως στόχο την ανάλυση, την περιγραφή, την ερμηνεία, την κατανόηση καταστάσεων, φαινομένων και ομάδων δίνοντας απάντηση σε ερωτήματα του τύπου «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2001).

Οι συνεντεύξεις αποτελούν μία από τις σημαντικότερες μορφές ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου όπως συμφωνεί Mason (2003), και υπογραμμίζει η άποψη του Σταλικά (2011), ότι μέσω των συνεντεύξεων να μην προσδοκάμε την αμεσότητα του λόγου αλλά γινόμαστε και αποδέκτες των αντιδράσεων τους, όπως νευρικότητα, γέλιο, εκνευρισμό.

Οι συνεντεύξεις ήταν ατομικές σε χώρο που επέλεξαν οι συνεντευξιαζόμενοι ούτως ώστε να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης και άνεσης ενώ στις τηλεδιασκέψεις προτιμήθηκε ο χρόνος που θα ήταν βολικότερος για τους συνεντευξιαζόμενους ώστε να μην νιώθουν πιεστικά. Στηρίχτηκαν σε ένα πρωτόκολλο ανοιχτών ερωτήσεων με σειρά αλλά και κάποιων διευκρινιστικών ερωτήσεων επαναφοράς όπου διαπιστωνόταν ότι ήταν απαραίτητο να γίνουν. Οι ερωτώμενοι είχαν αρκετή ελευθερία να αναπτύξουν τις απόψεις τους με ελάχιστες παρεμβάσεις, ενώ σε περιπτώσεις σύντομων απαντήσεων δόθηκε περαιτέρω περιθώριο στη διατύπωση των απόψεων ώστε να μην υπάρξουν περιορισμοί στα αποτελέσματα και για να καλυφθούν οι ανάγκες της έρευνας. Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε περίπου στα 15 λεπτά της ώρας με μικρές διακυμάνσεις των 5 λεπτών και οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν μεταξύ 10 Ιανουαρίου και 26 Ιανουαρίου 2022.

Τόσο ο σκοπός της έρευνας όσο και τα ερευνητικά ερωτήματα καθόρισαν το δείγμα ώστε να υπάρχει αξιοπιστία και εγκυρότητα στην έρευνα (Robson, 2010). Προηγουμένως υπήρξε ενημέρωση των συμμετεχόντων για το σκοπό και το περιεχόμενο της συνέντευξης, όπως επίσης για την μέρα και την ώρα της συνέντευξης και οι διευθυντές/τριες ήταν θετικοί να απαντήσουν στα

ερωτήματα της έρευνας. Τους έγινε σαφές ότι θα υπάρχει ανωνυμία και ότι πρόκειται να εκφράσουν ελεύθερα τις πραγματικές τους απόψεις. Διατηρήθηκε φιλικό περιβάλλον καθ' όλη τη διάρκεια των συνεντεύξεων και πραγματοποιήθηκε διαμοιρασμός σκέψεων και ιδεών πάνω στο υπό διερεύνηση θέμα. Οι συνεντεύξεις είτε δια ζώσης είτε μέσω τηλεδιάσκεψης μαγνητοφωνήθηκαν όλες εν γνώσει των συμμετεχόντων, αναντίρρηση (Cohenetal, 2007; Robson, 2010).

#### **4.8. Ανάλυση δεδομένων**

Η ανάλυση των δεδομένων ξεκίνησε με την απομαγνητοφώνηση και μεταγραφή των συνεντεύξεων σε γραπτό κείμενο. Εξετάστηκαν ανά ερώτηση και επεξεργάστηκαν σύμφωνα με την μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Η τεχνική που χρησιμοποιήθηκε είναι αυτή της φραστικής ανάλυσης, στην οποία κάθε ερώτηση διαιρέθηκε σε μικρότερα μέρη και αναλύθηκε τμηματικά. Έγιναν ομαδοποιήσεις και κωδικοποιήσεις ώστε να δομηθεί το σωστό νόημα και να εξαχθούν τμηματικά τα συμπεράσματα.

#### **4.9. Δεοντολογία-αξιοπιστία**

Για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της ποιοτικής αυτής ερευνητικής εργασίας πραγματοποιήθηκε επανέλεγχος της συνέντευξης ύστερα από την μεταγραφή της σε κείμενο, των αξόνων και των σημείων κλειδιά ώστε να πιστοποιηθεί ότι οι ερμηνείες ανταποκρίνονται στα πραγματικά δεδομένα των διευθυντών (Creswell,2011).

## Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>

### 5.1 Ανάλυση αποτελεσμάτων

Για την ανάλυση των δεδομένων, οι συνεντεύξεις των δώδεκα (12) διευθυντών δημοτικών σχολείων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απομαγνητοφωνήθηκαν, επεξεργάστηκαν ανά ερώτηση και σύμφωνα με την μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου απομονώθηκαν τμήματα ή φράσεις ώστε να επικεντρωθούμε στα κύρια συστατικά της μελέτης. Για τους σκοπούς τις έρευνας και για τη διαφύλαξη των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων, οι δώδεκα (12) διευθυντές που παραχώρησαν συνέντευξη παρουσιάζονται με τον κωδικό Δ1, Δ2, Δ3.....Δ12 (Διευθυντής1, Διευθυντής 2,...Διευθυντής 12). Στο πλαίσιο της έρευνας τοποθετήθηκε ο περιορισμός των δύο (2) κοινών απόψεων μεταξύ των διευθυντών.

Στον πρώτο ερευνητικό άξονα μελετούμε τους παρακάτω παράγοντες: **α)** αν έχουν παρακολουθήσει οι διευθυντές προγράμματα επιμόρφωσης και ποια είναι αυτά, **β)** τους τομείς που θα ήθελαν να επιμορφωθούν, **γ)** τις αντιλήψεις τους γύρω από την υποχρεωτικότητα της επιμόρφωσης και **δ)** τις αντιλήψεις τους στο κατά πόσο ένας διευθυντής με τακτική επιμόρφωση μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικότερα στα καθήκοντά του.

***Ερ. 1 : Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης κατά τη διάρκεια της θητείας; Αν ναι σε ποιο αντικείμενο;***

Κατά την πρώτη ερώτηση ζητήθηκε από τους διευθυντές να απαντήσουν αν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα και φάνηκε πως **και οι 12 διευθυντές έχουν παρακολουθήσει** είτε παλαιότερα στη θητεία τους, είτε συνεχίζουν να καταρτίζονται.

- ✓ Μεγαλύτερη μερίδα στους διευθυντές, 8 στους 12, καταλαμβάνουν οι **επιμορφώσεις στις ΤΠΕ**, με ολοκλήρωση των επιπέδων Α, Β1 και Β2 όπως χαρακτηριστικά αναφέρει :

Δ2: « (...) τύπου επιμορφώσεις Πληροφορικής. Έκανα Β' επίπεδο και με βοήθησε πάρα πολύ.»

- ✓ Επίσης, 6 από τους 12 διευθυντές έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα με θέμα την **οργάνωση και διοίκηση**, είτε σε μορφή σεμιναρίων, ημερίδων, είτε και μέσω μεταπτυχιακών, όπως:

Δ9: « (...) Επίσης κάποια σεμινάρια ολιγόωρα σε θέματα σχολικής διοίκησης (...)».

Δ2 : « Ναι, έχω παρακολουθήσει Οργάνωση και Διοίκηση σχολικής μονάδας (...)».

- ✓ Στις 2 από τις 12 συνεντεύξεις, οι διευθυντές έχουν παρακολουθήσει διαφόρου τύπου επιμορφώσεις πάνω στην **ειδική αγωγή** όπως :

Δ7: « (...) σε θέματα ειδικής αγωγής υπήρχε μια μονοετής επιμόρφωση που καταργήθηκε (...)».

- ✓ Οι 2 από τους 12 διευθυντές έκριναν σημαντικό και συμμετείχαν σε επιμορφώσεις πάνω στην **αξιολόγηση σχολικής μονάδας** όπως :

Δ9: « (...) σεμινάρια ολιγόωρα σε θέματα σχολικής διοίκησης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου».

- ✓ Σε 2 από τις 12 συνεντεύξεις σημειώθηκε η παρακολούθηση ημερίδων **ψυχολογίας** όπως :

Δ7: « (...) έχω παρακολουθήσει σεμινάρια διάφορα. Ήταν συναισθηματικής αγωγής. Σε θέματα ενσυναίσθησης, (...)»

- ✓ Σε 2 από τις 12 συνεντεύξεις ως αντικείμενο των επιμορφώσεων από τους διευθυντές καταγράφηκε η **διδασκτική Φυσικών Επιστημών**..:

Δ6: « Ναι, έχω παρακολουθήσει (...) διδακτική φυσικών επιστημών (...)».

- ✓ Οι 2 από τους 12 διευθυντές έχουν παρακολουθήσει επιμορφώσεις σχετικά με το **περιβάλλον**.

Δ8: « Εεε... ναι έχω παρακολουθήσει, κυρίως σε αντικείμενα που αφορούν το περιβάλλον (...)».

**Ερ. 2 : Σε ποιους τομείς θα έπρεπε να επικεντρωθεί η επιμόρφωση των διευθυντών;**

- ✓ Η γενική εικόνα και πιο συγκεκριμένα 8 από τους 12 διευθυντές επιθυμούν να επιμορφωθούν κυρίως στην **οργάνωση και διοίκηση** της σχολικής μονάδας και χαρακτηριστικά λέει ο Δ2 :

Δ2: « Κυρίως στη διοίκηση, γιατί άλλο η διδακτική πράξη και άλλο η διοίκηση και μπορεί να πει κάποιος « εγώ το 'χω », όμως ποτέ δεν είναι επαρκή αυτά που έχουμε από τη φύση μας. Εεε... ζούμε σε μια εποχή εξειδίκευσης (...)».

- ✓ Σε έναν πολύ βασικό τομέα επιμόρφωσης εστίασαν 8 από τους 12 διευθυντές εκφράζοντας τη σημασία του ρόλου της στην γενικότερη βελτίωση της μονάδας. Συγκεκριμένα επιθυμούν την επιμόρφωση στη **διαχείριση προσωπικού** όπως :

Δ7: « Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού είναι το βασικό, καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, τα υπόλοιπα όπως θέματα διοίκησης, νόμων, εγκυκλίων αυτά τα μαθαίνεις σιγά-σιγά στη πράξη (...). Να έχεις στόχο να βοηθήσεις το σχολείο, τους συναδέλφους (...)».

- ✓ Στις 4 από τις 12 συνεντεύξεις επισημάνθηκε η ανάγκη για επιμόρφωση στη **διαχείριση σχέσεων με τους γονείς** όπως χαρακτηριστικά είπε :

Δ11: « Ίσως θα έπρεπε να επικεντρωθεί περισσότερο σε τομείς (...) και διαχείρισης σχέσεων με τους γονείς. (...)».

- ✓ Σε 3 από τους 12 διευθυντές σημειώθηκε η ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα **ψυχολογίας και διαμόρφωσης σχολικού κλίματος** όπως :

Δ12: « (...) Επίσης χρειάζεται επιμόρφωση (...) και κλίμα σχολείου που είναι το παν για να λειτουργήσει μια μονάδα.».

- ✓ Στις 2 από τις 12 συνεντεύξεις παρουσιάζεται η ανάγκη για επιμόρφωση στον τομέα της **διαχείρισης πόρων, τόσο ανθρωπίνων όσο και οικονομικών** όπως λέει :

Δ10: « (...) και ο δεύτερος υποτομέας θα έπρεπε να είναι η επιμόρφωση στην ορθή οικονομική διαχείριση του σχολείου. ».

- ✓ Στις 2 από τις 12 συνεντεύξεις παρατηρήθηκε η ανάγκη κατάρτισης σε θέματα **διαχείρισης κρίσεων** όπως λέει :

Δ9: « (...) όπως επίσης και στη διαχείριση κρίσεων που προκύπτουν σε ένα σχολείο».

### ***Ερ. 3 : Θεωρείται πως η επιμόρφωση στους διευθυντές θα έπρεπε να είναι υποχρεωτική;***

- ✓ Έτσι, 6 από τους 12 διευθυντές επιθυμούν την **υποχρεωτική επιμόρφωσή** τους με τον Δ8 να λέει:

Δ8: « (...) ναι, κάποια κομμάτια τους θα έπρεπε να είναι υποχρεωτικά, τη στιγμή που αναλαμβάνεις αυτή τη θέση θα πρέπει και συ να είσαι κατάλληλα καταρτισμένος (...)».

- ✓ Αντίθετα 5 από τους 12 **δεν επιθυμούν την υποχρεωτική επιμόρφωσή** τους όπως :

Δ4: « (...) διαφορά προγράμματα δωρεάν. Για όλους τους εκπαιδευτικούς και όποιος επιθυμεί να παρακολουθήσει (...)».



- ✓ Σε 3 από τις 12 συνεντεύξεις σημειώνεται ο **υποχρεωτικός και συστηματικός χαρακτήρας** που πρέπει να λάβουν οι επιμορφώσεις των διευθυντών και όχι η υποχρεωτικότητά τους ή μη, όπως :

Δ12: « Η επιμόρφωση θα έπρεπε να γίνεται εντός σχολείου, με συνέπεια, με σύστημα και κάπου κάπου από ανθρώπους του χώρου, επιστήμονες που είναι ειδικοί και ξέρουν το περιβάλλον του σχολείου».

- ✓ Στις 6 από τις 12 συνεντεύξεις εκφράστηκε η θέση για **υποχρεωτική επιμόρφωση των διευθυντών πριν την ανάληψη** των καθηκόντων τους όπως :

Δ6: « (...) Πριν. Είναι εντελώς βοηθητική η επιμόρφωση πριν. (...)».

- ✓ Από την άλλη πλευρά 6 από τους 12 διευθυντές έκριναν **υποχρεωτική την επιμόρφωσή του αφού αναλάβουν τη θέση ευθύνης** τους όπως:

Δ11: « (...) Δεν χρειάζεται να γίνει επιμόρφωση πριν την ανάληψη της θέσης αλλά περισσότερο μετά γιατί βρίσκεται σε κατάσταση ενεργή».

- ✓ Στους 5 από τους 10 διευθυντές υπάρχει η γνώμη ότι οι **επιμορφώσεις τους θα πρέπει να γίνονται υποχρεωτικά καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας**, και πριν και μετά την ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων όπως :

Δ7: « (...) Και πριν και μετά. Ένα πλαίσιο, που θα μπορούσαν να περνάνε όλοι οι συνάδελφοι. Να γνωρίζουν τι σημαίνει θέση ευθύνης. Να τα επιλέγουν πάνω απ' όλα οι διευθυντές σύμφωνα με τις ανάγκες τους».

**Ερ. 4 : Πιστεύετε πως ένας νέος διευθυντής με τακτική επιμόρφωση μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικότερα στα καθήκοντά του;**

- ✓ Οι 7 από τους 12 διευθυντές θεωρούν ότι **μπορούν να ανταποκριθούν πολύ ικανά** στο καθήκοντολόγιό τους με την κατάλληλη επιμόρφωση όπως φαίνεται και από τα λόγια του:

Δ4: «(...) η τακτική επιμόρφωση αν είναι ουσιαστική έτσι.....βοηθάει σίγουρα να ανταποκριθεί αποτελεσματικότερα στα καθήκοντά (...)».

- ✓ Στους 8 από τους 12 διευθυντές επικρατεί η άποψη πως σίγουρα βοηθάει η επιμόρφωση αλλά είναι **συνδυασμός και άλλων παραγόντων** όπως η άποψη :

Δ8: « Είναι απαραίτητο κομμάτι η επιμόρφωση, αλλά όχι και το αποκλειστικό. Είναι και άλλα πράγματα που πρέπει να έχει ένας διευθυντής για να είναι αποτελεσματικός. Δεν λέω πως είναι απόλυτη η επιμόρφωση. Είναι σαφώς συνδυασμός ικανοτήτων που έχει».

- ✓ Οι 4 από τους 12 διευθυντές παραθέτουν τον **παράγοντα της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του διευθυντή που συνδυάζεται με τη τακτική επιμόρφωση** και βοηθούν το έργο του διευθυντή. Ενδεικτικά :

Δ4: « (...) Ένας διευθυντής, ένας ηγέτης διευθυντής για να είναι αποτελεσματικός θα πρέπει να διαθέτει και άλλα χαρακτηριστικά στην προσωπικότητα και στον χαρακτήρα του».

Δ5: « (...) Σίγουρα παίζουν ρόλο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του προφίλ του καθενός διευθυντή».

Στον δεύτερο ερευνητικό άξονα μελετούμε τους παρακάτω παράγοντες: **α)** αν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα με θέμα την οργάνωση και διοίκηση, **β)** τα κίνητρα που ωθούν τους διευθυντές να λάβουν μέρος σε επιμορφώσεις **γ)** τα οφέλη που προσδοκούν από

τις επιμορφώσεις, δ) τους ανασταλτικούς παράγοντες που θα εμφανιστούν στην πορεία προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη και ε) την επάρκεια υποστήριξης σε επιμορφωτικές δράσεις από το κράτος.

***Ερ. 1 : Έχετε επιμορφωθεί στην οργάνωση και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας;***

✓ Οι 4 από τους 12 διευθυντές **απάντησαν θετικά** όπως :

Δ12: « *Ναι, μέσα από κάποιες ημερίδες. Όχι βέβαια ότι πήρα απαντήσεις στα πολλά προβλήματα που αντιμετωπίζουμε καθημερινά...*».

✓ Στις 6 από τις 12 συνεντεύξεις αναφέρθηκαν κατηγορηματικά ότι **δεν έχουν επιμορφωθεί πάνω στη διοίκηση και μάλιστα αναφέρουν και το μεγάλο κενό που έχει υπάρξει από την τελευταία φορά που έγινε μια τέτοιου είδους επιμόρφωση από το υπουργείο.**  
Χαρακτηριστικά :

Δ8: « (...) *Όχι, αν έχει γίνει κάτι τέτοιο, έχει γίνει πριν πολλά χρόνια που ούτε καν το θυμάμαι. Σίγουρα ξεπερνάει τη 10ετία (...)*».

Δ9: « (...) *Όχι, τελευταία επαφή με τέτοιου είδους επιμόρφωση έχω να συναντήσω από τα φοιτητικά μου χρόνια (...)*».

Δ4: « (...) *Πάνω στη διοίκηση, από το 2006. δηλαδή 15 χρόνια.*

- *Άρα υπάρχει ένα κενό.*

- *Όπως καταλαβαίνεις η οργάνωση και διοίκηση στο σχολείο γίνεται εμπειρικά, έρχεται σε δεύτερη μοίρα λόγω της γραφειοκρατίας».*

Δ6: « *στην οργάνωση και διοίκηση σχολικής μονάδας... .. όπως γίνεται στην εθνική σχολή δημόσιας διοίκησης δεν έχω επιμορφωθεί*».

