



ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

Διερεύνηση της επαγγελματικής επάρκειας των
νεοπροαχθέντων διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην
Κύπρο και της στήριξής τους από θεσμοθετημένους φορείς

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΑΠΟ ΤΟΝ ΙΩΑΝΝΗ ΑΝΔΡΕΟΥ**

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ ΚΟΥΤΟΥΖΗΣ

ΛΕΥΚΩΣΙΑ 2008

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία αποτελεί μέρος των υποχρεώσεων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου με κατεύθυνση «Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική»

Μέλη Επιτροπής Κρίσης:

Δρ. Εμμανουήλ Κουτούζης, ΣΕΠ, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Δρ. Μιχαλίνος Ζεμπύλας, Επίκουρος Καθηγητής, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

.....

Μανουήλ Κουτούζης

.....

Μιχαλίνος Ζεμπύλας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα έχει ως κύριο σκοπό της τη διερεύνηση των απόψεων των νεοπροαχθέντων διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επαγγελματική τους επάρκεια και στήριξη από θεσμοθετημένους φορείς. Παράλληλα, επιδιώκεται η διερεύνηση των αναγκών που αντιμετωπίζει ο νέος διευθυντής με βάση την πραγματικότητα άσκησης των καθηκόντων του στη σχολική μονάδα.

Η έρευνα ακολούθησε ποιοτικές μεθόδους συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Το δείγμα προέκυψε από μια κατά στρώματα τυχαία δειγματοληψία και το αποτέλεσαν 10 νέοι διευθυντές με ένα ή δύο έτη υπηρεσίας σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τις επαρχίες Λευκωσίας, Λεμεσού και Λάρνακας. Συγκεκριμένα, μεταξύ Φεβρουαρίου 2008 – Μαΐου 2008 διεξήχθησαν συνεντεύξεις ημιδομημένης μορφής, διάρκειας 40-50 λεπτά, περίπου, η κάθε μια. Η θεματική ανάλυση των δεδομένων έγινε με βάση τις κατηγορίες-άξονες που προέκυψαν ύστερα από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων σκιαγράφησε το προφίλ του νέου διευθυντή, φανέρωσε βασικές ανάγκες του όπως η επιμόρφωση, η διαχείριση του προσωπικού, η μείωση του γραφειοκρατικού φόρτου και η υποστήριξη του από θεσμοθετημένους φορείς. Επίσης, κατέδειξε τρόπους στήριξης του έργου του που, με βάση πάντα τις απόψεις των συμμετεχόντων, περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων τη συνεχή και ολοκληρωμένη επιμόρφωση, την αναθεώρηση του θεσμού του επιθεωρητή και την αναβάθμιση του διευθυντικού ρόλου.

Η σημαντικότητα και αναγκαιότητα αυτής της έρευνας προκύπτει κυρίως από το γεγονός ότι ενώ έχουν γίνει αρκετές έρευνες για το ρόλο και τα χαρακτηριστικά του διευθυντή στη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού σχολείου καμιά έρευνα στον κυπριακό χώρο δεν έχει ενδιαφερθεί ειδικά για το νεοπροαχθέντα διευθυντή. Σχετίζεται άμεσα με την ανάγκη για ποιοτική αναβάθμιση και αξιοποίηση των στελεχών της εκπαίδευσης με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Τα αποτελέσματα της

έρευνας αυτής τονίζουν τη σημασία της υιοθέτησης από μέρους της πολιτείας υποστηρικτικών θεσμών για τους νεοπροαχθέντες διευθυντές

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Επιθυμώ να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον καθηγητή του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου, Δρ. Εμμανουήλ Κουτούζη, ο οποίος ήταν ο σύμβουλος καθηγητής μου. Χωρίς την καθοδήγηση, την ενθάρρυνση και την πολύτιμη συμπαράστασή του, δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε.

Πολλές ευχαριστίες οφείλω, επίσης, στο Δρα. Μιχαλίνο Ζεμπύλα που έλαβε μέρος στην επιτροπή κρίσης της εργασίας, στο Δρα. Πέτρο Πασιαρδή που έδωσε σημαντικές πληροφορίες και στη Δρα. Αθηνά Μιχαηλίδου για τις χρήσιμες υποδείξεις της σε θέματα μεθοδολογίας της έρευνας. Ιδιαίτερα ευχαριστώ την οικογένεια μου για τη στήριξή της και το στενό μου φίλο Γιάννο Λοή που χωρίς αυτόν δε θα υπήρχε εργασία.