**Ερ. 2 : Ποια θεωρείται ότι είναι τα σημαντικότερα κίνητρα για την επιμόρφωση των Διευθυντών;**

✓ Οι 8 από τους 12 αποφάνθηκαν σε **εσωτερικά κίνητρα**. Χαρακτηριστικά:

Δ3: « Τα σημαντικότερα κίνητρα για μένα είναι εσωτερικά (...)».

Δ5: « (...) Πιστεύω πως όταν επιμορφώνεται κάποιος διευθυντής βελτιώνεται σε αρκετούς τομείς, αρά το έχει ανάγκη και ο ίδιος και το επιδιώκει (...)».

Δ10: « Τα κίνητρα μπορεί να είναι κυρίως προσωπικά, να γίνει πιο ικανός, πιο ασφαλής, πιο επαρκής σε σχέση με το καθηκοντολόγιο το (...)».

✓ Οι 7 από τους 12 υποστήριξαν πως **η γενικότερη επαγγελματική τους ανάπτυξη** είναι επίσης ένα κίνητρο για επιμόρφωση, όπως:

Δ6: « Η προσωπική επαγγελματική τους ανάπτυξη, το κίνητρο του να ανταποκριθούν με το καλύτερο δυνατό τρόπο στις απαιτήσεις της θέσης και στις ευθύνες της (...)».

Δ12: « (...) θέλει να διατηρήσει τη θέση αλλά να κυνηγήσει το κάτι παραπάνω αν υπάρχει στην εκπαίδευση».

✓ Σε 5 από τους 12 διευθυντές, **οι δυσκολίες και οι καθημερινές κρίσεις**, τους οδήγησαν στη λύση των επιμορφώσεων ώστε να βρουν τις απαραίτητες απαντήσεις όπως:

Δ2: « (...) Οι δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει και θα δει πως μέσα από την επιμόρφωση επιλύονται».

Δ8: « Ένα άλλο κίνητρο είναι να γίνουν πιο αποδοτικοί στη θέση τους (...) άμα τα πάνε καλά στο έργο τους, θα αναγνωριστεί ο κόπος τους . Όταν κάποιος διευθυντής αποζητά την καλή λειτουργία του σχολείου και του έμψυχου δυναμικού του σχολείου, θα ψάξει τρόπους, ακόμα και μέσα από τις επιμορφώσεις».

- ✓ Οι 5 από τους 12 διευθυντές αποζητούν **γνώσεις και εμπειρίες** που δεν έχουν πρόσβαση λόγω του φόρτου εργασίας όπως:

Δ12: « Πρώτα απ' όλα οι γνώσεις. Όποιος ενδιαφέρεται θα μπει στη διαδικασία (...)».

Δ7: « Σίγουρα την επιμόρφωση την έχουμε ανάγκη όλοι και θα έπρεπε σε τακτά χρονικά διαστήματα να περνάμε και να επιλέγουμε θεματικές, κύκλοι που μας ενδιαφέρουν. Σίγουρα ότι και να μάθεις καλύτερος θα γίνεις (...)».

Δ5: « Πιστεύω πως όταν επιμορφώνεται κάποιος διευθυντής βελτιώνεται σε αρκετούς τομείς, αρά το έχει ανάγκη και ο ίδιος και το επιδιώκει. Θέλει να εμπλουτίσει τις γνώσεις του».

- ✓ Σε 5 από τους 12 διευθυντές το κίνητρο της **μοριοδότησης** φαίνεται ως ισχυρό μεταξύ άλλων. Χαρακτηριστικά λέει:

Δ10: « (...) Αφετέρου θα μπορούσαν να υπάρχουν νέα κίνητρα, δηλαδή οι επιμορφώσεις να δίνουν κάποια μικρή μοριοδότηση, να συνδέονται με κάποια οικονομική απολαβή. (...)».

Δ7: « (...) Κατά περίπτωση είναι και τα μόρια (...)».

Δ4: « (...) Διευθυντές που θέλουν να εξακολουθήσουν να είναι διευθυντές για να πάρουν κάποια μόρια πιστεύω πως είναι ένα κίνητρο η μοριοδότηση των επιμορφώσεων (...)».

### **Ερ. 3 : Τι οφέλη προσδοκάτε από τις επιμορφώσεις στις οποίες συμμετέχετε;**

- ✓ Οι 7 από τους 12 υποστήριξαν ότι ο κύριος λόγος είναι **η άμεση και καλύτερη ανταπόκριση στα διοικητικά και παιδαγωγικά τους καθήκοντα**. Πιο συγκεκριμένα:

Δ1: « Να ανταποκριθώ καλύτερα στα καθήκοντά μου».

Δ5: « Προσδοκώ να ασκώ καλύτερα τα διευθυντικά και τα παιδαγωγικά μου καθήκοντα, γιατί ένας

διευθυντής είναι και παιδαγωγικός εμπνευστής (...) ένας διευθυντής που θέλει να έχει σωστά αποτελέσματα πρέπει να είναι και παιδαγωγικά καταρτισμένος».

Δ9: « Σίγουρα προσδοκώ να καλυτερεύσω το δικό μου έργο σαν διευθυντής, να έχω πιο άμεσες λύσεις και πιο δημιουργικές σε όποια προβλήματα προκύπτουν (...).

- ✓ Οι 2 από τους 12 διευθυντές είναι υπέρ της **δια βίου εκπαίδευσης** και θεωρούν αυτό ως βασικό όφελος της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, όπως:

Δ2: « Η δια βίου εκπαίδευση εμένα με ενδιαφέρει, για να μπορώ να είμαι πιο σωστή στην αντιμετώπιση δυσκολιών. Θα διευκολυνθώ στο έργο μου (...)

- ✓ Βασικό όφελος από 5 στους 12 διευθυντές επισημάνθηκαν οι **γνώσεις και εμπειρίες** που θα αποκομίσουν μέσα τις συνεχείς επιμορφώσεις όπως:

Δ6: « (...) να αποκτήσω γνώσεις, να διαχειριστώ ευκολότερα καταστάσεις. Μόρφωση».

Δ8: « (...) Γνώσεις ανάλογα με το αντικείμενο της επιμόρφωσης, εμπειρία. Αλληλεπίδραση με άλλους διευθυντές και διαμοιρασμό εμπειριών (...)

Δ12: « Εμπειρία, να μάθω πτυχές της διοίκησης που δεν γνωρίζω, να μπορώ να αντιμετωπίσω πιο ώριμα μια κατάσταση, να γίνω αναμεταδότης γνώσεων (...)

- ✓ Σε 3 από τις 12 συνεντεύξεις παρατηρήθηκε διαχωρισμός ως προς το όφελος των γνώσεων, καθώς οι συγκεκριμένοι διευθυντές προσδοκούσαν **πρακτικές γνώσεις, λύσεις** πάνω σε ουσιαστά και καθημερινά προβλήματα του σχολείου. Έτσι:

Δ10: « Νομίζω ότι οι περισσότεροι κοιτάνε μια πρακτική γνώση. Εγώ προσωπικά θεωρώ θα μπορούσε για πχ. σε ένα θέμα όπως το myschool, θα μπορούσε να γίνεται εκεί μια επιμόρφωση ως προς τη χρήση του. Αυτό είναι κάτι πρακτικό (...)

Δ7: « (...) σίγουρα μαθαίνεις πολλές νέες έννοιες, πχ με τον αυτισμό. Δεν υπήρχε το '80. Μπαίνοντας σε επιμορφώσεις στην ειδική αγωγή και στη γενική μαθαίνεις σύγχρονες μεθόδους, τεχνικές,

στρατηγικές, υλικό. Κερδισμένος βγαίνεις (...))».

**Ερ. 4 : Ποιοι είναι οι ανασταλτικοί παράγοντες για την επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών;**

- ✓ Παρατηρούμε αρχικά ότι οι 10 από τους 12 διευθυντές είναι κατηγορηματικοί ως προς τον **παράγοντα του χρόνου**, οποίος δεν περισσεύει για να ασχοληθούν με επιμορφώσεις, όπως:

Δ2: « Όπως είναι η διοίκηση τα τελευταία χρόνια, απαιτητική σε χρόνο.....αυτό είναι κυρίως ανασταλτικός παράγοντας».

Δ4: « Τα επιμορφωτικά προγράμματα γίνονται συνήθως εκτός ωραρίου εργασίας. Θεωρώ ότι ένας παράγοντας ανασταλτικός είναι η έλλειψη χρόνου. Απαιτείται παρά πολύς χρόνος στο σχολείο πάνω στη διοίκηση (...))».

Δ5: « Εγώ πιστεύω πως είναι ο χρόνος που δεν φτάνει (...) παίζει ρόλο μεγάλο.....(...))».

- ✓ Ένας εξίσου ισχυρός παράγοντας που αναφέρθηκε από μεγάλο αριθμό διευθυντών και συγκεκριμένα από 7 στους 12 είναι ο **ρόλος του διευθυντή όπως έχει σχεδιαστεί και εφαρμόζεται από το υπουργείο**. Χαρακτηριστικά είπαν:

Δ1: « Εεε... οι αντιλήψεις που υπάρχουν από το υπουργείο, για το ρόλο του διευθυντή».

Δ2: « Όπως είναι η διοίκηση τα τελευταία χρόνια, απαιτητική (...))».

Δ6: « Η υπερβολική μέχρι αηδίας γραφειοκρατία, σφραγιδολαγνεία και χαρτογραφία που υπάρχει σε αυτές τις θέσεις (...))».

Δ8: « (...) Επίσης υπάρχει και έλλειψη δομών, υποστήριξης από το υπουργείο».

Δ12: « Επίσης πέρα από το διοικητικό ασχολείσαι με χίλια δυο μικροπράγματα, με θέματα του προσωπικού, με επιτροπές, με χρήματα. Συγκεντρώθηκαν όλα πάνω μας (...))».

Δ10: « (...) άλλος παράγοντας είναι η διοίκηση σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιθανόν δεν παρέχει το πλαίσιο για να οριοθετήσει και να θέλει να εξελιχθεί ένας διευθυντής (...).»

- ✓ Συνδυάζοντας τον παράγοντα χρόνο, 8 στους 12 διευθυντές αναφέρθηκαν στον **φόρτο εργασίας** που έχει συγκεντρώσει πλέον η θέση του διευθυντή σε ένα δημοτικό σχολείο, όπως:

Δ3: « Το ότι μέσα σε μια σχολική μονάδα ο διευθυντής είναι υποχρεωμένος να κάνει λίγο απ' όλα, με αποτέλεσμα να μην του δίνεται επαρκής χρόνος να ασχοληθεί με την προσωπική του επαγγελματική ανάπτυξη (...).»

Δ7: « Είναι τόσες οι απαιτήσεις που μπορεί αυτό να λειτουργήσει ανασταλτικά. Έχω συναδέλφους που έκαναν μια ή και μισή θητεία, τα παράτησαν. Είναι πιεστικό, απαιτητικό το σύστημα . Χωρίς βοήθεια (...).»

Δ8: « Ο μεγάλος φόρτος εργασίας που έχουν στο σχολείο που πολλές φορές χρειάζεται να μεταφερθεί αυτή η δουλειά και στο σπίτι (...).»

- ✓ Επίσης οι 3 στους 12 διευθυντές θεωρούν πως ο συνδυασμός απουσίας χρόνου, ο φόρτος εργασίας και **οι υποχρεώσεις** (οικογενειακές και μη) είναι σημαντικό εμπόδιο στην ενασχόλησή τους με επιμορφώσεις όπως:

Δ4: « (...) Απαιτείται παρά πολύς χρόνος στο σχολείο πάνω στη διοίκηση και το απόγευμα ο καθένας έχει τις υποχρεώσεις του και αδυνατεί (...).»

- ✓ **Το κόστος των επιμορφώσεων** σημειώθηκε ως ανασταλτικός παράγοντας σε 3 από τους 12 διευθυντές όπως:

Δ9: « Εμπόδια είναι το οικονομικό κομμάτι, δηλαδή ένα μεταπτυχιακό το οποίο κοστίζει ένα σεβαστό ποσό (...).»

Δ4: « (...) επίσης το κόστος. Δεν υπάρχουν δωρεάν προγράμματα επιμόρφωσης διευθυντών, θα πρέπει να πληρώσει (...).»



- ✓ Σε 2 από τις 12 συνεντεύξεις καταγράφηκε ως ανασταλτικός παράγοντας, το ζήτημα της **αξιολόγησης** και ο προβληματισμός που επικρατεί γύρω από αυτή όπως:

Δ6: « (...) Θέλω να προσθέσω το κομμάτι της αξιολόγησης, στο οποίο ρίχνει ευθύνες στους διευθυντές χωρίς όμως να τους δίνει το δικαίωμα να αγνοήσει και πως άλλωστε θα γινόταν αυτό; Δεν θα ήταν δημοκρατικό...την απόφαση του συλλόγου διδασκόντων αλλά μετά τιμωρείται ο διευθυντής για την απόφαση του συλλόγου».

- ✓ Στις 4 από τις 12 συνεντεύξεις οι διευθυντές παρέθεσαν την **απαξίωση, την έλλειψη διάθεσης και τον αρνητισμό** προς κάθε είδος επιμόρφωση ως ανασταλτικό παράγοντα όπως:

Δ11: «(...) Σίγουρα το ότι θα προσπαθήσεις να διευθετήσεις άλλα ζητήματα πρώτα και ίσως επειδή δεν γίνονται συχνά επιμορφώσεις και δεν υπάρχει μια συνέπεια σε αυτό δεν δίνεται η απαραίτητη προσοχή από αυτούς που θέλουν να το παρακολουθήσουν».

Δ7: « (...) Δεν έχεις κάποια έξτρα επιβράβευση, στηρίζεσαι στο φιλότιμό σου και είναι εξοντωτικό, μπορεί να σε αναγκάσει στο τέλος να μην πάρεις μέρος, να μην συνεχίσεις. Να πεις δεν αξίζει (...)».

Δ12: « Συγκεντρώθηκαν όλα πάνω μας και δεν μένει (...) και διάθεση».

#### **Ερ. 5 : Θεωρείται επαρκή την επιμόρφωση που σας παρέχει το κράτος;**

- ✓ Αρχικά οι 11 από τους 12 διευθυντές υπήρξαν κατηγορηματικοί πως **όχι δεν επαρκεί η επιμόρφωση** από το κράτος απέναντι στους διευθυντές. Χαρακτηριστικά :

Δ1: « Ξεκάθαρα, όχι».

Δ10: « Όχι, δεν θεωρείται επαρκής η επιμόρφωση του (...)».

Δ12: « Φυσικά και δεν είναι επαρκής (...)».

- ✓ Επίσης 6 από τους 12 διευθυντές θεωρούν πως **δεν είναι συστηματική** η επιμόρφωση που τους παρέχεται όπως;

Δ11: « Το σημαντικότερο πρόβλημα είναι ότι δεν είναι συχνές, δεν τηρείται ένα χρονοδιάγραμμα να μπορέσεις σαν ενδιαφερόμενος να οργανώσεις κάποια πράγματα (...)».

Δ10: « (...) Αν υπάρχει δεν είναι συστηματική και μεθοδική (...)».

- ✓ Ακόμη σε 4 από τις 12 συνεντεύξεις αναφέρθηκε πως η όποια επιμόρφωση υπάρχει **δεν είναι ουσιαστική** όπως :

Δ9: « Όχι, καθόλου επαρκής, αλλά ούτε και ουσιαστική».

Δ4: « Όχι, ούτε επαρκής ούτε ουσιαστική. δηλαδή και κάποια σεμινάρια που κάναμε όσον αφορά και τη διοίκηση δεν θεωρώ ότι ήταν ουσιαστικά, δεν μας βοήθησαν σε κάτι στη δουλειά μας. Εμπειρικά δουλεύουμε».

- ✓ Αναφέρθηκε ακόμα στις 6 από τις 12 συνεντεύξεις πως η επιμόρφωση του κράτους **δεν είναι επαρκής** και **δεν προλαμβάνει κάποιες κρίσεις** και προβλήματα που δημιουργούνται. Χαρακτηριστικά :

Δ5: « (...) Κατόπιν εορτής γίνονται οι επιμορφώσεις (...). Η κρατική επιμόρφωση δεν συμβαδίζει με τις εξελίξεις».

Δ9: « (...) Όχι, θεωρώ ότι είναι στο χέρι του διευθυντή να προλάβει τις κρίσεις και με βάση αυτά που έχω δει, έρχεται δεύτερη η επιμόρφωση».

Δ10: « (...) Αργεί το κράτος να ανταποκριθεί στις εξελίξεις των ημερών και των γεγονότων. Θα πρέπει το κράτος να έχει ένα σχεδιασμό τουλάχιστον ανά τις θητείες των διευθυντών για να έχει κεντρικό και περιφερειακό σχεδιασμό σχετικά με τις επιμορφώσεις του».

- ✓ Σε 2 από τις 12 συνεντεύξεις καταγράφηκε η άποψη πως **δεν είναι επαρκής αλλά προλαμβάνουν οι επιμορφώσεις** και οι δράσεις του κράτους κάποια προβλήματα όπως:

Δ8: « (...) Πχ σε περιπτώσεις περιβαλλοντικών επιμορφώσεων προβλέπουμε το κακό και είναι σε σωστή κατεύθυνση γιατί είμαστε μπροστά σε τεράστιες φυσικές καταστροφές και βλέπουμε τι γίνεται αν δεν υπάρχει γνώση και επιμόρφωση πάνω σε αυτά».

Στον τρίτο ερευνητικό άξονα μελετούμε τους παρακάτω παράγοντες: **α)** τον ρόλο που παίζει η επαγγελματική ανάπτυξη ενός διευθυντή στη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας ενός σχολείου, **β)** τους τρόπους που διευκολύνεται η βελτίωση ενός σχολείου μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης τους διευθυντή, **γ)** τον ρόλο που παίζει το ανανεωτικό προφίλ του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο και **δ)** τις προσδοκίες για τον ρόλο που θα αναλάβουν οι νέοι διευθυντές μετά και τις νέες κρίσεις στελεχών.

**Ερ. 1 : Κατά τη γνώμη σας, η επαγγελματική ανάπτυξη ενός διευθυντή μέσω επιμορφωτικών δράσεων διασφαλίζει την ποιότητα ενός σχολείου; Την επηρεάζει μήπως;**

Στο πρώτο ερώτημα οι διευθυντές απάντησαν σχετικά με το ρόλο που διαδραματίζει η επαγγελματική ανάπτυξη τους στη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας του σχολείου.