Ευχαριστίες, ακόμα, οφείλω στους δέκα διευθυντές δημοτικών σχολείων, χωρίς την συμβολή των οποίων δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η έρευνα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	6
A. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
B. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	9
B.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
B.2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	10
B.3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ.....	12
B.4. Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΚΑΙ ΤΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	13
B.5. ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΕ ΆΛΛΕΣ ΧΩΡΕΣ.....	20
<i>B.5.1. Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής</i>	<i>20</i>
<i>B.5.2. Ευρώπη.....</i>	<i>21</i>
B.6. ΣΤΗΡΙΞΗ ΣΕ ΝΕΟΥΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ.....	32
B.7. ΤΙ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ	34
<i>B.7.1. Το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και η ελευθερία του διευθυντή.....</i>	<i>34</i>
<i>B.7.2. Ελλείμματα στη διοίκηση</i>	<i>36</i>
<i>B.7.3. Πώς προάγονται οι διευθυντές – Νομικό πλαίσιο.....</i>	<i>38</i>
<i>B.7.4. Καθήκοντα και Ευθύνες του Κύπριου Διευθυντή Δημοτικού Σχολείου – Νομοθεσία....</i>	<i>40</i>
<i>B.7.5. Το διοικητικό έργο του Κύπριου διευθυντή</i>	<i>41</i>
<i>B.7.6. Προγράμματα Κατάρτισης, Επιμόρφωσης στην Κύπρο - Διαπιστώσεις</i>	<i>43</i>
B.8. ΈΡΕΥΝΕΣ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ.....	45
B.9. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	50
Γ. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	52
G1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	52
G2. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	53
G3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ	53
G4. ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	54
G5. ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ	55
G6. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ	56
G7. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ	57
G8. ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	58
G9. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	60
G10. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	61
G11. ΗΘΙΚΑ ΔΙΑΗΜΜΑΤΑ.....	63
G12. ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΚΑΙ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ.....	65

Δ. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	68
Δ. 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	68
<i>Πίνακας 1</i>	<i>68</i>
Δ. 2. ΤΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 1:.....	69
ΓΝΩΣΕΙΣ, ΠΡΟΣΟΝΤΑ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΤΩΝ ΚΥΠΡΙΩΝ ΝΕΟΠΡΟΑΧΘΕΝΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ	
<i>Πίνακας 2.....</i>	<i>70</i>
Δ. 3. ΤΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 2:.....	76
ΟΙ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΤΑ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	
<i>Πίνακας 3.....</i>	<i>80</i>
<i>Πίνακας 4.....</i>	<i>83</i>
Δ. 4. ΤΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 3:.....	83
Η ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΜΕΤΑ ΤΟΝ ΔΙΟΡΙΣΜΟ ΚΑΙ ΟΙ ΑΝΑΓΚΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ	
<i>Πίνακας 5.....</i>	<i>88</i>
Δ.5. ΤΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 4:.....	89
ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΑΠΟ ΘΕΣΜΟΘΕΤΗΜΕΝΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΙΔΙΩΝ	
<i>Πίνακας 6.....</i>	<i>94</i>
Ε. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	101
Ε. 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	101
Ε. 2. ΤΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 1:.....	102
ΓΝΩΣΕΙΣ, ΠΡΟΣΟΝΤΑ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΤΩΝ ΚΥΠΡΙΩΝ ΝΕΟΠΡΟΑΧΘΕΝΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ	102
Ε. 3. ΤΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 2:.....	105
ΟΙ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΤΑ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	
Ε. 4. ΤΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 3:.....	115
Η ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΜΕΤΑ ΤΟΝ ΔΙΟΡΙΣΜΟ ΚΑΙ ΟΙ ΑΝΑΓΚΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ	
Ε.5. ΤΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 4:	120
ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΑΠΟ ΘΕΣΜΟΘΕΤΗΜΕΝΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΙΔΙΩΝ	
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ	129
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	135
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	136
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	137

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των νεοπροαχθέντων διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο σχετικά με την επαγγελματική τους επάρκεια και στήριξη από θεσμοθετημένους φορείς. Επιδιώκει ακόμη να αναδείξει τις ανάγκες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές αυτοί κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους. Το γεγονός ότι, ενώ έχουν γίνει αρκετές έρευνες για το ρόλο και τα χαρακτηριστικά του διευθυντή στη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού σχολείου, καμιά έρευνα στον κυπριακό χώρο δεν έχει ενδιαφερθεί ειδικά για το νεοπροαχθέντα διευθυντή, ώθησε στην επιλογή του θέματος της έρευνας, με στόχο να ευαισθητοποιήσει, έτσι ώστε οι αρμόδιοι φορείς να δουν τους νέους διευθυντές ως ένα ξεχωριστό κομμάτι της κυπριακής εκπαίδευσης πάνω στο οποίο αξίζει να επενδύσουν.

Στο πρώτο κεφάλαιο, που αποτελεί την εισαγωγή, γίνεται αναφορά στη σημασία που έχει ο διευθυντής σχολικής μονάδας στην προσπάθεια που καταβάλλει η εκπαίδευση να προπορεύεται ή έστω να παρακολουθεί τις θεαματικές αλλαγές και εξελίξεις που συντελούνται στην εποχή μας.

Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη θεωρητική θεμελίωση της ερευνητικής προσπάθειας με αναφορές στο αποτελεσματικό σχολείο και τα γνωρίσματά του, την αποτελεσματική διοίκησή του και το ρόλο του διευθυντή σε αυτό. Γίνεται, επίσης, αναφορά στην επιλογή και υποστήριξη των διευθυντών σε άλλες χώρες, ενώ περιγράφεται εκτενώς τι συμβαίνει στην Κύπρο στον τομέα αυτό. Στο ίδιο κεφάλαιο περιλαμβάνονται διάφορες έρευνες που έχουν γίνει τις δύο τελευταίες δεκαετίες για το ρόλο και τα χαρακτηριστικά του διευθυντή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα έγινε προσπάθεια να παρουσιαστούν ενδεικτικά κάποια ερευνητικά πορίσματα στον κυπριακό χώρο ώστε να φανεί το ενδιαφέρον για τη σημασία του διευθυντή στην αποτελεσματικότητα του έργου της σχολικής μονάδας.

Στο τρίτο κεφάλαιο, που αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας, παρατίθενται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος και το εργαλείο συλλογής δεδομένων, καθώς και λεπτομέρειες για το σχεδιασμό του, ο πληθυσμός και το ερευνητικό δείγμα, η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων. Σχολιάζονται, επίσης,

κάποιοι περιορισμοί της έρευνας και ηθικά διλήμματά που προέκυψαν, όπως και ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων τα οποία χωρίστηκαν σε τέσσερις θεματικές ενότητες για να διευκολυνθεί η ερμηνεία τους. Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων όπου επισημαίνονται τα σημαντικότερα ευρήματα και επιχειρείται η ερμηνευτική προσέγγισή τους μέσα από το συσχετισμό με πορίσματα άλλων ερευνητικών μελετών. Τέλος παρουσιάζονται κάποια συμπεράσματα και διατυπώνονται εισηγήσεις για ικανοποίηση των αναγκών και στήριξη των νέων διευθυντών.

A. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην εποχή μας οι γνώσεις πολλαπλασιάζονται και αχρηστεύονται με εντυπωσιακό ρυθμό. Μέσα στην κοινωνία της γνώσης, με τα νέα παραδείγματα μάθησης και σχολικής οργάνωσης, επιβάλλεται επιτακτικά η ανάγκη για συνεχή βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Χαραλάμπους, 2001).

Η επιτυχία και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων έγκειται στην ικανότητά τους να προβλέπουν ή τουλάχιστον να συμπορεύονται με τις εξελίξεις της εποχής μας. Είναι, γενικά, παραδεκτό ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα των στελεχών εκπαίδευσης. Είναι, επίσης, παραδεκτό πως η ποιότητα των στελεχών αυτών είναι συνάρτηση της βασικής τους εκπαίδευσης, της συνεχούς επιμόρφωσης και γενικότερης υποστήριξής τους. (Χαραλάμπους, 2001).

Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια παρατηρείται και η τάση συνεχούς αναβάθμισης του ρόλου της σχολικής μονάδας με παραχώρηση σε αυτήν περισσότερης αυτονομίας και το ρόλο του διευθυντή να θεωρείται καθοριστικός. Από το ρόλο του διευθυντή, την ορθή οργάνωση και διοίκηση, εξαρτάται και η αποτελεσματικότητα του σχολείου. (Σαΐτης κ.ά., 1997). Στις μέρες μας, ο ρόλος του διευθυντή έχει γίνει πολύ πιο σύνθετος, καθώς οι μεταρρυθμίσεις έχουν δημιουργήσει περισσότερες και πιο ποικίλες απαιτήσεις σε χρόνο, ενέργεια και ειδημοσύνη. Η διοίκηση του σχολείου απαιτεί διευθυντές που όχι μόνο γνωρίζουν το προσωπικό τους και είναι γνωστοί σε αυτό, αλλά γνωρίζουν και τον εαυτό τους (Day, 2003).

Είναι, λοιπόν, φανερό ότι ο νέος διευθυντής αναλαμβάνει ένα τεράστιο έργο σε ένα πολυδιάστατο πεδίο δράσης, το οποίο, όμως, είναι άγνωστο σ' αυτόν. Οι Καρατζιά-Σταυλιώτη και Λαμπρόπουλος (2006) σημειώνουν, ακριβώς, την αναγκαιότητα στήριξης των νέων διευθυντών σχολικών μονάδων ώστε να αντιμετωπίσουν τις ραγδαίες αλλαγές και μεγάλες προκλήσεις που προκύπτουν από το νέο ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν Όπως τονίζει και ο Σαΐτης, (1997), η οργάνωση διαρκούς υποστήριξης των νέων διευθυντών προβάλλει ως επιτακτική ανάγκη για την καλύτερη δυνατή απόδοση της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος.

B. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

B.1. Εισαγωγή

Σήμερα στην αυγή του 21^{ου} αιώνα, μέσα σ' ένα μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, αναφέρει ο Πασιαρδής (2004), προσπαθεί να εκπληρώσει πληρέστερα την αποστολή του και να βοηθήσει ώστε να λειτουργήσουν αποτελεσματικά οι σχολικές του μονάδες.

Οι όροι *αποτελεσματικό σχολείο*, *αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση*, *δείκτες ποιότητας στην εκπαίδευση* για όλα τα στάδια και επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελούν βασικές αναφορές στη συζήτηση των ακαδημαϊκών και των πολιτικών κύκλων που ασχολούνται με την εκπαίδευση τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και σε υπερεθνικό. Αυτό συμβαίνει στους διεθνείς οργανισμούς ή στα υπερεθνικά σχήματα και συνεργασίες που ασχολούνται με την εκπαίδευση όπως είναι η UNESCO¹, ο ΟΟΣΑ², η Διεθνής Τράπεζα, αλλά και η Ευρωπαϊκή Ένωση (Καρατζιά-Σταυλιώτη και Λαμπρόπουλος, 2006). Το 2000 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, στη σύνοδο της Λισσαβόνας, καθόρισε το πλαίσιο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης για εκσυγχρονισμό και αναμόρφωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης μέχρι το 2010. Ένα χρόνο αργότερα, ενέκρινε την εισήγηση του Συμβουλίου Παιδείας και έθεσε τους βασικούς στόχους της εκπαίδευσης για την επίτευξη αυτού του οράματος κατά τα επόμενα χρόνια. Οι στόχοι αυτοί διαρθρώθηκαν γύρω από τρεις κύριους άξονες:

- Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης,
- Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση σ' όλη τη διάρκεια της ζωής, και
- Άνοιγμα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης σε όλους τους ενδιαφερομένους.

Είναι, λοιπόν, φανερό πως οι έννοιες της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων κατέχουν εξέχουσα θέση στο σύγχρονο ακαδημαϊκό και πολιτικό εκπαιδευτικό λόγο. Είναι παραδεκτό, επίσης,

¹ UNESCO, Οργάνωση για τον Πολιτισμό και την Εκπαίδευση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών.

² OECD, Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης.

αναφέρουν οι Kyriakides και Campbell, ότι στις μέρες μας αυξάνονται ολοένα και περισσότερο οι απαιτήσεις για αποτελεσματικότητα και ποιότητα του σχολείου, ως αποτέλεσμα της αύξησης των επενδύσεων για την εκπαίδευση και των αυξημένων απαιτήσεων που έχουν από το σχολείο οι γονείς και η κοινωνία γενικότερα (οπ. αναφ. στη Σαββίδου, 2007).

Τα θέματα της οργανωτικής αποτελεσματικότητας και ποιότητας αποτελούν θεμελιώδεις προκλήσεις για την πρακτική στην εκπαιδευτική διοίκηση. Αν και η αποτελεσματικότητα και η ποιότητα δεν είναι έννοιες συνώνυμες, επισημαίνει ο Πασιαρδής (2004), αποτελούν τρόπους περιγραφής και επεξήγησης της οργανωτικής απόδοσης, ενώ αποτελούν συμπληρωματικές προοπτικές. Η βάση για τη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων είναι η συνεχής ποιοτική βελτίωση όλων των παρεχόμενων υπηρεσιών, των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών.

B.2. Αποτελεσματικό Σχολείο

Το να ορίσει κανείς την «αποτελεσματικότητα» ενός συγκεκριμένου σχολείου, αναφέρει η Παπαναούμ (1995), συνεπάγεται επιλογές μεταξύ αντικρουόμενων αξιών και επιτείνει το πρόβλημα του καθορισμού κριτηρίων που απηχούν κάθε φορά πολιτικές και κοινωνικές επιλογές. Μέσα από σχετικές έρευνες εντοπίζονται διάφοροι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου, οι οποίοι, μάλιστα, φαίνεται να αλληλοεπηρεάζονται. Για το λόγο αυτό, η προσπάθεια μέτρησης της αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας καθίσταται έργο πολύπλοκο και δύσκολο.

Ο Morimoto (1993) αναφέρει ως παράγοντες που συνδέονται με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, αλλά και της διοίκησής της, τους εξής:

- *Συνειδητή καθοδήγηση του προσωπικού από το διευθυντή*
- *Εμπλοκή του βοηθού διευθυντή*
- *Εμπλοκή των δασκάλων*
- *Συνέπεια ανάμεσα στους δασκάλους*
- *Δομημένη εργασία*

- *Διανοητικά προκλητική εργασία*
- *Εργασιο-κεντρικό περιβάλλον*
- *Επικέντρωση της μάθησης*
- *Μεγιστοποίηση της επικοινωνίας δασκάλων και μαθητών*
- *Παρακολούθηση της ακαδημαϊκής προόδου*
- *Εμπλοκή των γονιών*
- *Θετικό κλίμα*

Οι έρευνες για τα αποτελεσματικά σχολεία είναι πάρα πολλές και εμφανίζονται κατά καιρούς σε σχετικά βιβλία και πολλά εκπαιδευτικά περιοδικά. Οι Austin και Reynolds (1990) ανακεφαλαιώνοντας τα αποτελέσματα των διαφόρων ερευνών κατέληξαν σε 13 γνωρίσματα του αποτελεσματικού σχολείου:

1. Προσαρμογή στις τοπικές συνθήκες
2. Άσκηση ηγετικού ρόλου
3. Σταθερότητα προσωπικού
4. Δομή και οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και των διδακτικών μεθόδων
5. Ανάπτυξη προσωπικού
6. Μεγιστοποίηση του χρόνου μάθησης
7. Ευρεία αναγνώριση της σχολικής επιτυχίας
8. Εμπλοκή και υποστήριξη
9. Συνεταιριστικός σχεδιασμός και συναδελφικές σχέσεις
10. Αίσθηση κοινότητας
11. Σαφείς στόχοι
12. Κοινές προσδοκίες
13. Τάξη και πειθαρχία

Λίγες σχολικές μονάδες μπορούν να ισχυριστούν ότι διασφαλίζουν συνθήκες οι οποίες οδηγούν στην εφαρμογή όλων των γνωρισμάτων αποτελεσματικότητας. Για το λόγο αυτό, καταλήγουμε σε κριτήρια ποιότητας τα οποία χρησιμοποιούμε με τη σχετική έννοια για να επισημάνουμε ανάγκες και να αποφασίσουμε προτεραιότητες για βελτιωτικές προσπάθειες που πρέπει να αναληφθούν. Έτσι, με τη σχετική της

έννοια, η ποιότητα δεν είναι αυτοσκοπός αλλά το μέσο το οποίο θα οδηγήσει σε ορισμένο επίπεδο (Θεοφιλίδης, 1997).

Μπορεί οι παράγοντες που οδηγούν μια σχολική μονάδα στην αποτελεσματικότητα να είναι πολλοί, αλλά δε θα ήταν υπερβολή αν λέγαμε ότι η οργάνωση και η λειτουργία μιας σχολικής μονάδας αντανάκλα σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο διοίκησής της. Οι Καρατζιά-Σταυλιώτη και Λαμπρόπουλος (2006) αναφέρουν σχετικά, πως «ο τρόπος διεύθυνσης και διοίκησης του σχολείου έχει καθοριστικό ρόλο στην διαδικασία ποιοτικής αναβάθμισης και αποτελεσματικότητας της σχολικής εκπαίδευσης» (σ.28). Όπως υποστηρίζει και σχετική έρευνα (D.E.S. 1977:36, όπ. αναφ. στο Σαΐτη, 2002a) τα καλά σχολεία έχουν κοινό χαρακτηριστικό γνώρισμα την αποτελεσματική διοίκηση.

B.3. Αποτελεσματική Διοίκηση

Η λειτουργία και η επιτυχία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού αναφέρει ο Κουτούζης (1999) «εξαρτώνται, σε έναν πολύ μεγάλο βαθμό από το πόσο αποτελεσματικά διοικείται ο οργανισμός αυτός» (σ.15). Η διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού όμως, δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση. Είναι μια επίπονη διαδικασία που, σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999α) απαιτεί «συντονισμό ανθρώπων, δραστηριοτήτων και υπαρχόντων μέσων για την παροχή εκπαίδευσης με πιο αποτελεσματικό τρόπο» (σ.30), ο οποίος με τη σειρά του απαιτεί προγραμματισμό, οργάνωση, καθοδήγηση και έλεγχο.

Παρά το πλήθος των ερευνών πάνω στο θέμα δεν υπάρχει απόλυτη ομοφωνία για το τι μπορεί να θεωρηθεί ως αποτελεσματική διοίκηση. Αν ανατρέξει κανείς στην ερευνητική μαρτυρία, η οποία έχει ως τώρα συσσωρευτεί, διαπιστώνει ότι η έρευνα στο πεδίο αυτό έχει πολύ δρόμο ακόμη να διανύσει προκειμένου να αποσαφηνίσει το δρόμο της διεύθυνσης του σχολείου στη σύνθετη σχολική πραγματικότητα. Περιορισμοί, που μπορεί κανείς να εντοπίσει, σύμφωνα με την Παπαναούμ (1995), έχουν σχέση με τα προβλήματα οριοθέτησης του πεδίου της διοίκησης της εκπαίδευσης και συνίστανται κυρίως: α) στις λανθάνουσες θεωρητικές παραδοχές για τη φύση του σχολείου ως οργάνωσης και β) στον προσανατολισμό τους με επίκεντρο

ερωτήματα, όπως, πώς περιγράφεται η πρακτική των αποτελεσματικών διευθυντών και πώς μπορεί να επηρεάσει στην επιθυμητή κατεύθυνση.

Αποτελεσματική διοίκηση μιας εκπαιδευτικής μονάδας, ορίζεται από τον Greenfield (1995), ως «η κατάσταση στην οποία επιτυγχάνεται η κατάλληλη διδασκαλία και η μάθηση για όλους, μαθητές και δασκάλους, το ηθικό των μαθητών, των δασκάλων και των άλλων μελών του σχολείου είναι ψηλό και οι γονείς και τα άλλα μέλη της κοινότητας, καθώς και η επιθεώρηση του σχολείου κρίνουν ότι το σχολείο εφαρμόζει με επιτυχία το γράμμα και το πνεύμα της πολιτικής που χαράσσεται από τις αρμόδιες αρχές» (s. 61).