- ✓ Σε 7 από τις 12 συνεντεύξεις οι διευθυντές υποστήριξαν η επαγγελματική τους ανάπτυξη **δεν διασφαλίζει** τη βελτίωση της σχολικής μονάδας , όπως :

Δ1: « Δεν τη διασφαλίζει, σε καμιά περίπτωση (...)».

Δ4: « Πιστεύω ότι δεν τη διασφαλίζει απόλυτα (...)».

Δ6: « Η ποιότητα ενός σχολείου δεν διασφαλίζεται από μία επιμορφωτική δράση που ακολούθησε ένας διευθυντής (...)».

- ✓ Σε 11 από τις 12 συνεντεύξεις επικράτησε η άποψη πως **η επαγγελματική ανάπτυξη του διευθυντή σίγουρα θα επηρεάσει** τη σχολική μονάδα. Χαρακτηριστικά :

Δ5: « Πιστεύω ότι την επηρεάζει πάρα πολύ. Όχι απόλυτα (...)».

Δ6: « Την επηρεάζει σαφώς θετικά αλλά ο βαθμός που θα διασφαλίσει την ποιότητα του σχολείου έχει να κάνει και με πολλούς άλλους παράγοντες (...)».

Δ7: « Την επηρεάζει σίγουρα. Άμα είναι ένας διευθυντής έτοιμος να πάρει να δουλέψει στην πράξη και του βγει, σίγουρα τον βοηθάει και επηρεάζει με τον τρόπο του το σχολείο (...)».

Δ8: « Σίγουρα την επηρεάζει γιατί ένας επιμορφωμένος διευθυντής θα μπορέσει να κάνει τις κατάλληλες δράσεις με τους συναδέλφους και με τους μαθητές τους. Δεν είναι απαραίτητο όμως, σίγουρα επηρεάζει θετικά (...)».

- ✓ Σε 4 από τις 12 συνεντεύξεις οι διευθυντές παραθέτουν τον **συνδυασμό επιμόρφωσης και προσωπικών χαρακτηριστικών ώστε να επηρεαστεί η βελτίωση του σχολείου.**

Δ2: « (...) συνύπαρξη χαρακτήρα και γνώσεων. Άρα προσωπικών χαρακτηριστικών και γενικότερης επιμόρφωσης που θα λάβει».

Δ5: « (...) Ο διευθυντής θα βάλει και τη δική του υπογραφή».

Δ6: « (...) ο βαθμός που θα διασφαλίσει την ποιότητα του σχολείου έχει να κάνει και με πολλούς άλλους παράγοντες (...) την προσωπικότητα του (...)».

**Ερ. 2 : Με ποιον τρόπο διευκολύνεται η βελτίωση του σχολείου μέσα από την επαγγελματική ανάπτυξη του διευθυντή;**

- ✓ Οι 6 από τους 12 διευθυντές απάντησαν πως τους δίνει μια **ευρύτερη οπτική της εκπαίδευσης**, και κάνει **πιο άμεση την ανταπόκρισή** τους. Έτσι:

Δ1: « Δίνει μια ευρύτερη οπτική για τα πράγματα και έτσι μπορεί να ανταποκρίνεται καλύτερα».

Δ6: « (...) οργανωτικές λύσεις που θα δώσει μέσα σε ένα σύλλογο διδασκόντων και μέσα στα 800 - 1000 διλήμματα που έχει να επιλύσει μέσα σε μια σχολική ημέρα. (...)».

Δ9: « Ο διευθυντής γίνεται περισσότερο ανοιχτόμυαλος σε λύσεις, πιο δεκτικός σε προτάσεις και πιο άμεσος στις αντιδράσεις του (...)».

- ✓ Σε 2 από τις 12 συνεντεύξεις καταγράφηκε η άποψη πως βελτιώνεται συνολικά ένα σχολείο σε επίπεδο **επίλυσης κρίσεων**:

Δ2: « Στην επίλυση κρίσεων αυτό βοηθάει πολύ. Μπορεί μέσα από την αντιμετώπιση πολλών κρίσεων, περιστατικών κρίσεων να είναι ταυτόσημο με ένα που θα αντιμετωπίσει ανά πάσα στιγμή».

- ✓ Σε 4 από τους 12 διευθυντές, η επαγγελματική τους ανάπτυξη θα βοηθήσει στην **αναμετάδοση κινήτρων** στους εκπαιδευτικούς και στον μαθητές:

Δ3: « Με το να δίνει και ο διευθυντής από μέρους του κίνητρα για επαγγελματική ανάπτυξη και γενικώς να δουλεύει (...) ένας διευθυντής μπορεί να λειτουργήσει ως προωθητικός μηχανισμός ανάπτυξης (...)».

- ✓ Σε 3 από τις 12 συνεντεύξεις η **δημιουργία καλού κλίματος** είναι κάτι που θα βελτιωθεί μέσω της επαγγελματικής κατάρτισης τους διευθυντή:

Δ5: « Πρέπει να δημιουργηθεί το θετικό κλίμα για να μπορέσει να περάσει τις ιδέες του. Ένα κλίμα συνεργασίας, μια κουλτούρα θα είναι το ιδανικό».

- ✓ Σε 5 από τις 12 συνεντεύξεις παρατηρήθηκε πως η εμπλοκή του διευθυντή γίνεται καθαρά **για να επηρεάσει τους υπόλοιπους συναδέλφους** προς το καλύτερο, να γίνει η αφορμή για περαιτέρω ενασχόληση του προσωπικού:

Δ6: « (...) Επομένως έμμεσα επηρεάζει το περιβάλλον του, τις διδακτικές επιλογές του, τις μεθόδους του, τις οργανωτικές λύσεις που θα δώσει μέσα σε ένα σύλλογο διδασκόντων (...)».

Δ7: « Διευκολύνεται σίγουρα το σχολείο, εφόσον ο διευθυντής συμμετέχει, παρακολουθεί, χτίζει επαγγελματικά, δημιουργεί ένα υπόβαθρο (...) Να μπορείς να πάρεις από τον κάθε συνάδελφο αυτό που έχει και μπορεί να σου δώσει (...)».

**Ερ. 3 : Είναι το προφίλ ενός εξελισσόμενου και ανανεωτικού διευθυντή, ένα σημαντικό ζητούμενο στο σύγχρονο σχολείο;**

- ✓ Σε 9 από τις 12 συνεντεύξεις, οι διευθυντές θεώρησαν πως όντως το προφίλ ενός ανανεωτικού διευθυντή **παίζει σημαντικό ρόλο (όχι το σημαντικότερο)** στο σχολείο:

Δ3: « Ναι, είναι. πολύ σημαντικό, ίσως από τα πιο σημαντικά (...) το προφίλ ενός διευθυντή που ανανεώνεται συνεχώς είναι βασικό ζητούμενο».

Δ5: « Ένα από τα σημαντικά ζητούμενα είναι ναι. Επειδή το σύγχρονο σχολείο εξελίσσεται και ξεφεύγει από το παλιό (...)».

Δ12: « Είναι ένα αλλά όχι το σημαντικότερο. Η αλλαγή το βλέπουμε πως χρειάζεται στο σχολείο. Είναι οι ανάγκες τέτοιες της κοινωνίας, το βλέπουμε στα παιδιά (...)».

- ✓ Οι 2 από τους 12 διευθυντές υποστηρίζουν ότι **είναι το σημαντικότερο** ζητούμενο στο σύγχρονο σχολείο:

Δ2: « Δεν μπορεί το σύνολο των εκπαιδευτικών να είναι εξελισσόμενοι (...) και ο διευθυντής να μένει πίσω. Ούτε θα κατανοεί, ούτε θα μπορεί να εμπνεύσει και να καθοδηγήσει (...) είναι το σημαντικότερο».

- ✓ Σε 3 από τις 12 συνεντεύξεις καταγράφηκαν οι απόψεις ότι ο ανανεωτικός διευθυντής σε **συνδυασμός με τα στοιχεία του χαρακτήρα του** :

Δ4: « (...) *Ναι, πιστεύω πως ο συνδυασμός με τα στοιχεία του χαρακτήρα του (...)*».

Δ9: « (...) *Είναι και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του διευθυντή που ζυγίζουν την κατάσταση, όχι μόνο τα μετρήσιμα χαρτιά των επιμορφώσεων (...)*».

**Ερ. 4 : Με δυο λέξεις, τι προσδοκάτε από τους νέους διευθυντές που θα αναλάβουν καθήκοντα μετά τις νέες κρίσεις διευθυντών;**

- ✓ Στις 5 από τις 12 συνεντεύξεις οι διευθυντές προσδοκούν να παραμείνουν ως **προτεραιότητα του έργου τους τα παιδιά.**:

Δ1: « (...) *μην χάσουν το πρωταρχικό τους αντικείμενο που είναι τα παιδιά*».

Δ7: « (...) *να αγαπάν αυτό που κάνουν και να κοιτάζουν να κάνουν καλύτερη τη ζωή των παιδιών, των δασκάλων , των γονέων, να διευκολύνουν το σύστημα. Να έρχονται και να φεύγουν όλοι χαρούμενοι (...)*».

- ✓ Σε 2 από τους 12 διευθυντές σημειώθηκε η άποψη της **λήψης πρωτοβουλιών** και της επιθυμίας να μην κυριευθούν από **το φόβο της ευθύνης** που κατέχει η θέση του διευθυντή.:

Δ12: « *Να μην φοβούνται να πάρουν πρωτοβουλίες (...)*».

Δ1: « (...) *το πρώτο να μην φοβούνται (...)*».

- ✓ Οι 2 από τους 12 διευθυντές προτρέπουν τους συναδέλφους που θα αναλάβουν να γίνουν **εμπνευστές και καθοδηγητές.**:

Δ2: « *Να είναι εμπνευστές, καθοδηγητές, όχι αξιολογητές αλλά να προσπαθούν να βελτιώσουν τους εκπαιδευτικούς (...)*».

- ✓ Στις 5 από τις 12 συνεντεύξεις σαν γενική προσδοκία των διευθυντών καταγράφηκε η εστίαση στη **δημιουργία κλίματος συνεργασίας**:

Δ4: « (...) Ο διευθυντής θα πρέπει να δίνει μεγάλη σημασία στη καλή συνεργασία στο καλό και θετικό κλίμα στο σχολείο και στις ανθρώπινες σχέσεις (...)».

Δ5: « Εγώ προσδοκώ από τους νέους διευθυντές να επενδύσουν ανθρωποκεντρικά. Και έτσι να δημιουργήσουν το θετικό κλίμα που απαιτείται και να πετύχουν τους στόχους τους (...)».

Δ12: « (...) να πάρουν πρωτοβουλίες, να μάθουν να συνεργάζονται με άλλα σχολεία, να δημιουργήσουν περιβάλλοντα όπου οι εκπαιδευτικοί θα δουλεύουν ευχάριστα (...)».

- ✓ Οι 3 από τους 12 διευθυντές μίλησαν για **ευελιξία** που πρέπει να δείξουν οι διευθυντές:

Δ8: « Στην ουσία όπως είπαμε, ευελιξία, καινοτομία, με βλέμμα στο μέλλον (...)».

- ✓ Σε 8 από τις 12 συνεντεύξεις κύρια προσδοκία και ευχή ήταν η **ύπαρξη οράματος** από τους νέους διευθυντές:

Δ4: « (...) Σίγουρα βοηθάει να υπάρχει όραμα και να προσπαθεί να το περάσει ο διευθυντής, δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες (...)».

Δ6: « (...) Πάντα μπορεί να υπάρξει όραμα και επί καραντίνας και επί οποιονδήποτε άλλων φυσικών καταστροφών. Το όραμα δεν πεθαίνει. Όποιος θέλει να έχει όραμα αργά η γρήγορα το πετυχαίνει όσο και να ψαλιδίζεται από εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες (...)».

Δ7: « (...) Αν έχεις όραμα κάτι θα μπορέσεις, θα βρεις το χώρο σου. Σίγουρα είσαι εγκλωβισμένος, είσαι υπάλληλος, αλλά από την άλλη για μένα υπάρχει χώρος».



## Μέρος Γ - Συμπεράσματα & Προτάσεις

### Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup>

#### 6.1 Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν ύστερα από τις απαντήσεις δώδεκα (12) διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και την σχετική τους ανάλυση στο κεφάλαιο 5 σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα. Τα στοιχεία που συλλέχθηκαν ομαδοποιήθηκαν ώστε να συγκριθούν και να μελετηθούν σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα και τη σχετική βιβλιογραφία που έχουμε παραθέσει.

**Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, «ποιες είναι οι αντιλήψεις των διευθυντών αναφορικά με τις ανάγκες που προκύπτουν για συνεχή επιμόρφωση;»,** διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με τις ανάγκες για συνεχή επιμόρφωση και προκύπτει πως το σύνολο των απόψεων των διευθυντών έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικές δράσεις και προγράμματα κατά τη θητεία τους (βλ. σελ. ...). Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι η πλειοψηφία των διευθυντών έχει ολοκληρωμένες επιμορφώσεις και επικεντρώνεται στον τομέα της **οργάνωσης και διοίκησης** μιας σχολικής μονάδας καθώς και σε επιμορφώσεις στις **ΤΠΕ** και τα σχετικά Α' και Β' επίπεδα. Επιμορφωτικά προγράμματα **ειδικής αγωγής και ψυχολογίας** συμπεριλαμβάνονται μεταξύ των διευθυντών, όπως επίσης επιμορφώσεις στη **διδασκτική των φυσικών επιστημών και στην περιβαλλοντική εκπαίδευση**.

Σχετικά με τους τομείς που επιθυμούν να επιμορφωθούν οι διευθυντές, (βλ. σελ....) επικρατούν οι απόψεις για δύο βασικούς άξονες με την **οργάνωση και διοίκηση** από τη μια και την **διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού** από την άλλη. Η μεν οργάνωση και διοίκηση φαίνεται από τις επικρατούσες απόψεις πως κρίνεται απαραίτητη καθώς γίνεται εμπειρικά έως τώρα και συνεχώς παρουσιάζονται νέες αλλαγές στον τρόπο διοίκησης και η διαχείριση δυναμικού δε, καθώς θεωρείται βασικό, σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών, πως ο στόχος πρέπει να είναι η καλλιέργεια καλού κλίματος συνεργασίας και η βοήθεια προς το σχολείο και προς τους συναδέλφους. Ιδιαίτερη βαρύτητα στην πορεία μιας σχολικής μονάδας, κατέχει στις απόψεις των

διευθυντών η **διαχείριση σχέσεων με τους γονείς και η διαχείριση κρίσεων**. Θετική είναι η άποψη πως **επιμορφωτικά προγράμματα ψυχολογίας και ενσυναίσθησης** θα καλλιεργήσουν αισθήματα προσφοράς και αλληλεγγύης στο σχολείο και στην κοινωνία γενικότερα.

Για το αν θα έπρεπε να είναι υποχρεωτική η επιμόρφωση στους διευθυντές (βλ.σελ.....) υπάρχει ελαφρώς μεγαλύτερη κατανομή υπέρ των διευθυντών που υποστηρίζουν πως πρέπει να είναι υποχρεωτική έναντι αυτών που δεν επιθυμούν τον υποχρεωτικό χαρακτήρα των επιμορφώσεων για τους διευθυντές αλλά τον προαιρετικό. Από τα ευρήματά μας κάποιοι διευθυντές εκφράζουν τη διαφωνία τους σχετικά με το πότε θα πρέπει να επιμορφώνονται κατά τη θητεία τους αλλά συμφωνούν **πως η επιμόρφωση θα πρέπει να λαμβάνει μέρος καθ' όλη τη διάρκεια της θητείας** τους με την προϋπόθεση να έχει χαρακτήρα συστηματικό και ουσιώδες ώστε να φρεσκάρονται κάποιες λεπτομέρειες αλλά και να υπάρχει ενημέρωση σύμφωνα με τις νέες εκπαιδευτικές εξελίξεις.

Για την δυναμική της τακτικής επιμόρφωσης ως προς την αποτελεσματικότητα του διευθυντή (βλ. σελ.....) η πλειοψηφία των απόψεων συγκλίνει πως μόνη της η κατάρτιση δεν είναι ικανή να στηρίξει το δύσκολο έργο του διευθυντή παρότι αρκετοί κρίνουν την συστηματική επιμόρφωση ως βασικό κριτήριο. Προκύπτει πως η **συστηματική επιμόρφωση** είναι απαραίτητο κομμάτι της αποτελεσματικότητας ενός διευθυντή αλλά δεν είναι και το αποκλειστικό. Ο **συνδυασμός της με την προσωπικότητα** και τον χαρακτήρα του διευθυντή αν καλλιεργηθεί σωστά, θα αποδώσει καλύτερα. Αναγνωρίζεται μεταξύ των απόψεων των διευθυντών πως ο χαρακτήρας και το προφίλ του έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα και σημασία στην αποτελεσματική διαχείριση και λειτουργία μιας σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν πως ο τομέας της οργάνωσης και διοίκησης είναι μεταξύ άλλων το κυρίαρχο αντικείμενο επιμόρφωσης και επιβεβαιώνεται από την άποψη του Harris (2005), πως η διοίκηση, η οποία περιλαμβάνεται στην έννοια της ηγεσίας, και η διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας αποτελούν τον πυλώνα οραματισμού, διαμορφώνοντας στόχους, κίνητρα και με ομαδοσυνεργατική λογική προσπαθεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα με αλλαγές και βελτιώσεις. Το γεγονός πως οι διευθυντές επιλέγουν τις

επιμορφώσεις στις ΤΠΕ, στις διδακτικές φυσικών επιστημών και θεμάτων περιβάλλοντος στηρίζουν την επιχειρηματολογία των Courau (2000) και Rogers (1999), πως δεν έχουν εξαλειφθεί όλα τα κενά στην επιμόρφωση των διευθυντών και συμφωνούν με τις απόψεις των Backor & Gordon, (2015), ότι θεωρείται σημαντική η απόκτηση γνώσεων, γύρω από το θέμα διδακτικών και μαθησιακών στρατηγικών και την χρήση ΤΠΕ στο σύγχρονο σχολείο.

Σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων ο παράγοντας που συγκεντρώνει μεγάλο ενδιαφέρον για επιμόρφωση είναι η οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας. Η έρευνα συμφωνεί με τις απόψεις των Bush (2007), (2008), (2010) και Danielson (2007), καθώς υποστηρίζουν πως η διοίκηση του σχολείου απασχολεί διεθνώς τις εκπαιδευτικές κοινότητες όντας ένας από τους βασικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας και βελτίωσης του σχολείου με χαρακτηριστικά όπως η επιδίωξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων, η ορθή διαχείριση του χρόνου, η αξιοποίηση των δυνατοτήτων του προσωπικού και η λήψη αποτελεσματικών αποφάσεων να ξεχωρίζουν ανάμεσα σε πολλές δεξιότητες που καλείται ένας σχολικός διευθυντής να κατέχει ή να καλλιεργήσει προς όφελος μιας εκπαιδευτικής μονάδας.

Επίσης είναι σημαντικό να τονιστεί πως τα αποτελέσματα της έρευνας συγκλίνουν με τις απόψεις των Payne & Wolfson, και Price (2015), ότι η διαχείριση και η καθοδήγηση του ανθρώπινου δυναμικού είναι καθοριστικός τομέας σε μια σχολική μονάδα και οι σχέσεις που αρμονικά θα αναπτυχθούν, είναι η βάση για το βήμα παρακάτω προς την επαγγελματική ανάπτυξη. Συμφωνεί και ο Fullan (2007), επισημαίνοντας σαν βασικό πυλώνα της επαγγελματικής ανάπτυξης το πνεύμα συνεργασίας και τις σχέσεις που πάνω σε αυτές οικοδομείται και στηρίζεται χρόνια τώρα η σχολική μονάδα.

Γενικά, οι απόψεις των διευθυντών συμφωνούν με την άποψη του Petzko (2008), ότι προβάλλεται η ανάγκη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης να αφορά θέματα ανθρωπίνων σχέσεων, διαχείρισης προσωπικού, προγραμμάτων σπουδών και εκπαιδευτικής οργάνωσης και διοίκησης.

Τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με τον χαρακτήρα υποχρεωτικότητας της επιμόρφωσης στους διευθυντές συγκλίνουν με τα αποτελέσματα της έρευνας της Αθανασούλα-Ρέππα (2001), όπου σε χώρες της Ευρώπης, όπως Αγγλία, Γερμανία, Ισπανία και Αυστρία οι διευθυντές είναι υποχρεωμένοι να μαθητεύουν σε προγράμματα επιμόρφωσης διοικητικού χαρακτήρα και έχει καθιερωθεί βασικό σύστημα και μαθήματα διοικητικής κατάρτισης. Επίσης από τα αποτελέσματα των ερευνών προκύπτει η κοινή απαίτηση για επιμόρφωση καθ' όλη τη διάρκεια της θητείας των

διευθυντών με τακτικότητα και ουσία στα περιεχόμενά της. Γεγονός που συμφωνεί με τις απόψεις των Ερκοτίδη, Δουμανίδου, & Αντωνίου (2011), πως η παρακολούθηση επιμορφώσεων κρίνεται απαραίτητη στη συνολική πορεία των εκπαιδευτικών και συνδέεται με τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που επικρατούν σε κάθε χώρα. Οι γνώσεις και τα εργαλεία πρέπει να επικαιροποιούνται, νέες ανάγκες γεννώνται και αυξάνουν τις επιθυμίες για επιπρόσθετα προσόντα και ανανέωση του σκοπού της εκπαίδευσης.

Οι διευθυντές που πήραν μέρος στις συνεντεύξεις υποστηρίζουν τον συνδυασμό της τακτικής επιμόρφωσης με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του διευθυντή ως τη κλειδί της αποτελεσματικότητας του. Αυτό στηρίζεται και από την επιχειρηματολογία των Negis-Isic και Gürsel (2013), όπου τονίζουν πως η κουλτούρα ενός σχολείου με βάση την επαγγελματική ανάπτυξη του διευθυντή, τονώνει την αποτελεσματικότητά του και ο Χειλάς (2018), προσθέτει πως οι ικανότητες, δεξιότητες και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των διευθυντών έρχονται ως συμπληρωματικά να υποβοηθήσουν και να διασφαλίσουν το έργο που πρόκειται να παραχθεί. Η προοπτική της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου διασφαλίζεται σε μεγάλο κομμάτι από την επαγγελματική κατάρτιση και εξέλιξη των στελεχών εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα από τους ηγέτες των μονάδων, τους διευθυντές ωστόσο μόνη της η επιμόρφωση δεν μπορεί να κάνει τη διαφορά.

**Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, «ποια είναι τα ζητήματα που σύμφωνα με την αντίληψη των διευθυντών ενισχύουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσω της επιμόρφωσης;»,** διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με το ρόλο της επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (βλ. σελ. ....). Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει μια ισότιμη κατανομή μεταξύ αυτών που έχουν επιμορφωθεί στην οργάνωση και διοίκηση και αυτών που δεν έχουν λάβει κατάρτιση στο συγκεκριμένο τομέα, ενώ παρατηρείται η αναφορά στο κενό δεκαετίας που υπάρχει από την τελευταία επίσημη επιμόρφωση από το κράτος.

Σχετικά με τα κίνητρα (βλ.σελ. ....) που αναζητούν οι διευθυντές για επιμόρφωση, οι περισσότεροι βρίσκουν **εσωτερικά κίνητρα** και τα συσχετίζουν με την πορεία τους για **επαγγελματική ανάπτυξη**. Θεωρούν εξίσου σημαντικό, για να μουν στη διαδικασία των

επιμορφώσεων, την **αντιμετώπιση των καθημερινών δυσκολιών** και τις **επιπρόσθετες γνώσεις** που θα λάβουν ότι θα έχουν τα κατάλληλα εργαλεία και μέσα. Επιπλέον σημαντικό κίνητρο φαίνεται ότι βρίσκουν οι ερωτώμενοι διευθυντές στην **μοριοδότηση** που συνδέεται με τα διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα και θα τους βοηθήσει να διατηρήσουν ή και να διεκδικήσουν μια θέση ευθύνης.

Στα **οφέλη** (βλ. σελ.....) που προσδοκούν οι διευθυντές μέσω των επιμορφώσεων, από τα ευρήματα προκύπτει ότι οι **γνώσεις** που θα αποκομίσουν και η **εμπειρία** που θα πάρουν, θα ενδυναμώσει την στάση τους στην καλύτερη και πιο **άμεση ανταπόκριση** στα καθημερινά ζητήματα που καλούνται να πάρουν αποφάσεις. Παρόμοιες είναι και οι απόψεις που μιλούν για πρακτικές λύσεις μέσω των προγραμμάτων επιμόρφωσης, ώστε σε κάθε περίπτωση πέρα του θεωρητικού πλαισίου να υπάρχει και η **πρακτική γνώση** που θα βοηθάει στην επίλυση κρίσεων. Αξιοσημείωτες είναι και οι αντιλήψεις για τα οφέλη των επιμορφώσεων, οι οποίες συγκαταλέγονται στο πλαίσιο της **δια βίου εκπαίδευσης**, γεγονός που δείχνει μια κατεύθυνση συνεχούς μάθησης και από τους διευθυντές.

Σχετικά με τους **ανασταλτικούς παράγοντες** της επιμόρφωσης (βλ.σελ.....), επικρατέστερες είναι οι απόψεις που αναφέρονται στην **έλλειψη χρόνου** και στον υπέρογκο **φόρτο εργασίας** των διευθυντών. Οι **απαιτήσεις και ο ρόλος του διευθυντή** όπως έχει σχεδιαστεί από το υπουργείο είναι επίσης μεταξύ των επικρατέστερων απόψεων που λειτουργούν ανασταλτικά. Ομοίως οι **υποχρεώσεις** των διευθυντών εκτός σχολείου, το **κόστος** των επιμορφώσεων που δεν καλύπτεται σε κάποιες μορφές από το κράτος καθώς και **το θέμα της αξιολόγησης** που φαίνεται να διχάζει του εκπαιδευτικούς είναι σημαντικές απόψεις που ενισχύει τον αρνητισμό προς την επιμόρφωση. Μεγάλη βαρύτητα μεταξύ των απόψεων διαδραματίζει και η **έλλειψη διάθεσης** για επιμόρφωση λόγω της απαξίωσης που έχει επέλθει στο επάγγελμα και του πιεστικού και εξοντωτικού χαρακτήρα της θέσης του διευθυντή.

Για την **επάρκεια επιμόρφωσης** από μέρους του κράτους (βλ. σελ.....), οι διευθυντές κατακρίνουν την στήριξη από το κράτος και **δεν την θεωρούν επαρκή**, όπως επίσης προκύπτει ότι **δεν διαθέτει συστηματικό και ουσιαστικό χαρακτήρα**. Επιπρόσθετα, φαίνεται πως κάποιιοι διευθυντές θεωρούν πως η επιμόρφωσή τους **δεν καταφέρνει σε κάποια σημεία να προλαμβάνει κρίσεις** και σοβαρά προβλήματα που προκύπτουν, σε αντίθεση με λίγους που υποστηρίζουν πως όσο και αν οι εξελίξεις τρέχουν η οργάνωση από το κράτος προλαβαίνει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν την βαρύτητα της κατάρτισης των διευθυντών στην οργάνωση και διοίκηση της σχολική μονάδας ωστόσο προκύπτει και ένα κενό δεκαετίας στην παρεχόμενη επιμόρφωση από το κράτος στον τομέα αυτό. Το γεγονός αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας των Μπακάλμπαση και Φωκά (2014), όπου οι διευθυντές κρίνουν αναγκαία την επιμόρφωση σε διοικητικά θέματα, όπως επίσης η Villegas Rimers (2003), υποστηρίζει πως η επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη των διευθυντών στοχεύει να συνδράμει στις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στα αποτελέσματα της μάθησης. Ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος αυτών εστιάζουν στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και είναι προϊόν ρυθμισμένων κανόνων, ρόλων και σχέσεων.

Σχετικά με τα κίνητρα που ενισχύουν την εμπλοκή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, οι απόψεις των διευθυντών εστιάζουν στα εσωτερικά κίνητρα με απώτερο στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Σε αυτό το σημείο συμφωνούν με τις απόψεις του Κοντοπόδη (2001), όπου εσωτερικοί παράγοντες όπως τα ενδιαφέροντα, οι κλίσεις, οι προσωπικοί στόχοι, είναι ορισμένα κίνητρα για καθορίσουν την πορεία ενός διευθυντή στην καριέρα του, καθώς και με τις απόψεις των Porter συνεργατών του (2003), πως τα κίνητρα είναι η κινητήριος δύναμη ώστε να αναζητούν ευκαιρίες για να επαναπροσδιορίσουν τις ικανότητές τους και να εμπλουτίσουν τα ενδιαφέροντα και τους στόχους τους. Τα ευρήματα της έρευνας τοποθετούν τα εσωτερικά κίνητρα πλειοψηφική άποψη, γεγονός που συγκλίνει με την άποψη του Orr (2011), ο οποίος θεωρεί πως η επιμόρφωση είναι η απαρχή της εκπλήρωσης των προσωπικών στόχων των διευθυντών, αφού ξεπεραστεί το επίπεδο της καλλιέργειας και ανάπτυξης των νέων δεξιοτήτων τους. Επιπλέον οι γνώσεις και οι εμπειρίες αποτελούν παράγοντα κινητροδότησης για τους διευθυντές καθώς όπως συμφωνεί και ο Day (1999), η επαγγελματική ανάπτυξη που δίνεται σαν έννοια μέσου της δια βίου μάθησης, περιλαμβάνει τη δυναμική της επιμόρφωσης, που λειτουργεί ως «αναγκαίο κακό» τόσο για την προσωπική, όσο και για την συλλογική ανάπτυξη μιας σχολικής μονάδας.

Γενικά οι απόψεις των διευθυντών σχετικά με τα οφέλη που προσδοκούν από τις επιμορφώσεις, τοποθετούνται στο πλαίσιο της απόκτησης γνώσεων, εμπειριών και πιο συγκεκριμένα πρακτικών επιλογών ώστε να ανταποκριθούν καλύτερα και πιο άμεσα στα καθημερινά προβλήματα της σχολικής μονάδας. Συμφωνούν συνεπώς με τις απόψεις των Holmes, Singer και MacLeod, (2010), ότι τα εργαλεία, τα εφόδια που παρέχονται στους διευθυντές κατά τη διάρκεια επιμορφώσεων, οριοθετούν την γραμμή στην οποία πρέπει να κινηθούν εάν θέλουν να επιτύχουν αλλά και

δημιουργούν κατάλληλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Στηρίζεται και η επιχειρηματολογία των Bogler και Somech (2004), πως η ενδυνάμωση του διευθυντή απορρέει από την θέληση για ανάπτυξη, την διάθεση λήψης αποφάσεων και την ικανοποίηση να φέρνουν εις πέρας τα προβλήματα που βρίσκουν μπροστά τους.

Σχετικά με τους ανασταλτικούς παράγοντες που επηρεάζουν τους διευθυντές στις επιμορφώσεις τους, τα ευρήματα της έρευνας προβάλλουν την έλλειψη χρόνου σε συνδυασμό με το φόρτο εργασίας των διευθυντών ως τους επικρατέστερους. Η άποψη του Ιορδανίδη (2002), έρχεται να υπογραμμίσει την έρευνα, θεωρώντας πως η διοίκηση και το γραφειοκρατικό του χαρακτήρα της δεν αφήνει περιθώρια και χρόνο για «πολυτέλειες», για φρέσκες ιδέες πέραν της αντιμετώπισης της καθημερινότητας. Επίσης συγκλίνουν και με τις απόψεις των Μάρκοβιτς (2002) και Ζαβλανού (2000) πως οι διευθυντές στην προσπάθειά τους για επαγγελματική ανάπτυξη, αναζητούν στις επιμορφώσεις ξεκάθαρες απαντήσεις, αμεσότητα και ουσιαστική εργασία, καθώς ο χρόνος και ο κόπος τους είναι πολύτιμος. Επικρατούν επίσης οι απόψεις πως ο σχεδιασμός του ρόλου του διευθυντή και ο πιεστικός χαρακτήρας του από το υπουργείο δεν αφήνει περιθώρια για επιμορφώσεις ενώ συμφωνούν οι αντιλήψεις των διευθυντών με τις έρευνες των Σβήρκος (2019), Νικολάου (2019), και Παπάζογλου & Κουτούζης (2016), πως οι δυσκολίες εμφανίζονται στην συσσωρευμένη γραφειοκρατία και στα στενά περιθώρια ευελιξίας που διαθέτει το ελληνικό σχολείο.

Μέσα από τις απόψεις των διευθυντών τονίζεται ιδιαίτερα η ανεπάρκεια της επιμόρφωσης που έχουν λάβει από το κράτος και υπογραμμίζουν την απουσία ουσιαστικής, συστηματικής και μεθοδικής κατάρτισης. Οι αντιλήψεις αυτές συγκλίνουν με τα λεγόμενα των McCabe και McCarthy (2005), ότι δηλαδή η υπάρχουσα μορφή επιμόρφωσης διευθυντών κρίνεται ανεπαρκής και δεν φαίνεται προσαρμοσμένη στις επιθυμίες των διευθυντών, ενώ δεν διαφαίνεται να υπάρχει συσχέτιση της πραγματικότητας της εκπαίδευσης με τα προγράμματα και τις θεωρήσεις που διδάσκονται. Αυτό που παρατηρείται και συμφωνούν οι Jaques (2003) και Noyé & Piveteau (2002), είναι πως γίνεται συχνά αμφισβήτηση των επιμορφώσεων για το τρόπο που γίνονται, για τη δομή, για τα θέματα που διδάσκονται και για τις αλλαγές που θα αντιμετωπίσουν. Κοινή επιθυμία και ανάγκη των διευθυντών είναι η σύνδεση των επιμορφώσεων με τα προβλήματα που αναδύονται καθημερινά ή ακόμα καλύτερα με την πρόληψη καταστάσεων που θα προκύψουν.

**Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, «τι δυνατότητες προσθέτει στην εξέλιξη και στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων η επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών;»,** διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με την ανάπτυξη των σχολικών μονάδων ως συνέχεια της επαγγελματικής εξέλιξης των διευθυντών (βλ. σελ.....). Εκ των αποτελεσμάτων της έρευνας **δεν προκύπτει η διασφάλιση της ποιότητας του σχολείου μονάχα από την επαγγελματική ανάπτυξη** του διευθυντή, όμως η πλειοψηφία των απόψεων υποστηρίζει πως αδιαμφισβήτητα **την επηρεάζει** και σε επίπεδο σχέσεων, εκπαιδευτικών προγραμμάτων, κλίματος συνεργασίας και οράματος της εκπαίδευσης. Επίσης η έρευνα δείχνει πως οι διευθυντές θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικό ότι αν η επαγγελματική ανάπτυξη τους καταφέρει και συνδυαστεί με τα ιδιαίτερα προσωπικά χαρακτηριστικά τους τότε σίγουρα θα επηρεαστεί η ποιότητα του σχολείου. **Η συνύπαρξη προσωπικότητας και γνώσεων** κρίνεται ως βασική παράμετρος επιρροής του διευθυντή στη σχολική μονάδα.

Σχετικά με το πως διευκολύνεται η σχολική μονάδα (βλ. σελ.....) μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης του διευθυντή, οι αντιλήψεις των διευθυντών έχουν να κάνουν με την **ευρύτερη οπτική** που προσδίδει η επιμόρφωση στην **ανταπόκριση της καθημερινότητας** και των καθηκόντων τους. Όσο πιο επαρκής, όσο πιο ικανός, όσο πιο επιμορφωμένος, όσο πιο ευρυμαθής είναι ο διευθυντής, τόσο περισσότερο διευκολύνεται στην επίλυση κρίσεων, στη διαχείριση και επιρροή του ανθρώπινου δυναμικού και τόσο περισσότερο γίνεται ανοιχτόμυαλος σε λύσεις, πιο δεκτικός σε προτάσεις και πιο άμεσος στις αντιδράσεις του. Επιπροσθέτως υποστηρίζουν πως **η δημιουργία καλού κλίματος** συνεργασίας στο χώρο του σχολείου, είναι αφορμή για να δοθούν **επιπλέον κίνητρα** στους εκπαιδευτικούς. Χτίζεται επαγγελματικά, δημιουργείται ένα υπόβαθρο στη σχολική μονάδα όπου βρίσκεται σε θέση ο διευθυντής, μέσω των γνώσεων και των δεξιοτήτων που θα έχει αποκομίσει από την επαγγελματική του ανάπτυξη, να τα μεταφέρει στους συναδέλφους του, στους μαθητές και στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου.

Σχετικά με το εξελισσόμενο και ανανεωτικό προφίλ του διευθυντή (βλ. σελ.....), επικρατούν οι απόψεις ότι σαφώς και είναι σημαντικό αφού το σύγχρονο σχολείο εξελίσσεται και απαγκιστρώνεται από το παλιό, ωστόσο **δεν είναι το σημαντικότερο ζητούμενο** διότι εν πολλοίς τα πρόσωπα είναι αυτά που καθορίζουν τη φυσιογνωμία ενός φορέα. Πιο συγκεκριμένα, από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει πως ενώ οι συνθήκες αλλάζουν και μεταβάλλονται μέρα με τη μέρα, πρέπει ο διευθυντής να είναι ανοιχτόμυαλος, εξελισσόμενος και όλα αυτά θα πρέπει να τα



προσφέρει στους εκπαιδευτικούς του σχολείου, με επιπλέον επιμόρφωση, συνεργασία και σωστή επικοινωνία. Γίνεται φανερό από τις αντιλήψεις των διευθυντών πως τόσο **η επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών, όσο και ο συνδυασμός τους με τα στοιχεία του χαρακτήρα** τους μπορούν να φέρουν μια ισορροπία μεταξύ των εξελίξεων στην επιστήμη του των αναγκών της σχολικής κοινότητας και του ιδίου και να μπορέσει να καταλήξει σε ένα συγκεκριασμό όλων αυτών με αποδέκτη την καλή συνεργασία και αλληλεπίδραση όλων.

Όσον αφορά τις προσδοκίες για τους νέους διευθυντές (βλ. σελ. ....) μετά τις νέες κρίσεις, από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει πως το βασικότερο είναι να παραμείνουν **προτεραιότητα του έργου τους τα παιδιά** και να μπορέσουν να **εμπνεύσουν τους συναδέλφους** σε ένα μετασχηματισμό της σχολικής πράξης μέσω ενός γενικότερου οράματος που έχουν για τη σχολική μονάδα. Μεγάλη πλειοψηφία από τους διευθυντές υποστηρίζει πως πρέπει να υπάρχει **όραμα**, παρά τις εξελίξεις στο ελληνικό σύστημα, το οποίο με ευελιξία και προσαρμοστικότητα θα καθοδηγήσει εκπαιδευτικούς και μαθητές. Επίσης αναφορά γίνεται για προσδοκίες στη **λήψη πρωτοβουλιών και στην απουσία φόβου** πάνω στην ευθύνη των καθηκόντων γεγονός που θα διευκολύνει την συνεργασία και την ελευθερία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ομοίως προσδοκούν να δοθεί **έμφαση στην καλλιέργεια των σχέσεων, της επικοινωνίας και του κλίματος**. Να επενδύσουν ανθρωποκεντρικά και να δημιουργήσουν το θετικό κλίμα που απαιτείται για να πετύχουν τους στόχους τους.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα ευρήματα της έρευνας μας καταδεικνύουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του διευθυντή επηρεάζει την βελτίωση της ποιότητας μιας σχολικής μονάδας τις περισσότερες φορές όταν συνδυαστεί επιτυχώς με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του διευθυντή. Το γεγονός αυτό συμφωνεί με την άποψη των Negis-Isic και Gürsel (2013), οι οποίοι τονίζουν πως η κουλτούρα επαγγελματικής ανάπτυξης στους διευθυντές, τονώνει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και η ικανοποίηση εμφανίζεται στα πρόσωπα των εκπαιδευτικών, διευθυντών και τοπικής κοινωνίας. Επίσης συμπληρώνει η άποψη του Γεωργογιάννη (2008), ότι οι διευθυντές με αναπτυγμένες την αυτοεπίγνωση, την ενσυναίσθηση, τις κοινωνικές δεξιότητες θα προωθήσουν μεν τους ατομικούς τους σκοπούς, θα συνεκτιμήσουν δε τους γενικούς στόχους τις απαιτήσεις της κοινωνίας και φυσικά τις ανάγκες όλων. Αντίστοιχα υπάρχει συμφωνία με την

άποψη του Χειλά (2018), πως η προοπτική της βελτίωσης τους εκπαιδευτικού έργου διασφαλίζεται σε μεγάλο κομμάτι από την επαγγελματική κατάρτιση και εξέλιξη των διευθυντών, όταν οι ικανότητες, δεξιότητες και τα προσωπικά χαρακτηριστικά τους έρχονται ως συμπληρωματικά να υποβοηθήσουν το έργο τους.

Η ενδυνάμωση της ανταπόκρισης των διευθυντών, η αμεσότητα και η ευρύτερη οπτική που προσδίδει στα καθημερινά ζητήματα είναι προϊόν μετουσίωσης των δράσεων και των επικαιροποιημένων γνώσεων από τις εκάστοτε επιμορφώσεις. Οι Holmes, Singer & MacLeod, (2010), συμφωνούν πως τα εργαλεία, τα εφόδια που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια επιμορφώσεων, οριοθετούν την γραμμή στην οποία πρέπει να κινηθούν εάν θέλουν να επιτύχουν και να δημιουργήσουν κατάλληλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Οι απόψεις της έρευνας κάνουν λόγο για μια ευρύτερη επιρροή των διευθυντών μέσω των επιμορφώσεων, που μεταφράζεται σε κινητροδότηση μέσω ενός κλίματος συνεργασίας και σύμπνοιας. Οι αντιλήψεις αυτές είναι ανάλογες με τις απόψεις των Τσαρουχά (2017), Κανελλόπουλο, Κολέτσιο, Συρόκο (2011) και Φωτοπούλου (2013), οι οποίες καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η θέση ευθύνης ενός διευθυντή μετουσιώνεται πλέον σε πεδίο δράσεων, πειραματισμών και παρακίνησης για κατάκτηση στόχων και οι διευθυντές που πιστεύουν στη δυναμική της επιμόρφωσης και της εξέλιξης αργά η γρήγορα θα συμπαρασύρουν και τους υπόλοιπους συναδέλφους.

Το σημαντικότερο ζητούμενο στο σύγχρονο σχολείο δεν είναι το ανανεωτικό και εξελισσόμενο προφίλ ενός διευθυντή, τουλάχιστον όπως φαίνεται από τα ευρήματα της έρευνας, αλλά προκύπτει πως είναι μεταξύ άλλων ο συνδυασμός του με τα στοιχεία του χαρακτήρα του διευθυντή. Είναι η πυξίδα σε μια σχολική μονάδα που θα αναλάβει τη σύνδεση επαγγελματικής ανάπτυξης με την επιστημονική και παιδαγωγική εξέλιξη του εκπαιδευτικού και έρχεται να συμφωνήσει με τις απόψεις των Τσαρουχά (2017), Goula & Panitsides (2021), όπου στις έρευνές τους υπογραμμίζουν πως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σχετίζεται απόλυτα με τις επιμορφωτικές ενέργειες, την αυτορρύθμισή των διευθυντών μέσω αυτών, της συνολικής τους στάσης και αποδοχής της δια βίου μάθησης, τη βελτίωση και διατήρηση καλού κλίματος με την προϋπόθεση πως οι αξίες και τα πιστεύω του στοχεύουν στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης.

Οι προσδοκίες για τους νέους διευθυντές μετά τις τελευταίες κρίσεις είναι εστιασμένες στον ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα που οφείλει να κρατήσει το σύγχρονο σχολείο, όπου θα ικανοποιούνται όπως συμφωνούν οι Κανελλόπουλος, Κολέτσιος, και Συρόκος (2011), οι ανάγκες

εκπαιδευτικών, διευθυντή, μαθητών και τοπικής κοινωνίας, ώστε να γίνεται πόλος έλξης και πρότυπο μεταξύ άλλων αυτός ο μικρός οργανισμός μάθησης. Επίσης, η πλειοψηφία των απόψεων μιλάει για την βασική προϋπόθεση του οράματος του διευθυντή, ικανό ώστε να ξεπεραστούν μελλοντικά εμπόδια και να καμφθούν παλιές, συντηρητικές απόψεις και συμπεριφορές. Οι αντιλήψεις αυτές υποστηρίζουν τις απόψεις των Harris & Jones, (2018) που μιλούν για μετασχηματισμό από τον διευθυντή των στερεότυπων και συντηρητισμών για την τελική μεταστροφή σε κάτι νέο και συντάσσονται με τις απόψεις των Σαΐτη (2000), Leithwood & Rielh (2003), ότι ουσιαστικά οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δεν είναι απλοί διεκπεραιωτές και όργανα υλοποίησης των αποφάσεων, αλλά έχουν αυξημένες αρμοδιότητες με βασική επιδίωξη το κοινό όραμα, τη μεταμόρφωση του εκπαιδευτικής διαδικασίας, την ενίσχυση της ταύτισης με το σχολείο και της συλλογικότητας.

Συμπυκνώνοντας τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τα τρία ερευνητικά ερωτήματα προκύπτει ότι οι διευθυντές της έρευνας αντιλαμβάνονται την **ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση** και την κρισιμότητα των εξελίξεων στην εκπαίδευση, γεγονός που τους ωθεί σε επιμορφωτικές δράσεις κυρίως γύρω από την **οργάνωση και διοίκηση** σχολικής μονάδας και τις **νέες τεχνολογίες**, τα νέα ψηφιακά διδακτικά εργαλεία, τις νέες μεθόδους και πρακτικές διδασκαλίας τις οποίες τις αντιλαμβάνονται ως καινοτομίες που συντελούν στην εκπαιδευτική αλλαγή. Η τάση που παρατηρείται από τα αποτελέσματα της έρευνας είναι ότι οι διευθυντές επιθυμούν μια **μεθοδική και συστηματική μορφή επιμόρφωσης** πάνω στις ανάγκες τους **καθ' όλη τη διάρκεια της θητείας τους** επισημαίνοντας πως αναζητούν διέξοδο σε επιμορφωτικές δράσεις **λόγω προσωπικών κινήτρων** που αφορούν τη γενικότερη ανάπτυξή τους σχετικά με εμπειρίες και γνώσεις.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών **δεν είναι ικανή να διασφαλίσει τη ποιότητα σε μια σχολική μονάδα αλλά σαφέστατα θα την επηρεάσει** μέσω των προσωπικών χαρακτηριστικών του διευθυντή. **Η επιρροή και η καθοδήγηση** προς βελτίωση του παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών θα έχει άμεσο αντίκτυπο, όπως επισημαίνουν και τονίζουν οι διευθυντές της έρευνας, στο **όραμα** για ένα σύγχρονο σχολείο το οποίο θα παρέχει στα μέλη του πολλαπλές ευκαιρίες, συλλογική μάθηση, συνεργατικότητα, καλή επικοινωνία και αλληλεπίδραση.

## 6.2 Συζήτηση

Η διερεύνηση της υπάρχουσας κατάστασης όσον αφορά την προσφορά της επαγγελματικής ανάπτυξης του διευθυντή στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, θα μπορούσε να προβληματίσει τους διευθυντές να συνειδητοποιήσουν την βαρύτητα που κατέχουν τόσο σε παιδαγωγικά όσο και σε διδακτικά θέματα, πέρα των διοικητικών, την αξία της κατάρτισης, της συνεχούς επιμόρφωσης, της υποστήριξης των συναδέλφων και της εδραίωσης μιας κουλτούρας και ταυτότητας εντός σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, τα ευρήματα της έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από τους υπεύθυνους φορείς που πραγματοποιούν τις επιμορφωτικές δράσεις και να ακουστούν οι πραγματικές ανάγκες των διευθυντών ώστε να χαραχτεί νέα πολιτική επιμόρφωσης αλλά και να επανασχεδιαστεί ο ρόλος του διευθυντή.

Συμπερασματικά η παρούσα έρευνα έρχεται να εμπλουτίσει τις γνώσεις μας για το ρόλο της επιμόρφωσης στην επαγγελματική εξέλιξη των διευθυντών και τη επιρροή της στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Παρόλο που τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν, δεδομένου ότι χρησιμοποιήθηκε ένα μικρό δείγμα διευθυντών, αποτελούν ένδειξη μιας τάσης, η οποία θα μπορούσε μελλοντικά να ερευνηθεί στα πλαίσια ενός μεγαλύτερου δείγματος. Επίσης, κρίνεται ενδιαφέρον σε ένα μελλοντικό δείγμα να υπάρχουν διευθυντές με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας και με θητεία σε διαφορετικής οργανικότητας σχολεία, έτσι ώστε να ελέγξουμε εάν υπάρχουν διαφοροποιήσεις.

Διαπιστώνουμε από τα ευρήματα της έρευνας ότι υπάρχει μια θετική τάση και ανάγκη επιμόρφωσης που θα διατηρήσει συστηματικό και μεθοδικό χαρακτήρα. Μεγάλο κομμάτι της ηγεσίας στις σχολικές μονάδες στηρίζεται στα προσωπικά χαρακτηριστικά και στις ικανότητες των διευθυντών, αναζητούνται πάντως τα σημεία σύγκλισης μεταξύ επαγγελματικής ανάπτυξης και προσωπικότητας που θα συμβαδίσουν μεταξύ αναγκών και απαιτήσεων της εκπαίδευσης. Ενδεχομένως, μετά τις νέες κρίσεις διευθυντών να επιτευχθεί αλλαγή και βελτίωση, όμως ο διευθυντής δεν είναι ο μοναδικός και κύριος εκφραστής μιας πολιτικής και ενός οράματος. Χρειάζεται ενίσχυση από την πολιτεία, ατομική προσπάθεια, συνεργασία, υποστήριξη, πόρους και επαναπροσδιορισμό στρατηγικών ώστε να υπάρξουν αποτελέσματα.

### 6.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Ολοκληρώνοντας την παρούσα έρευνα, ένα ζήτημα, το οποίο θα είχε πιθανότατα ενδιαφέρον και θα μπορούσε να μελετηθεί ποσοτικά, θα ήταν η επέκταση της μελέτης σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές και θα διερευνά τα αποτελέσματα των δράσεων μετασχηματισμού που επιτελούνται στις σχολικές μονάδες, ως προϊόν της επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντών. Επίσης, σημαντικό θα ήταν η επέκταση της έρευνας σε εκτενέστερη γεωγραφική περιοχή ώστε το δείγμα να είναι μεγαλύτερο, ώστε να διερευνηθούν εκτενέστερα περισσότερες απόψεις και να φανούν οι δυσκολίες υλοποίησης προγραμμάτων επιμόρφωσης στις απομακρυσμένες περιοχές.

Τα δεδομένα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας συμπεραίνουν πως οι απόψεις των διευθυντών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες συγκλίνουν μεταξύ τους, καθώς όλοι τους επιθυμούν μια μεθοδική και συνεχόμενη επιμόρφωση που να λαμβάνει χώρα οργανωμένα, να χρηματοδοτείται και να υπακούει στις πραγματικές ανάγκες των διευθυντών και των εξελίξεων. Προτείνεται συνεπώς μια ποιοτική μελέτη όπου θα διερευνώνται οι αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, το ρόλο και την επιρροή που διαδραματίζουν οι ίδιοι σε αυτήν. Επίσης η διερεύνηση όσον αφορά τον ρόλο του διευθυντή στην επιρροή της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, θα μπορούσε να προβληματίσει τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, έτσι ώστε να συνειδητοποιήσουν την αξία της κατάρτισης και προώθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης εντός σχολικής μονάδας.

Υπάρχει η ανάγκη να δημιουργηθεί μια νέα γενιά διευθυντών με τις κατάλληλες γνώσεις, που αρμόζουν στις μελλοντικές ανάγκες των εκπαιδευτικών συστημάτων. Οι πιο έμπειροι διευθυντές χρειάζονται ενίσχυση των ικανοτήτων τους και οι νέο-εισερχόμενοι οφείλουν να εκπαιδευτούν σε τεχνικά ζητήματα και στη διαχείριση πόρων. Κρίνουμε ενδιαφέρον να διεξαχθεί μια ποιοτική έρευνα, όπου θα διερευνώνται οι απόψεις των διευθυντών σχετικά με το όραμα και τα στάδια υλοποίησης του, ερευνώντας τους λόγους που αφιερώνουν κόπο και χρόνο για να βελτιώσουν το επίπεδο των σχολικών μονάδων.

## Βιβλιογραφία/Αρθρογραφία

### Ελληνόγλωσση

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων/Έλλην.

Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2001) *Κατάρτιση και Επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*,. στο Ανδρέου, Α. (επιμ.) *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: ΟΙΕΛΕ, Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ Κλαδικό εκπαιδευτικό Ινστιτούτο.

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

Αλεξανδρίδου, Β. (2017). *Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος μέσα από τις δράσεις του για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού*, Διπλωματική εργασία, ΠΤΔΕ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο, Θράκης.

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

Ανδρέου, Α. (1997) *Η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης*. Διοικητική ενημέρωση, 8, 96-104.

Ανδρέου, Α. (2005). *Η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης*. Στο Μπαγάκη, Γ. (Επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, σ.σ. 309-316. Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

Ερκοτίδης, Γ., Δουμανίδου , Χ., & Αντωνίου, Ε. (2011). *Η επιμόρφωση στην Ελλάδα. Η νέα*

πρόταση της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης. Στο Γ. Γουρναρόπουλος, Α. Ταγκάλου, & Σ. Οβαδίας, *Διοίκηση της εκπαίδευσης*. Ένωση Ελλήνων Φυσικών.

Ζαβλανός, Μ. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση*. Ανθρώπινες διαδικασίες στη λειτουργία της οργάνωσης. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Ιορδανίδης, Γ. (2002) *Διοίκηση και ηγεσία στην εκπαίδευση*, Θεωρητική προσέγγιση, στο Α. Καυάλης(Επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονία

Καλαβάσης, Φ. & Κρητικός Γ. (2013). Η διεπιστημονική καλλιέργεια στην ταυτότητα της σχολικής μονάδας. Στο Α. Κοντάκος, Φ. Καλαβάσης (επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού τ. 9, Η σχολική μονάδα ως ευφυής, υβριδική και ηθική οντότητα*, σελ. 55-68. Αθήνα: Διάδραση.

Καλαβάσης, Φ. (2016). Εισαγωγή: Συστημική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Μονάδων. Τεχνολογική και Παιδαγωγική Συνύφανση. Στο Α. Κοντάκος, Φρ. Καλαβάσης (Επιστ. Επιμ. Σειράς), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, τ. 8, Συστημική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Μονάδων: Τεχνολογική και Παιδαγωγική Συνύφανση*, σελ. 21-35. Αθήνα: Διάδραση. 182

Κανελλόπουλος, Ι., Κολέτσιος, Γ., & Συρόκος, Κ. (2011). Χαρακτηριστικά της Διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων, προγραμματισμός και λήψη αποφάσεων. Στο Γ. Γουρναρόπουλος, & Α. Ταγκάλου, *Εκπαιδευτική Διοίκηση : Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Ένωση Ελλήνων Φυσικών.