Τα σχολεία, σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999a), διαφέρουν βασικά από άλλους οργανισμούς και ιδρύματα, τόσο στον καθορισμό των στόχων, όσο και στην επικάλυψη των ρόλων. Το γεγονός αυτό διαφοροποιεί και την εξουσία του διευθυντή του σχολείου. Μπορεί από τη μια, να είναι κατά βάση διοικητικός και να συμμερίζεται έτσι σε μεγάλο βαθμό τα χαρακτηριστικά των άλλων μορφών εξουσίας, αλλά, από την άλλη ο διευθυντής ενός σχολείου δεν εγκαταλείπει ποτέ τα εκπαιδευτικά και τα παιδαγωγικά του καθήκοντα. Στο χώρο του σχολείου, όπως και σε όλους τους κοινωνικούς χώρους, όπου υπάρχει οργανωμένη συλλογική ζωή, είναι επιθυμητή και αναγκαία η ηγετική παρουσία ενός συγκεκριμένου υπεύθυνου προσώπου που είναι αποδεκτό από την πλειοψηφία των ατόμων που επηρεάζονται από τον τρόπο που αυτό ασκεί την εξουσία, την οποία νόμιμα κατέχει. Ωστόσο, όσοι διαδραματίζουν σήμερα διευθυντικό ρόλο στο σχολικό χώρο δεν πρέπει να αγνοούν τη διαφοροποιημένη στάση της σύγχρονης δημοκρατικής κοινωνίας απέναντι στην εξουσία που διαφοροποιεί κατ' επέκταση το ρόλο και τη φύση του έργου του διευθυντή σχολείου και τον μετατρέπει περισσότερο σε ηγέτη παρά σε διεκπεραιωτή γραφειοκρατικών διαδικασιών.

B.4. Ο Διευθυντής και το Αποτελεσματικό Σχολείο

Ο διευθυντής του σχολείου αποτελεί βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης. Η επιτυχία της σχολικής μονάδας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις ηγετικές του ικανότητες. Ο Dean σημειώνει ότι είναι απίθανο να βρει κάποιος σχολεία που να έχουν υψηλής ποιότητας εργασία και ο διευθυντής τους να μην είναι αποτελεσματικός ηγέτης (1995,

οπ. αναφ. στον Κωνσταντίνου, 2001). Ο Κυριακίδης, εξάλλου, ερευνώντας τις απόψεις των δασκάλων της Κύπρου για τα κριτήρια που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα του διευθυντή, διαπίστωσε πως οι δάσκαλοι θεωρούν τις ηγετικές ικανότητες του διευθυντή ως το σημαντικότερο κριτήριο (1997, όπ. αναφ. στον Κωνσταντίνου, 2001).

Ο ρόλος του διευθυντή στο σημερινό σχολείο με τις ολοένα αυξανόμενες ευθύνες καθίσταται πολύπλευρος και πολύπλοκος. Οι ευθύνες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει είναι τεράστια:

- Ευθύνες και καθήκοντα που απορρέουν από τα σχέδια υπηρεσίας.
- Ευθύνες έναντι των παιδιών-ανάπτυξη σ' όλους τους τομείς.
- Ευθύνες έναντι του προσωπικού
- Ευθύνες έναντι των γονιών
- Ευθύνες έναντι στα οργανωμένα σύνολα της κοινότητας.
- Ευθύνες έναντι της ευρύτερης κοινωνίας, του τόπου γενικότερα.

Ο διευθυντής θα πρέπει, λοιπόν, να δημιουργήσει τέτοιες συνθήκες που να εξασφαλίζουν στα εμπλεκόμενα μέρη τη σωστή επικοινωνία σε όλα τα επίπεδα, τη συνεργασία και τη συμμετοχή σ' όλους τους τομείς και φάσεις της σχολικής δραστηριότητας, την έφεση για δημιουργία και πρωτοτυπία, την ελεύθερη βούληση, τη φαντασία, την ικανοποίηση και την αναγνώριση. Να δημιουργήσει ένα όραμα που θα κατευθύνει και θα καθοδηγεί τις δραστηριότητες όλων.

Η αποτελεσματική διοίκηση στη σχολική μονάδα, υποστηρίζουν οι Θεοφιλίδης και Στυλιανίδης (2002), σχετίζεται με το ρόλο που έχουν να διαδραματίσουν οι διευθυντές, τη σχέση τους με το όραμα και το ήθος του σχολείου, την προσέγγιση τους σε θέματα που αφορούν καινοτομίες, το προσωπικό στυλ κ.ά. Η σημασία του ρόλου του διευθυντή σχολείου έχει επιβεβαιωθεί από αρκετές έρευνες, που έχουν αναληφθεί τις τελευταίες δύο δεκαετίες, για να αναζητήσουν τρόπους δημιουργίας ενός αποτελεσματικού σχολείου, καθώς επίσης και από πολλές άλλες μελέτες, που είχαν ως αντικείμενο τους το διευθυντή και το σχολείο. Όλες αυτές οι έρευνες συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι η ποιότητα της ηγετικής συμπεριφοράς του

διευθυντή είναι από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου.