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

Καρκατσούλης, Π. (2004). *Για ορισμένες θεμελιώδεις έννοιες στο έργο του Luhmann*. (Εισήγηση του Π. Καρκατσούλη στην εκδήλωση για την παρουσίαση του βιβλίου του Niklas Luhmann «Η πραγματικότητα των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας»). Αθήνα: Μεταίχμιο).

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. ΑΘΗΝΑ: ΥΠΕΠΘ. Π.Ι.

Κατσαρού, Ε., Πιτσιάβας, Δ., & Κάκκος, Γ. (2016). *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή. Εκπ@ιδευτικός κύκλος*.

Κόκκος, Α. (2008). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Θεωρητικές Προσεγγίσεις*. Τόμος Α΄. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοιχτή κι εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων*. Τόμος Β΄. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κολέζα, Ε. (2014, Σεπτέμβριος). *Το Σχολείο ως Οργανισμός Μάθησης. Μπορεί να υπάρξει;* Στο Αργυροπούλου, Μ., Κολέζα, Ε., Τσιοκάνος, Α. Ανακοίνωση στο 3ο Διεθνές Συνέδριο, Schools as Learning Organizations – Η Σχολική Μονάδα ως ένας «Οργανισμός που μαθαίνει» - Προσεγγίσεις και Εφαρμογές- Αθήνα. Ανακτήθηκε από <http://vorrissi.gr/images/download/2014-09-12-04-Proceedings.pdf>

Κοντάκος Α. (2013). Τα κοινωνικά δίκτυα: ένα επικοινωνιακό παραπροϊόν της σύγχρονης κοινωνίας; Μια προσέγγιση από τη σκοπιά της θεωρίας των κοινωνικών συστημάτων του Ν. Λούμαν. Στο Α. Κοντάκος, Φ. Καλαβάσης (επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού τ. 6, Κρίση και διακυβέρνηση εκπαιδευτικών συστημάτων*, σελ. 148-162. Αθήνα: Διάδραση.

Κοντάκος, Α. (2014, Σεπτέμβριος). *Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Στο Αργυροπούλου, Μ., Κολέζα, Ε., Τσιοκάνος, Α. Ανακοίνωση στο 3ο Διεθνές Συνέδριο, Schools as Learning Organizations – Η Σχολική Μονάδα ως ένας «Οργανισμός που μαθαίνει» - Προσεγγίσεις και Εφαρμογές- Αθήνα. Ανακτήθηκε από <http://vorrissi.gr/images/download/2014-09-12-04-Proceedings.pdf>

Κοντάκος Α. (2018). Μοντέλο διάγνωσης συστημικής επάρκειας ως ανάπτυξης πολυπλοκότητας και εφαρμογές στη σχολική ανάπτυξη: Μια αναδυτική πρόταση. Στο Α. Κοντάκος, Φ. Καλαβάσης (επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού τ. 10, Μοντέλα Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εφαρμογές της Συστημικής Προσέγγισης και η Εκπαιδευτική Μηχανική της*, σελ. 127-153. Αθήνα: Διάδραση.

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*, (Τομ.Α΄). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κουτούζης, Μ., & Παυλάκης, Μ. (2018). Η Κουλτούρα και η Σημασία της στην Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών Μονάδων σε οργανισμούς μάθησης. Στο *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*.



Συνοδευτικό κείμενο. Πάτρα. Ε.Α.Π.

Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Το Σχολείο ως Γραφειοκρατικός Οργανισμός και ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού σε αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.

Λάζου- Μπαλτά, Κ., & Παπαροϊδάμη, Ε. (2018, Οκτώβριος ). *Το σχολείο ως Οργανισμός και Κοινότητα Μάθησης: ο ρόλος της ηγεσίας*. Ανακοίνωση στα Πρακτικά του 4ου Διεθνές Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα. Ανακτήθηκε από <https://www.academia.edu/38316613/%CE%A4%CE%BF%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF%CF%89%CF%82%CE%9F%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CE%9A%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%CE%9C%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82%CE%BF%CF%81%CF%8C%CE%BB%CE%BF%CF%82%CF%84%CE%B7%CF%82%CE%B7%CE%B3%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1%CF%82>

Μάρκοβιτς, Γ. (2002). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, Παρακίνηση- Εξουσία, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις University Studio Press.*

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, σελ. 93-135. Πάτρα: ΕΑΠ.

Μαυρογιώργος, Γ. (2005). *Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής μέθοδο των Case studies*. Αθήνα.

Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαγάκης, Γ. (2006). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαγάκης, Γ. & MacBeath, J. (2008). *Η ηγεσία που διευκολύνει τη μάθηση*, Αθήνα: 126 Λιβάνης.

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, σελ. 145-166.

Μπαμπάλης, Θ. (2011) *Η ζωή στη σχολική τάξη* (β' έκδοση). Αθήνα: Διάδραση Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο και Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα : Μπένου.

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

Μπούτσκου, Ε., Παπασταμάτης, Α. & Βαλκάνος, Ε. (2018). *Διαδικασίες διοίκησης σχολείου: Η φωνή των εκπαιδευτικών*. Στο Καραβάκου, Β. & Τσιούμης, Κ. (Επιμ.), 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Αποτελεσματικότητα, Τομ.Α, 24 - 26 Νοεμβρίου (σ.σ. 171-182). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονία.

Ξωχέλλης, Π. (2002). *Η επιμόρφωση των εκπ/κών στην Ελλάδα: Δεδομένα, προϋποθέσεις & προτάσεις*. *Χρονικά*, τ.12, σσ 3-10.

Ξωχέλλης, Π. (2003). Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ελληνικές εμπειρίες. Στο Π. Φώκιαλη, Β., Τριάρχη-Hermann & Μ. Καΐλα (επιμ.), *Θεματικές Επιμόρφωσης και Μετεκπαίδευσης Εκπαιδευτικών*, σελ. 39-46. Αθήνα: Ατραπός.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013). Μελέτη Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών*). Ανακτήθηκε από: <http://www.epimorfosi.edu.gr>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013). Μελέτη Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών*.

Παπάζογλου, Α., & Κουτούζης, Μ. (2016, November). *Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για το Ρόλο του Διευθυντή στο Μετασχηματισμό του Σχολείου σε Οργανισμό Μάθησης*. Ανακοίνωση στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Τεχνολογίας, Οικονομίας & Διοίκησης. Τρίπολη. Ανακτήθηκε από [https://www.researchgate.net/publication/309674311\\_Antilepseis\\_ton\\_Ekpaideutikon\\_gia\\_to\\_Rolo\\_tou\\_Dieuthynte\\_sto\\_Metaschematismo\\_tou\\_Scholeiou\\_se\\_Organismo\\_Matheses](https://www.researchgate.net/publication/309674311_Antilepseis_ton_Ekpaideutikon_gia_to_Rolo_tou_Dieuthynte_sto_Metaschematismo_tou_Scholeiou_se_Organismo_Matheses)

Παπάζογλου, Α., & Κουτούζης, Μ. (2017, November ). *Τα Σχολεία ως Οργανισμοί Μάθησης. Λόγοι, Προϋποθέσεις και Πρακτικές Μετασχηματισμού (Κείμενο Συνεδρίου)*. Ανακοίνωση στα ΠΡΑΚΤΙΚΑ 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/326176366\\_Ta\\_Scholeia\\_os\\_Organismoι\\_Matheses\\_L\\_ogoi\\_Proupotheseis\\_kai\\_Praktikes\\_Metashematismou\\_Keimeno\\_Synedriou](https://www.researchgate.net/publication/326176366_Ta_Scholeia_os_Organismoι_Matheses_L_ogoi_Proupotheseis_kai_Praktikes_Metashematismou_Keimeno_Synedriou)

Παπαλόη, Ε. (2012). Βασικά Ζητήματα Διοίκησης και Ηγεσίας Εκπαιδευτικών Μονάδων – Πρακτικές ηγεσίας, μαθητική απόδοση και αποτελεσματικότητα. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σελ. 167-182). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Παπαναούμ, Ζ. (2010). *Για ένα καλύτερο σχολείο: ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Παρθενίδου, Π. (2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επισκόπηση του νομοθετικού πλαισίου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 59, σελ. 83-98.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*, Αθήνα, εκδόσεις: Τυπωθήτω

Πασιαρδής, Π. (1993). *Μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης: Μια κριτική παρουσίαση*, Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Πασιαρδής Π. (2011). *Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Βελτίωση*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Πασιαρδής, Π. (2014). *Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση II*. Αθήνα: Ίων.

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

Πετρίδου, Ε. (2005). *Ο Προγραμματισμός της Δράσης της Εκπαιδευτικής Μονάδας ως Βασικό*

*Στοιχείο της Διοίκησης της Ποιότητας στην Εκπαίδευση στο Καψάλης Α., 151 Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστημίου Μακεδονίας.*

Πλατσίδου, Μ. 2005. Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο. Στο Καψάλης, Α. (2005). Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Σαΐτη Α., & Σαΐτης Χ. ( 2012). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης Χ. (1994). *Βασικά θέματα της Σχολικής διοίκησης. Προσέγγιση στη διοικητική σκέψη με την*

Σαΐτης, Χ.Α. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης- θεωρία και πράξη*, Αθήνα, εκδόσεις: Ατραπός, 2η έκδοση

Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σβήρκος, Ι. (2019). *Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης της Δ. Θεσσαλονίκης*. Διπλωματική Εργασία.

Στραβάκου, Π. (2003<sup>1</sup>) *Ο Διευθυντής σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Τσαρουχά Μ. & Παπαβασιλείου-Αλεξίου Α. (2017). *Αντιλήψεις σχολικών ηγετών για την*

επαγγελματική τους ανάπτυξη και τον ηγετικό τους ρόλο. *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*, 2018 (3).

Φατσέα, Π. (2011). Αποτελεσματικός στυλ ηγεσίας Διευθυντή Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Γ. Γουρναρόπουλος, & Α. Ταγκάλου, *Εκπαιδευτική Διοίκηση Τόμος Α: Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Ένωση Ελλήνων Φυσικών.

Φράττη, Α. (2018). *Το σχολείο ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης και η βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου έργου*. Ανακτήθηκε από [https://www.researchgate.net/publication/323999476\\_To\\_scholeio\\_os\\_organismos\\_kai\\_koinotet\\_a\\_matheses\\_kai\\_e\\_beltiose\\_tes\\_poiotetas\\_tou\\_paragomenou\\_ergou](https://www.researchgate.net/publication/323999476_To_scholeio_os_organismos_kai_koinotet_a_matheses_kai_e_beltiose_tes_poiotetas_tou_paragomenou_ergou)

Φωτοπούλου, Β. Σ. (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών).

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

Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. μεταίχμιο, Αθήνα 1999.

Χειλάς, Α. (2018). *Ο Αποτελεσματικός Διευθυντής στη Βιβλιογραφία*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

## **Ξενογλώσση**

Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2019). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, pp.1–15.

Alsaeedi, F., & Male, T. (2013). Transformational Leadership and Globalization: Attitudes of School Principals in Kuwait. *Educational Management Administration & Leadership* 41(5) 640–657.

Argyris, C. & Schön, D.A. (1978), *Organizational Learning*, Addison-Wesley, Reading, MA.

Arnoldand, R. & Wade, J. (2015). A Definition of Systems Thinking: A Systems Approach. *Procedia Computer Science*, 44, p. 669-678.

Atkinson, J. W. (1964). An introduction to motivation.

Backor, K. T., & Gordon, S. P. (2015). Preparing Principals as Instructional Leaders: Perceptions of University Faculty, Expert Principals, and Expert Teacher Leaders. *NASSP Bulletin*, 99 (2), 105-126.

Balyer, A., Özcan, K., & Yildiz, A. (2017). Teacher Empowerment: School Administrators' Roles. *Eurasian Journal of Educational Research*, 70, 1-18.

Barker Scott, B. (2011). *Organizational Learning: A Literature Review*. Retrieved from

Bass, B., & Bass, R. (2008). *The Bass Handbook of Leadership : Theory, Research, and Managerial Applications*. Fourth Edition. New York, NY: Free Press .

Besler, L.A. (2017). *A Qualitative Study of the Positive Transformation of Public High School Cultures as Perceived by Administrators, Teachers, and Classified Staff Members*. Available from  
Bessell, A., Burke, M., Pacheco Plaza, M., Lee O., Schumm J. (2008). The Educational Reform Rating Rubric: Example of a New Tool for Evaluating Complex School Reform Initiatives. *Field Methods*, 20 (3), p. 283–295.

Bhengu, T.T., & Ncwane, S. H. (2014). *School leadership role in creating a learning organization: perspectives from the primary school Teachers and school Management*

Brandman Digital Repository Dissertations. (No 127). Retrieved from [https://digitalcommons.brandman.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1136&context=edd\\_dissertations](https://digitalcommons.brandman.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1136&context=edd_dissertations)

Blackburn, V. & Moisan, C. (1987) *La formation continue des enseignants dans les douze Etats membres de la Communauté Européenne*, Maastricht, Presses interuniversitaires Européennes

Bloch, D., & Borges, N. (2002). *Organizational learning in NGO's: An example of an intervention based on the work Chris Argyris. Development in practice*, 12(3-4), 461- 472. <https://doi.org/10.1080/0961450220149807a>

Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational

commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and teacher education*, 20(3), 277-289.

Bouvier, A. (2013). *Μάνατζμεντ και Γνωστικές Επιστήμες*. Φ. Καλαβάσης, Α. Κοντάκος (επιμ.). Αθήνα: Διάδραση.

Bratianu, C. (2018). *Organizational Learning and the Learning Organization*. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/322235340\\_Organizational\\_Learning\\_and\\_the\\_Learning\\_Organization](https://www.researchgate.net/publication/322235340_Organizational_Learning_and_the_Learning_Organization)

Browne–Ferrigno, T. & Muth, R. (2004). Leadership Mentoring in Clinical Practice: Role Socialization, Professional Development, and Capacity Building. *Educational Administration Quarterly*, 40 (4), p. 468-494.

Buckler, B. (1998). Practical Steps Towards a Learning Organization: Applying Academic knowledge to Improvement and Innovation in Business Process. *The Learning Organization*, 5(1),15-23

Buenvinida, L.P., & Ramos, Ma. T.S. (2019). Transformational Leadersip Practices of School Heads and Performance of City Schools in the Division District of Laguna, Philippine. *International Journal of Social Sciences* 4(3), p.p 799-812.

Bush, T., & Middlewood, D. (2005). *Leading and Managing People in Education*. London: Sage.

Bush T., Heystek J. (2006). *School leadership and management in South Africa: Principals' perceptions*. North-West University

Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy and practice. *South African Journal of Education*.

Bush, T. (2008). From management to leadership. Semantic or meaningful change? *Educational Management Administration and Leadership*.

Bush, T. (2010). The national professional qualification for headship: The key to effective school leadership? *School Leadership & Management*.

Bush, T. (2011) *Theories of educational leadership and management*. London □ Sage Publications (4th Ed.).

- Cabron, N. M., & McCarthy, M. (2005). Educating school leaders for social justice. *Educational Policy*.
- Caldwell, B. J., Spinks, J. M., (1992). *Leading the Self-Managing School*.
- Cheng, Y.C. (1993). The Theory and Characteristics of School-based Management. *International Journal of Educational Management*, 7 (6), p. 6-17.
- College, Columbia University.
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Crawford, M. and Earley, P. (2004). Headteacher performance management: an investigation of the role of the external adviser. *School leadership & management*, 24(4), p. 377–389.
- Crowther, F., Ferguson, M., & Hann, L. (2009). *Developing teacher leaders: how teacher leadership school success* (2nd ed.). California: Corwin Press. (έτος έκδοσης πρωτότυπου 2009)
- Danielson, Ch. (2007). The many faces of leadership. *Educational Leadership*.
- Davis, S., Darling-Hammond, L., La Pointe, M., & Meyerson, D. (2005). *School Leadership Study Developing Successful Principals* (Review of Research). Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- Day, C. (1999) *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*, London, Falmer Press
- Day C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational evaluation and policy analysis*, 24(2), 81-112.
- Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual review of applied linguistics*, 21, 43-59.
- Doyle, A. M., & Johnson, K. R. (2019). A Revisit of the Learning Organisation: Is It Time? *Journal of Information & Knowledge Management*, 1950030.
- Dubrin, A. (1998). *Βασικές Αρχές Μανατζμεντ*. Επιμέλεια Ν. Σαρρή, 4η έκδοση. Αθήνα: Έλλην.



- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational leadership*, 37, 15-24.
- European Commission. (2009). Common european principles for teacher competences and qualifications.
- European Commission. (2017). Lifelong Learning Programme. Εκπαίδευση και Κατάρτιση.
- Eurydice (2004). *Education of Schools providing compulsory education in Europe*. Brussels:EACEA P9 Eurydice.
- Evans, L. (1999). *Managing to Motivate: a Guide for School Leaders*. London: Cassell.
- Everard, K. B., & Morris, G. (1999). Effective Educational Management. Patras: Hellenic Open University (in Greek).
- Field, L. (2019). Schools as learning organizations: Hollow rhetoric or attainable reality? *International Journal of Educational Management*, 33(5), pp. 1106-1115. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2018-0165>
- Fullan, M. (1995). *The school as a learning organization: Distant dreams. Theory Into Practice*, 34(4), 230–235.
- Fullan M. (2001). The new meaning of educational change (3rd). New York, NY: Teacher's College, Columbia University.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of education change*. New York: Teachers
- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. NASSP Bulletin, 84 (618), 6-12.
- Garvin, D. A., Edmondson A. C., & Gino, F. (2008). Is Yours a Learning Organization? *Harvard business review*, 86(3): 109-16, 134. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/5440662\\_Is\\_Yours\\_a\\_Learning\\_Organization](https://www.researchgate.net/publication/5440662_Is_Yours_a_Learning_Organization)
- Garvin, D. A., Edmondson A. C., & Gino, F. (2008). Is Yours a Learning Organization? *Harvard business review*, 86(3): 109-16, 134. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/5440662\\_Is\\_Yours\\_a\\_Learning\\_Organization](https://www.researchgate.net/publication/5440662_Is_Yours_a_Learning_Organization)
- Geta, A. (2017). *Schools as Learning Organisations: Assessing the Organisational Learning*

*Practices in West Oromia Secondary Schools of Ethiopia*, 12(2), pp. 15-38. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/318440576\\_Schools\\_as\\_Learning\\_Organisations\\_Assessing\\_the\\_Organisational\\_Learning\\_Practices\\_in\\_West\\_Oromia\\_Secondary\\_Schools\\_of\\_Ethiopia](https://www.researchgate.net/publication/318440576_Schools_as_Learning_Organisations_Assessing_the_Organisational_Learning_Practices_in_West_Oromia_Secondary_Schools_of_Ethiopia)

Ghamrawi, N. (2011) Trust me: Your school can be better- A message from teachers to principals. *Educational Management Administration & Leadership*.