Οι Θεοφιλίδης και Στυλιανίδης (2002) συνοψίζουν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή ως ακολούθως:

1. κοινό όραμα μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού και κοινές επιδιώξεις στη σχολική εργασία
2. επικέντρωση της προσοχής στη διδασκαλία και μάθηση
3. συμβολή στην ανύψωση της ποιότητας της διδασκαλίας
4. υψηλές προσδοκίες από όλους
5. αποτελεσματική επικοινωνία και ενδυνάμωση
6. συστηματική παρακολούθηση της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών
7. δυναμική ηγεσία με συνειδητή επιδίωξη σαφώς καθορισμένων στόχων και στήριξη των μελών της ομάδας
8. αναγνώριση των δικαιωμάτων των μαθητών και παροχή ευκαιριών για ανάληψη ευθύνης από μέρους τους
9. συμβολή στη θετική και συστηματική σχέση μεταξύ οικογένειας και σχολείου
10. συμβολή στη δημιουργία κατάλληλης μαθησιακής ατμόσφαιρας
11. συμβολή στην επιμόρφωση και ανάπτυξη του προσωπικού

Οι Day, Whitaker και Johnston, εξάλλου, υποστηρίζουν πως οι αποτελεσματικοί διευθυντές είναι εκείνοι που κατανοούν τις ανάγκες του προσωπικού του σχολείου, εμπλέκονται ενεργά στη σχολική εργασία, καθοδηγούν τους δασκάλους του σχολείου τους, γνωρίζουν τι γίνεται στις τάξεις, ελέγχουν τα αποτελέσματα και ξέρουν που βρίσκεται ο κάθε μαθητής, χωρίς να επεμβαίνουν συνέχεια στην εργασία των δασκάλων (1990, όπ. αναφ. στον Κωνσταντίνου, 2001). Ο Bunham (1992) επισημαίνει πως ο διευθυντής ως πρωταρχικός παράγοντας στην ποιοτική βελτίωση του σχολείου πρέπει να έχει πάντα όραμα, να είναι δημιουργικός, ευαίσθητος στις ανθρώπινες σχέσεις και ενδυναμωτής του προσωπικού. Άλλοι ερευνητές (Πασιαρδής, 2004 · Everard & Morris, 1999 · Leithwood, 1992 · Basset, 1974) τονίζουν ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να έχει την ικανότητα να εισάγει καινοτομίες στο σχολείο του. Γενικά, σημειώνει ο Πασιαρδής (2004), ο διευθυντής καθοδηγεί το συλλογικό προγραμματισμό, καλλιεργεί ένα θετικό περιβάλλον, αξιολογεί το

εκπαιδευτικό προσωπικό και προσπαθεί για τη συνεχή ανέλιξη και προσωπική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του σχολείου του.

Με βάση τις πιο πάνω απόψεις, θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα σπουδαιότερα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο διευθυντής του σχολείου, για να επιτύχει στο έργο του, είναι το όραμα, οι καλές ανθρώπινες σχέσεις, η καθιέρωση σχολικής κουλτούρας, η ανάπτυξη του προσωπικού, η ικανότητα για εισαγωγή καινοτομιών. Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε συστηματικότερα αυτά τα χαρακτηριστικά.

Ο διευθυντής-ηγέτης με τα προσόντα και τα χαρίσματά του οριοθετεί το έργο του σχολείου. Απαραίτητο στοιχείο, όλες του οι ενέργειες να διαπνέονται από *όραμα* για το επιτελούμενο έργο. Ο Burnham (1992) τονίζει πως το όραμα «είναι αναγκαίο για να βοηθά το σχολείο να κινείται από το γνωστό στο άγνωστο. Φανερώνει και οριοθετεί τα όνειρα, τις φιλοδοξίες του σχολείου για τα παιδιά, την κοινωνία και το προσωπικό. Εκφράζει και επεξηγεί τις αξίες του σχολείου κάνοντας τις πραγματικές και προσιτές» (σ. 103). Οι Θεοφιλίδης και Στυλιανίδης (2000), εξάλλου, αναφέρουν πως «το σχολείο δε χρειάζεται διευθυντή που θα είναι απλώς διεκπεραιωτής των καθημερινών διαδικασιών και γραμματειακών καθηκόντων, αλλά ηγέτη, ο οποίος θα διαμορφώσει μια στρατηγική βασισμένη σε συγκεκριμένο όραμα για ένα καλύτερο μέλλον και θα εμπνεύσει το προσωπικό του προς αυτή την κατεύθυνση» (σ. 5).

Απαραίτητη, κατά τον Burnham (1992), αρετή του ηγέτη-διευθυντή είναι η ευαισθησία στις *ανθρώπινες σχέσεις*. Πράγματι, σήμερα, όλο και περισσότεροι ηγέτες σχολείων βρίσκουν ότι η ομαδικότητα είναι ένα ισχυρό κλειδί για το βελτιωμένο ηθικό και την αυξημένη παραγωγικότητα. Η συνεργασία, εξάλλου, για την επίτευξη των κοινών στόχων είναι απαραίτητη. Ο διευθυντής, αναφέρει ο Κωνσταντίνου (2001), με τη δική του συμπεριφορά και δράση θα δημιουργήσει το κατάλληλο εργασιακό κλίμα, μέσα στο οποίο όλοι οι παράγοντες της αγωγής θα μεγιστοποιήσουν την ατομική τους προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων του σχολείου. Ο πιο ισχυρός τρόπος, τονίζει η Ανθοπούλου (1999β), να πάρεις τα περισσότερα από όλους τους ανθρώπους σου και να προωθήσεις αποτελεσματική ομαδική δουλειά την ίδια ώρα, είναι να δημιουργήσεις σχολική κουλτούρα που ταιριάζει στον καθένα.