Giroux, H. A. (2019). *Critical Pedagogy, Fascist Culture, and Hope in Dark Times*. Retrieved from <https://zcomm.org/znetarticle/critical-pedagogy-fascist-culture-and-hope-in-dark-times/>

Glover, D. & Law, S. (1996) *Managing professional development in education*, London, Kogan

Godfrey, D. (2016) Leadership of schools as research-led organizations in the English educational environment: Cultivating a research-engaged school culture. *Educational Management Administration & Leadership*.

Gold, A., Evans, J., Earley, P., Halpin, D., & Collarbone, P. (2003). Principled Principals? Values-Driven Leadership: Evidence from Ten Case Studies of ‘Outstanding’ School Leaders. *Educational Management & Administration*.

Goula, M., & Panitsides, E. A. (2021). *The Principal’s Role in Providing Professional Development Opportunities through the Organization of Training Activities within the School Unit: Views of Primary Education Teachers*. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*.

Hargreaves, D. H. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and teacher education*.

Harris, A. (2005). *Leading or misleading? Distributed leadership and school improvement*. *Educational Management Administration & Leadership*.

Harris, A., & Jones, M. (2018). *Leading schools as learning organizations*, *School Leadership & Management*, 38(4), pp. 351-354.

Henderson, N. & Mike, M., 2008. *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Hill, A., Mellon, L., Laker, B., & Goddard, J. (2017). Research: How the best school leaders create enduring change. *Harvard Business Review*. Retrieved from <https://hbr.org/2017/09/research-how-the-best-school-leaders-create-enduring-change>

Hobbs, R. (2017). Approaches to Teacher Professional Development in Digital and Media Literacy Education. *International Handbok of Medea Literacy Education*, 54.

Hollingworth, L. (2012). Why leadership matters: empowering teachers to implement formative assessment. *Journal of educational Administration*, 50 (3), 365-379.

Holmes, A., Singer, B. & MacLeod, A. (2010). Professional development at a distance: A mixed-method study exploring inservice teacher's views on presence online. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 27 (2), p. 76-85.

Hoy, W. & Miskel, C. (2005). *Educational administration: Theory, research and practice*. New York: McGraw – Hill. Inc.

<https://pdfs.semanticscholar.org/905a/5e5917aafb7d26f6c1ee25b38fd64732d939.pdf>

[https://www.researchgate.net/publication/5440662\\_Is\\_Yours\\_a\\_Learning\\_Organization](https://www.researchgate.net/publication/5440662_Is_Yours_a_Learning_Organization)

Ingvarson, L., Anderson, M., Gronn, P., & Jackson, A. (2006). *Standards for school leadership: A critical review of the literature*.

Jaques D. (2003). *Μάθηση σε ομάδες. Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jarvis P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα:

Karsten, S. (1994). Επαγγελματοποίηση της Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Μια Ευρωπαϊκή Σύγκριση. Στο Β. Κοντογιώργος & Π. Ορφανίδης (Επιμ.), *Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση. Εισηγήσεις. Ευρωπαϊκό Συνέδριο* (σελ. 199-209). Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη, Εκπαιδευτήρια «Κωστέα – Γείτονα».

Kavouri, P. (1996). *Innovations in Curriculum and Administration School Climate and Outcomes*, Phd, University of Wales, College of Cardiff

Κις, Α., & Κοναν, Ν. (2010). *The Characteristics of a Learning School in Information Age. Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 797–802.

Kochan, Fr. K., Bredeson, P., Riehl, C., (2002). *Rethinking the Professional Development of School Leaders*. Yearbook of the National Society for the Study of Education.

Kools, M. & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organization?* OECD Education Working Papers (No. 137). Paris: OECD Publishing .

Kools, M., Gouédard, P., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Stoll, L. (2019). The relationship between the school as a learning organization and staff outcomes: A case study of Wales. *Eur J Educ.*; 54: 426–442.

Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Gouédard, P. (2020). The school as a learning organization: The concept and its measurement. *European Journal of Education*, 55(1), 24–42.

Lamb, M. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32(1), 3-19.

Leithwood, K. & Rielh, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, P.A.: Laboratory for students Success, Temple University.

Leithwood, K. (2005). *Educational Leadership. A Review of the Research*. Retrieved from [https://www.academia.edu/29343917/Educational Leadership. A Review of the Research](https://www.academia.edu/29343917/Educational_Leadership._A_Review_of_the_Research)

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

Luhmann, N. (1996). *Soziale systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. 6. Aufl., Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *School Leadership & Management*. Formerly School Organization. v. 25, p.p. 349-366

Marsick, V.J., & Watkins, K.E., (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in developing Human Resources*, v:5(2), 132-151.

Michaelidou, A. & Pashiardis, P. (2009). Professional development of school leaders in Cyprus: is it working? *Professional development in education*, 35 (4), p. 399–416.

Negis-Isic, A. & Gürsel, M. (2013). Organizational culture in a successful primary school: an

ethnographic case study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13 (1), p. 221-228.

Nicolaidou, M. & Georgiou, G. (2009). Good teachers become effective Headteachers? Preparing for headship in Cyprus. *Journal of Management in Education*. 23 (4), p. 168-174. 193

Nicolaidou, M. & Petridou, A. (2011). Echoing school leaders' voices in Cyprus: a study of novice school leaders' perceptions regarding leadership professional development. *Professional Development in Education*, 37 (5), p. 721-740.

Nikolakaki, N. (2016). Pedagogy and Democracy. Cultivating the democratic ethos. In Darder, A., Mayo, P., & Paraskeva, J. *International Critical Pedagogy Reader*. P. 86-96. New York: Taylor & Francis.

Noyé, D., & Piveteau, J. (2002). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή* (2η έκδ). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Organisation for Economic Co-operation and Development, Santiago, P., & Source OECD. (2005). Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. Organisation for Economic Co-operation and Development.

Orr, M. (2011). Pipeline to Preparation to Advancement: Graduates' Experiences In, Through, and Beyond Leadership Preparation. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), p. 114-172.

Papazoglou, A., & Koutouzis, M. (2019). Educational leadership roles for the development of learning organizations: Seeking scope in the Greek context. *International Journal of Leadership in Education*, p. 1–13.

Park, J. H. (2008). Validation of Senge's learning organization model with teachers of vocational high schools at the Seoul Megalopolis. *Asia Pacific Education Review* 9(3):270-284

Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2009). *Professional development needs of school principals. Commonwealth education partnerships*, p.120-124. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/272497413\\_Professional\\_development\\_needs\\_of\\_school\\_principals](https://www.researchgate.net/publication/272497413_Professional_development_needs_of_school_principals)

Payne, D., & Wolfson, T. (2000). Teacher Professional Development – The principal's Critical Role. *NASSP Bulletin*, 84 (618), 13-21.

Peterson, K. D., & Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational*

leadership.

Petras, Y., Yamil, H. & Mohamed, R.A. (2012). How do teachers learn? A study on the policy and practice of teacher professional development in Malaysia. *Journal of Educational Policy*, 9 (1), p. 51-70.

Petzko, V. (2008). The Perceptions of New Principals Regarding the Knowledge and Skills Important to Their Initial Success. *NASSP Bulletin*, 92 (3), 224-250.

Pina, R., Cabral, I., & Alves, J. M. (2015). Principal's Leadership on Students' outcomes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 949–954.

Poel, R. F. (1999). *The learning organization: A critical evaluation*. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/312072289\\_The\\_learning\\_organisation\\_A\\_critical\\_evaluation](https://www.researchgate.net/publication/312072289_The_learning_organisation_A_critical_evaluation)

Porter, L. W., Bigley, G. A., & Steers, R. M. (2003). Motivation and work behavior.

Price, H. E. (2015). Principal's social interactions with teachers: How principal-teacher social relations correlate with teachers' perceptions of student engagement. *Journal of Educational Administration*, 53 (1), 116-139.

Reeves, D. (2006). *The Learning Leader: How to Focus School Improvement for Better Results*. U.S.A: Alexandria Virginia.

Rogers, A. (1999). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων. (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. New York, NY: Doubleday.

Senge, P. M. (1994). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*. New York : Doubleday Business Press

Sergiovanni, T., & Starratt, R. (1988). *Supervision Human Perspectives*. New York: McGraw-Hill.

Sergiovanni, T. J. (2005). Perspectives on school leadership : taking another look. *Australian Council for Educational Research*

Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organization? Is this a useful concept to apply to schools? *International Education Journal*, 3(1), p. 24-32. Retrieved from <https://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v3n1/silins/paper.pdf>

Slavin, R., 2007. *Εκπαιδευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Stedman, L. C. (1987). *It's time we changed the effective school formula*. Phi Delta Kappan.

Sun, H.-C. (2003). Conceptual clarifications for “organizational learning”, “learning organization” and “a learning organization.” *Human Resource Development International*, 6(2), 153 – 166.

Taylor, D. L., & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teacher’s sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*. 63(3), 217-227

Theodosiou, V. & Karagiorgi, Y. (2017) Primary school heads’ professional socialization and leadership development in Cyprus. *International Journal of Leadership in Education*, 20(6): 661-681.

Timperley, H. (2011). *A Background Paper to Inform the Development of a National Professional Development Framework for Teachers and School Leaders*. Melbourne: AITSL.

Tsivgiouras, S. Belias, D., Velissariou, E., Aspridis, G., Sdrolias, L., Papatolia, S., & Koustelios, A. (2017). *Educational Leadership and School Culture – The Role of the School Leader*, Πρακτικά στο 3ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα, 13-15 Οκτωβρίου, (σ. 114-121). Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/321769399 Educational Leadership and School Culture-The Role of the School Leader](https://www.researchgate.net/publication/321769399_Educational_Leadership_and_School_Culture-The_Role_of_the_School_Leader)

Turan, S. & Bektas, F. (2013) The Relationship between school culture and leadership practices. *Eurasian Journal of Educational Research*.

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

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of literature*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.

Voulalas, Z., (2001). *Creating Schools as Learning Communities: Obstacles and Processes*. University of New South Wales. Doctor of Education

Walker, J., & Slear, S. (2011). The Impact of Principal Leadership Behaviors on the Efficacy of New and Experienced Middle School Teacher. *NASSP Bulletin*, 95 (1), 46-64.

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

Yukl, G. (2009). *Leadership in organizations*. (7th edition). New York: PEARSON



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1<sup>ο</sup>

### ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Αγαπητή/τέ συνάδελφε, σας ευχαριστώ πολύ που δεχθήκατε να λάβετε μέρος στη συνέντευξη που διενεργώ στα πλαίσια της έρευνάς μου με τίτλο: «**Η κουλτούρα επιμόρφωσης του/της διευθυντή/τριας σχολικής μονάδας ως παράγοντας αποτελεσματικότητάς της**», στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στην Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση και συγκεκριμένα στην κατεύθυνση «Εκπαιδευτική Πολιτική: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διοίκηση» του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Σας διαβεβαιώνω για την ανωνυμία των προσωπικών στοιχείων σας και παρακαλώ όπως εκφράσετε ελεύθερα τις απόψεις σας και την εμπειρία σας ώστε να ολοκληρωθεί αυτή η ερευνητική εργασία. Θα εφαρμοστεί δια ζώσης συνέντευξη ή επικοινωνία μέσω της πλατφόρμας webex λόγω των μέτρων κατά της πανδημίας covid-19 και την αποφυγή μετάδοσης. Η διάρκειά της θα κυμανθεί γύρω στα 20 λεπτά. Με την άδειά σας, θα μαγνητοφωνηθεί για την διευκόλυνση της επεξεργασίας και της ανάλυσης του παραγόμενου υλικού. Ευχαριστώ θερμά για την ουσιαστική βοήθειά σας.

Διάρκεια συνέντευξης:

Ημερομηνία:

Άτομο που παίρνει τη συνέντευξη: Καραγιάννης Βασίλειος

Άτομο που δίνει τη συνέντευξη:

### ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ ΗΧΟΓΡΑΦΗΣΗΣ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ:.....

Συναινώ στην ηχογράφηση της συνέντευξης που θα δώσω στον κ. Καραγιάννη Βασίλειο, στα πλαίσια της διπλωματικής του εργασίας με τίτλο: «**Η κουλτούρα επιμόρφωσης του/της διευθυντή/τριας σχολικής μονάδας ως παράγοντας αποτελεσματικότητάς της**».

Ο Δηλών/ Η Δηλούσα

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2<sup>ο</sup>

### Εργαλείο Συνέντευξης

#### Ταυτότητα Ερωτώμενου:

Φύλο:  Άνδρας  Γυναίκα

Ηλικία: 31-40  41-50  51-60  >61

Ειδικότητα:

Έτη υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός:

Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/ντρια:

Έτη υπηρεσίας σε διαφορετική θέση στην εκπαίδευση:

Βαθμίδα/Τύπος σχολείου:

Ανώτατος τίτλος σπουδών:  Πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ,  Μεταπτυχιακό,  Διδακτορικό

Περιοχή που εδρεύει η σχολική μονάδα:  αστική,  ημιαστική,  αγροτική

Εξοπλισμός ΤΠΕ:  επαρκής,  ανεπαρκής,  ικανοποιητικός

Χρηματοδότηση σχ. Μονάδας:  επαρκής,  ανεπαρκής,  ικανοποιητική

### Ερωτήσεις

*1<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των διευθυντών αναφορικά με τις ανάγκες που προκύπτουν για συνεχή επιμόρφωση;*

1. Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης κατά τη διάρκεια της θητείας; Αν ναι σε ποιο αντικείμενο;
2. Σε ποιους τομείς θα έπρεπε να επικεντρωθεί η επιμόρφωση των διευθυντών;
3. Θεωρείται πως η επιμόρφωση στους διευθυντές θα έπρεπε να είναι υποχρεωτική;
4. Πιστεύετε πως ένας νέος διευθυντής με τακτική επιμόρφωση μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικότερα στα καθήκοντά του;

*2<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι τα ζητήματα που σύμφωνα με την αντίληψη των διευθυντών ενισχύουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσω της επιμόρφωσης τους;*

1. Έχετε επιμορφωθεί στην οργάνωση και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας;
2. Ποια θεωρείται ότι είναι τα σημαντικότερα κίνητρα για την επιμόρφωση των Διευθυντών;
3. Τι οφέλη προσδοκάτε από τις επιμορφώσεις στις οποίες συμμετέχετε;
4. Ποιοι είναι οι ανασταλτικοί παράγοντες για την επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών;
5. Θεωρείται επαρκή την επιμόρφωση που σας παρέχει το κράτος;

*3<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα: Τι δυνατότητες προσθέτει στην εξέλιξη και στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων η επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών τους;*

1. Κατά τη γνώμη σας, η επαγγελματική ανάπτυξη ενός διευθυντή μέσω επιμορφωτικών δράσεων διασφαλίζει την ποιότητα ενός σχολείου; Την επηρεάζει μήπως;
2. Με ποιον τρόπο διευκολύνεται η βελτίωση του σχολείου μέσα από την επαγγελματική ανάπτυξη του διευθυντή;
3. Είναι το προφίλ ενός εξελισσόμενου και ανανεωτικού διευθυντή, ένα σημαντικό ζητούμενο στο σύγχρονο σχολείο;
4. Με δυο λέξεις, τι προσδοκάτε από τους νέους διευθυντές που θα αναλάβουν καθήκοντα μετά τις νέες κρίσεις διευθυντών;

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3<sup>ο</sup>

### ΔΥΟ ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

(Σ4)

#### 4η Συνέντευξη-Διευθύντρια σχολικής μονάδας 4 (Δ4)

Φύλο: Γυναίκα

Ηλικία: 51-60

Ειδικότητα: ΠΕ 70.50

Έτη υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός: 37

Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/τρια: 11

Έτη υπηρεσίας σε έταιρη θέση στην εκπαίδευση: όχι

Βαθμίδα/Τύπος σχολείου: Δημοτικό σχολείο

Ανώτατος τίτλος σπουδών: Πτυχίο

Περιοχή που εδρεύει η σχολική μονάδα: αστική

Εξοπλισμός ΤΠΕ: επαρκής

Χρηματοδότηση σχ. Μονάδας: ανεπαρκής

*1ο Ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των διευθυντών αναφορικά με τις ανάγκες που προκύπτουν για συνεχή επιμόρφωση;*

**1. Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης κατά τη διάρκεια της θητείας;  
Αν ναι σε ποιο αντικείμενο;**

Έχω παρακολουθήσει αρκετά προγράμματα, τα οποία προγράμματα τα είχαν κάνει παλιά οι σχολικοί σύμβουλοι, αργότερα τα ΠΕΚΕΣ, το υπουργείο παιδείας ελάχιστα βέβαια και η διεύθυνση πρωτοβάθμιας. εεεε..... όσον αφορά τα αντικείμενα δεν ήταν ένα το αντικείμενο.....εεεε....αναφορικά θα έλεγα στις νέες τεχνολογίες, σε θέματα σεισμού, στην αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, σε θέματα αποφάσεων εκπαίδευσης.

**2. Σε ποιους τομείς θα έπρεπε να επικεντρωθεί η επιμόρφωση των διευθυντών;**

εεεε....πιστεύω θα έπρεπε να επικεντρωθεί ειδικά σε ένα νέο διευθυντή σε πρακτικές γνώσεις διοίκησης κα οργάνωσης του σχολείου και κυρίως στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού

**3. Θεωρείται πως η επιμόρφωση στους διευθυντές θα έπρεπε να είναι υποχρεωτική;**

Πιστεύω πως ένας που θέλει να αναλάβει μία θέση διοίκησης σχολείου θα πρέπει οπωσδήποτε να επιμορφωθεί. Τώρα αν είναι υποχρεωτική ή όχι .....εεεεε θα μπορούσε το υπουργείο να κάνει διαφορά προγράμματα δωρεάν. Για όλους τους εκπαιδευτικούς και όποιος επιθυμεί να παρακολουθήσει. Κατά τη διάρκεια της θητείας επίσης, επίσης θα έπρεπε να γίνονται κάποια προγράμματα, υποχρεωτική δεν πιστεύω πως θα έπρεπε να γίνεται. Ένας διευθυντής που θέλει να επιμορφωθεί θα το κάνει, ένας που δεν θέλει να επιμορφωθεί και του βάζεις μια υποχρεωτική επιμόρφωση δεν θα είναι ουσιαστική η παρακολούθηση.

**4. Πιστεύετε πως ένας νέος διευθυντής με τακτική επιμόρφωση μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικότερα στα καθήκοντά του;**

εεεεε... η τακτική επιμόρφωση αν είναι ουσιαστική έτσι.....βοηθάει σίγουρα να ανταποκριθεί αποτελεσματικότερα στα καθήκοντά του, όμως θεωρώ ότι δεν αρκεί μόνο η επιμόρφωση. Ένας διευθυντής, ένας ηγέτης διευθυντής για να είναι αποτελεσματικός θα πρέπει να διαθέτει και άλλα χαρακτηριστικά στην προσωπικότητα και στον χαρακτήρα του.

*2ο Ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι τα ζητήματα που σύμφωνα με την αντίληψη των διευθυντών ενισχύουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσω της επιμόρφωσης τους;*

**1. Έχετε επιμορφωθεί στην οργάνωση και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας;**

Ναι, εγώ πριν αναλάβω θέση διευθυντή στην μετεκπαίδευσή στο Μαράσλειο διδασκαλείο είχα πάρει μάθημα οργάνωσης και διοίκησης.

- Πόσα χρόνια έχει αυτό; Δηλαδή να επιμορφωθείτε πάνω στη διοίκηση;

- Πάνω στη διοίκηση, από το 2006. δηλαδή 15 χρόνια.

- Άρα υπάρχει ένα κενό.

- Όπως καταλαβαίνεις η οργάνωση και διοίκηση στο σχολείο γίνεται εμπειρικά, έρχεται σε δεύτερη μοίρα λόγω της γραφειοκρατίας .

**2. Ποια θεωρείται ότι είναι τα σημαντικότερα κίνητρα για την επιμόρφωση των Διευθυντών;**

Πιστεύω ότι βασικό κίνητρο είναι η βελτίωση των δεξιοτήτων , ώστε να μπορέσει να ασκήσει καλύτερα τα καθήκοντά του. Διευθυντές που θέλουν να εξακολουθήσουν να είναι διευθυντές για να πάρουν κάποια μόρια πιστεύω πως είναι ένα κίνητρο η μοριοδότηση των επιμορφώσεων.

**3. Τι οφέλη προσδοκάτε από τις επιμορφώσεις στις οποίες συμμετέχετε;**

Να ασκήσω καλύτερα τα διευθυντικά μου καθήκοντα.

**4. Ποιοι είναι οι ανασταλτικοί παράγοντες για την επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών;**

Τα επιμορφωτικά προγράμματα γίνονται συνήθως εκτός ωραρίου εργασίας. Θεωρώ ότι ένας παράγοντας ανασταλτικός είναι η έλλειψη χρόνου. Απαιτείται παρά πολύς χρόνος στο σχολείο πάνω στη διοίκηση και το απόγευμα ο καθένας έχει τις υποχρεώσεις του και αδυνατεί. Εκτός αν δεν έχει άλλες υποχρεώσεις και επίσης το κόστος. Δεν υπάρχουν δωρεάν προγράμματα επιμόρφωσης διευθυντών, θα πρέπει να πληρώσει.

**5. Θεωρείται επαρκή την επιμόρφωση που σας παρέχει το κράτος;**

Όχι, ούτε επαρκής ούτε ουσιαστική. δηλαδή και κάποια σεμινάρια που κάναμε όσον αφορά και τη διοίκηση δεν θεωρώ ότι ήταν ουσιαστικά, δεν μας βοήθησαν σε κάτι στη δουλειά μας. Εμπειρικά δουλεύουμε.

**- Η μέχρι στιγμής επιμορφώσεις που γίνονται σε διαφόρους τομείς προλαμβάνουν κάποια κρίση, είναι έγκαιρη η επιμόρφωση ή όχι;**

Όχι, οι επιμορφώσεις δίνουν περισσότερο θεωρία χωρίς να δίνεται ο λόγος, χωρίς να γίνεται διάλογος αναμεσα στους διευθυντές. Χωρίς να τίθενται κάποια ζητήματα σοβαρά που ψάχνουν λύση. Δεν αναζητούνται από το υπουργείο οι πραγματικές ανάγκες των διευθυντών.

*3ο Ερευνητικό ερώτημα: Τι δυνατότητες προσθέτει στην εξέλιξη και στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων η επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών τους;*

**1. Κατά τη γνώμη σας, η επαγγελματική ανάπτυξη ενός διευθυντή μέσω επιμορφωτικών δράσεων διασφαλίζει την ποιότητα ενός σχολείου; Την επηρεάζει μήπως;**

Πιστεύω ότι δεν τη διασφαλίζει απόλυτα, την επηρεάζει όμως.

**2. Με ποιον τρόπο διευκολύνεται η βελτίωση του σχολείου μέσα από την επαγγελματική ανάπτυξη του διευθυντή;**

Θα πω πάλι για τα στοιχεία της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του διευθυντή. Αν έχει καταφέρει να δημιουργήσει ένα καλό κλίμα στο χώρο του σχολείου ένας διευθυντής, τότε μπορεί να επηρεάσει τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν πχ καινοτόμα προγράμματα, αφού θα είναι ενημερωμένος και επιμορφωμένος θα μπορεί να βοηθήσει και τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

**3. Είναι το προφίλ ενός εξελισσόμενου και ανανεωτικού διευθυντή, ένα σημαντικό ζητούμενο στο σύγχρονο σχολείο;**

Ναι, πιστεύω πως ο συνδυασμός με τα στοιχεία του χαρακτήρα του. Είναι σημαντικό να εξελίσσεται και να επιμορφώνεται αλλά έχουμε παραδείγματα διευθυντών που παρακολουθούν επιμορφώσεις, σεμινάρια, προγράμματα αλλά να μην μπορούν να τα καταφέρουν στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού.

**4. Με δυο λέξεις, τι προσδοκάτε από τους νέους διευθυντές που θα αναλάβουν καθήκοντα μετά τις νέες κρίσεις διευθυντών;**

Ο διευθυντής θα πρέπει να δίνει μεγάλη σημασία στη καλή συνεργασία στο καλό και θετικό κλίμα στο σχολείο και στις ανθρώπινες σχέσεις. Είτε αυτές οι σχέσεις έχουν να κάνουν με τους εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς. Αυτό θα ήθελα από τους νέους διευθυντές.

**-Είναι εύκολο να υπάρξει όραμα ;**

Σίγουρα βοηθάει να υπάρχει όραμα και να προσπαθεί να το περάσει ο διευθυντής, δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες, δυστυχώς όμως πιστεύω υπάρχουν δυσκολίες πολλές. Υπάρχουν ποικίλα περιβάλλοντα και συνθήκες που δυσχεραίνουν αυτό το όραμα. Πχ η αξιολόγηση προκαλεί το διχασμό ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων σε πολλά σχολεία. εεεε..... είναι λίγο δύσκολο... ακόμα και οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών δεν γίνονται εντός του χώρου του σχολείου αλλά καλείται σε επιμορφώσεις το απόγευμα που δεν μπορούν όλοι να παρακολουθήσουν. Υπάρχει μια δυσκολία στο να δημιουργήσουμε το σχολείο όπως θα το θέλαμε

**- Σας ευχαριστώ πολύ.**

**- Εγώ ευχαριστώ.**



(Σ6)

**6η Συνέντευξη-Διευθύντρια σχολικής μονάδας 6 (Δ6)**

Φύλο: Γυναίκα

Ηλικία: 41-50

Ειδικότητα: ΠΕ 70

Έτη υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός: 27

Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/τρια: 12

Έτη υπηρεσίας σε έταιρη θέση στην εκπαίδευση: όχι

Βαθμίδα/Τύπος σχολείου: Δημοτικό σχολείο

Ανώτατος τίτλος σπουδών: Μεταπτυχιακό

Περιοχή που εδρεύει η σχολική μονάδα: αστική

Εξοπλισμός ΤΠΕ: ικανοποιητικός

Χρηματοδότηση σχ. Μονάδας: ανεπαρκής

*1ο Ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των διευθυντών αναφορικά με τις ανάγκες που προκύπτουν για συνεχή επιμόρφωση;*

**1. Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης κατά τη διάρκεια της θητείας; Αν ναι σε ποιο αντικείμενο;**

Ναι, έχω παρακολουθήσει. Εεεε..... οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, ειδική αγωγή, εξ' αποστάσεως, διδακτική φυσικών επιστημών, αντιμετώπιση covid. Κάθε χρόνο ο διευθυντής εκπαίδευσης μας κάνει ένα mini webinar για τα διαδικαστικά, διαχειριστικά θέματα του έτους.

**2. Σε ποιους τομείς θα έπρεπε να επικεντρωθεί η επιμόρφωση των διευθυντών;**

Στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, στην επικοινωνία με τους γονείς και τους συναδέλφους.

**3. Θεωρείται πως η επιμόρφωση στους διευθυντές θα έπρεπε να είναι υποχρεωτική;**

- Ναι.

- Υποχρεωτική πριν την ανάληψη των καθηκόντων ή και κατά τη διάρκεια ;

- Πριν. Είναι εντελώς βοηθητική η επιμόρφωση πριν.

- Θα έπρεπε να έχουν κάποια εμπειρία από τη θέση του υποδιευθυντή;

- Θα μπορούσε να είναι πολύ βοηθητικό αυτό, αλλά δεν είναι απαραίτητο. Προτιμώ να υπάρχει μια εισαγωγική επιμόρφωση για τους διευθυντές στους πρώτους μήνες ή και λίγο πριν αναλάβουν τα καθήκοντά τους.

Γιατί μπορεί να κριθούν ως διευθυντές λόγω προσόντων αλλά να χρειάζονται κάποιες διαδικαστικές λεπτομέρειες οι οποίες μαθαίνονται στη πορεία..... αλλά θα ήταν πολύ βοηθητικό πριν την ανάληψη της θέσης τους.

**4. Πιστεύετε πως ένας νέος διευθυντής με τακτική επιμόρφωση μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικότερα στα καθήκοντά του;**

Ναι, φυσικά. Αυτό όμως είναι το ένα κομμάτι. Το δεύτερο κομμάτι είναι κατά πόσο είναι έτοιμος να αναλάβει την ευθύνη της θέσης και να υπερασπιστεί το σχολείο του και τους συναδέλφους του, δίνοντας ότι καλύτερο μπορεί για όλη τη σχολική κοινότητα. Τους μαθητές και τους γονείς.

*2ο Ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι τα ζητήματα που σύμφωνα με την αντίληψη των διευθυντών ενισχύουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσω της επιμόρφωσης τους;*

**1. Έχετε επιμορφωθεί στην οργάνωση και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας;**

Όχι. Προηγουμένως αναφέρθηκα σε οργάνωση και διοίκηση, αλλά περισσότερο είχαν να κάνουν με διαχειριστικά ζητήματα ανά έτος από τους διευθυντές εκπαίδευσης για το πως να διαχειριστούμε κάποια πράγματα. στην οργάνωση και διοίκηση σχολικής μονάδας..... όπως γίνεται στην εθνική σχολή δημόσιας διοίκησης δεν έχω επιμορφωθεί.

**2. Ποια θεωρείται ότι είναι τα σημαντικότερα κίνητρα για την επιμόρφωση των Διευθυντών;**

Η προσωπική επαγγελματική τους ανάπτυξη, το κίνητρο του να ανταποκριθούν με το καλύτερο δυνατό τρόπο στις απαιτήσεις της θέσης και στις ευθύνες της.

**3. Τι οφέλη προσδοκάτε από τις επιμορφώσεις στις οποίες συμμετέχετε;**

Να γίνω καλύτερη εκπαιδευτικός...διευθύντρια, άνθρωπος, να αποκτήσω γνώσεις, να διαχειριστώ ευκολότερα καταστάσεις. Μόρφωση.

#### **4. Ποιοι είναι οι ανασταλτικοί παράγοντες για την επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών;**

Η υπερβολική μέχρι αηδίας γραφειοκρατία, σφραγιδολαγνεία και χαρτογραφία που υπάρχει σε αυτές τις θέσεις. Ο χρόνος ....εεεεε..... και οι διαρκείς καινούριες υποχρεώσεις που αναδύονται ανά μήνα από πάνω προς τα κάτω. Για οτιδήποτε κυκλοφορεί στο σχολείο. Με τελευταίο και καλύτερο το [inventory.school.gr](http://inventory.school.gr) όπου μια πλατφόρμα που υπήρχε για χρόνια για τη δευτεροβάθμια αποφασίστηκε σε μία νύχτα και σε 1,5 βδομάδα μέσα πρέπει να αποτυπωθεί από τα δημοτικά όλο το ηλεκτρονικό και ηλεκτρολογικό υλικό του σχολείου κατά γράμμα, τύπο, μάρκα, προμηθευτή και τιμολόγιο.

Θέλω να προσθέσω το κομμάτι της αξιολόγησης, στο οποίο ρίχνει ευθύνες στους διευθυντές χωρίς όμως να τους δίνει το δικαίωμα να αγνοήσει και πως άλλωστε θα γινόταν αυτό; Δεν θα ήταν δημοκρατικό....την απόφαση του συλλόγου διδασκόντων αλλά μετά τιμωρείται ο διευθυντής για την απόφαση του συλλόγου.

#### **5. Θεωρείται επαρκή την επιμόρφωση που σας παρέχει το κράτος;**

- Όχι, όχι, όχι.

- Πόσα χρόνια έχετε να επιμορφωθείτε σε αντικείμενα της θέσης σας;

- 10 χρόνια...δεν θεωρείται επιμόρφωση οι οδηγίες που δίνει ο διευθυντής εκπαίδευσης για τις καινούριες υποχρεώσεις που έχουμε να βγάλουμε μέσα στο χρόνο.

*3ο Ερευνητικό ερώτημα: Τι δυνατότητες προσθέτει στην εξέλιξη και στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων η επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών τους;*

#### **1. Κατά τη γνώμη σας, η επαγγελματική ανάπτυξη ενός διευθυντή μέσω επιμορφωτικών δράσεων διασφαλίζει την ποιότητα ενός σχολείου; Την επηρεάζει μήπως;**

Η ποιότητα ενός σχολείου δεν διασφαλίζεται από μία επιμορφωτική δράση που ακολούθησε ένας διευθυντής. Έχει να κάνει με το όλο προφίλ του διευθυντή και τη ηγεσία που ασκεί στο σχολείο. Την επηρεάζει σαφώς θετικά αλλά ο βαθμός που θα διασφαλίζει την ποιότητα του σχολείου έχει να κάνει και με πολλούς άλλους παράγοντες. Το στυλ ηγεσίας, την προσωπικότητα του, το ανθρώπινο δυναμικό που έχει να διαχειριστεί κάθε φορά και κάθε χρονιά, τις συνθήκες μέσα στις οποίες καλείται να διαχειριστεί (πανδημίες.....υποστήριξη από το υπουργείο, ύπαρξη διδακτικού προσωπικού, κρίσεις με τους γονείς). Και βεβαίως η επιμορφωτική δράση δεν διασφαλίζει τη ποιότητα ενός σχολείου, γιατί η ποιότητα ενός σχολείου έχει να κάνει με τα προγράμματα, με τα οράματα, τα ωράρια, το σχολικό κανονισμό, με τους κανόνες και με όλες τις διαδικασίες οι οποίες πρέπει να ακολουθούνται και να τηρούνται για να λειτουργεί το σχολείο σαν ρολόι.

**2. Με ποιον τρόπο διευκολύνεται η βελτίωση του σχολείου μέσα από την επαγγελματική ανάπτυξη του διευθυντή;**

Η επαγγελματική ανάπτυξη ενός διευθυντή επηρεάζει άμεσα το προφίλ του, το στυλ διδασκαλίας του, το στυλ διοίκησης, το στυλ διαχείρισης προβλημάτων. Επομένως έμμεσα επηρεάζει το περιβάλλον του, τις διδακτικές επιλογές του, τις μεθόδους του, τις οργανωτικές λύσεις που θα δώσει μέσα σε ένα σύλλογο διδασκόντων και μέσα στα 800 - 1000 διλήμματα που έχει να επιλύσει μέσα σε μια σχολική ημέρα. Επομένως διευκολύνεται η βελτίωση του σχολείου. Όλα αυτά όμως γίνονται με έμμεσο τρόπο.

Χρειάζεται πάρα πολύς χρόνος για να γίνει πυξίδα ο διευθυντής.

**3. Είναι το προφίλ ενός εξελισσόμενου και ανανεωτικού διευθυντή, ένα σημαντικό ζητούμενο στο σύγχρονο σχολείο;**

-Είναι σημαντικό ζητούμενο, ναι. Διότι έτσι θα μπορεί να παρακολουθήσει τις εξελίξεις στην επιστήμη του, στην κοινωνία, να αφουγκραστεί τις ανάγκες των συνάδελφων, των μαθητών, των γονέων και να μπορέσει να καταλήξει σε ένα συγκερασμό όλων αυτών με αποδέκτη τη σχολική κοινότητα και την καλή συνεργασία και αλληλεπίδραση όλων.

- **Είναι το σημαντικότερο, ο διευθυντής να είναι υπέρ της ανανέωσης, της καινοτομίας, υπέρ της αλλαγής;**

- Είναι γιατί το ψάρι βρομάει από το κεφάλι.

**4. Με δυο λέξεις, τι προσδοκάτε από τους νέους διευθυντές που θα αναλάβουν καθήκοντα μετά τις νέες κρίσεις διευθυντών;**

- Να προωθήσουν περισσότερες συνεργασίες μεταξύ των σχολείων, των όμορων σχολείων ή των σχολείων της ίδιας περιφέρειας, ή να διευρύνουν τα σύνορα των σχολείων τους στην υπόλοιπη Ελλάδα ή ακόμα και στο εξωτερικό. Να είναι ανοιχτοί σε ιδέες και προτάσεις και κυρίως να μην χάσουν το όραμα τους διότι η γραφειοκρατία, η πίεση η κοινωνική, η γονική, η διοικητική πετσοκόβει μερικές φορές την έμπνευση και τον υψηλότερο στόχο που έχουμε στο κεφάλι μας.

- **Όραμα υπάρχει σε ένα δημόσιο σχολείο που κνηγάει τις εξελίξεις;**

- Πάντα μπορεί να υπάρξει όραμα και επί καραντίνας και επί οποιονδήποτε άλλων φυσικών καταστροφών. Το όραμα δεν πεθαίνει. Όποιος θέλει να έχει όραμα αργά η γρήγορα το πετυχαίνει όσο και να ψαλιδίζεται από εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες.

- Σας ευχαριστώ πολύ.

- Εγώ ευχαριστώ.