Ο διευθυντής, ανάμεσα στα άλλα καθιερώνει τη *σχολική κουλτούρα*, η οποία, υποστηρίζει ο Φυλακτού (1997), δεν κωδικοποιείται με κανονισμούς και νόμους, αλλά από μια κυρίαρχη στάση που προσεκτικά διασταυρώνει την υπευθυνότητα με τη δράση. Κάθε απόφαση του διευθυντή επηρεάζει δραστικά την κουλτούρα του σχολείου. Η σχολική κουλτούρα αναφέρεται στα άτομα του οργανισμού και χαρακτηρίζεται από τους τρόπους με τους οποίους οι αξίες, οι πεποιθήσεις, οι προκαταλήψεις και οι συμπεριφορές εκδηλώνονται δια μέσω των μικροπολιτικών διαδικασιών της σχολικής ζωής. Και εφόσον η κουλτούρα θα επηρεάσει αλλά και θα επηρεαστεί από τον ηγέτη του σχολείου, αναφέρει ο Day (2003), πρέπει να διακανονιστεί με ενεργητικό τρόπο. Γενικά, μπορεί να πει κανείς ότι τα αποτελεσματικά σχολεία φαίνεται να χαρακτηρίζονται από ισχυρή κουλτούρα που ενθαρρύνει την παραγωγικότητα, το υψηλό ηθικό, την εμπιστοσύνη και τη δέσμευση σε κοινούς στόχους σε μια αίσθηση αποστολής (Παπαναούμ, 1995).

Η κουλτούρα ενός σχολείου αντανακλάται και στο *σχολικό κλίμα* (Mintzberg, 1979, όπ. αναφ. στον Πασιαρδή (2007β), το οποίο μπορεί να οριστεί ως «*σχετικά διαρκής ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος, όπως βιώνεται από τους συμμετέχοντες και επηρεάζει τη συμπεριφορά τους*» (Πασιαρδής, 2007β, s. 108). Συνεπώς, ο διευθυντής με τη δική του συμπεριφορά και δράση θα εξασφαλίσει συνέπεια, συνέχεια και συνοχή στην εργασία του σχολείου και θα δημιουργήσει τέτοιο εργασιακό κλίμα που θα ευνοεί τόσο την προώθηση των στόχων του σχολείου όσο και την παράθεση των εκπαιδευτικών του σχολείου να μεγιστοποιήσουν τις προσπάθειες τους. (Krug, 1992, όπ. αναφ. στον Πασιαρδή, 2007β).

Για να μπορέσει να προοδεύσει κάθε σχολική μονάδα πρέπει να φροντίζει για την *ανάπτυξη του προσωπικού* της. Ο διευθυντής λόγω του ηγετικού του ρόλου έχει μεγάλη ευθύνη στη σωστή λειτουργία της μονάδας και στη διαμόρφωση της επαγγελματική μαθησιακής κουλτούρας του σχολείου (Day, 2003). Ως η κινητήρια δύναμη του οργανισμού πρέπει, σύμφωνα με τις Καταβάτη και Τσερεγκούνη (2005), να καλλιεργεί κατάλληλο εργασιακό περιβάλλον και παράλληλα, να είναι σε θέση να εντοπίζει τις ανάγκες του σχολείου και των εκπαιδευτικών του. Απώτερη επιδίωξη του θα πρέπει να είναι η αναζήτηση τρόπων επίλυσης των αναγκών της μονάδας μέσα από διαδικασίες ανάπτυξης του προσωπικού.

Η ικανότητα, ακόμα, του διευθυντή να εισάγει *καινοτομίες* στο σχολείο κατά αποτελεσματικό τρόπο είναι πολύ αναγκαία για τη βελτίωση και την ανάπτυξη του, ιδιαίτερα στην σημερινή εποχή με την αλματώδη πρόοδο στην τεχνολογία και τη συνεχή έρευνα για αποτελεσματικότερες μεθόδους διδασκαλίας. Ως διοικητικός έχει την ευθύνη του προγραμματισμού και την οργάνωση της εφαρμογής, καθώς και την αξιολόγηση της καινοτομίας. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), η επιτυχία ή αποτυχία των εκπαιδευτικών καινοτομιών είναι άμεσα συνδεδεμένες με το ενδιαφέρον του διευθυντή. Έχοντας υπόψη, αναφέρει, ακόμα, ο Γιασεμής (2001), τη σημασία των καινοτομιών και αλλαγών στην εκπαίδευση, καθώς και την ανάγκη για συνεχή ανάπτυξη και βελτίωση, μπορούμε να καταλάβουμε τη σημασία που αποκτά ο ρόλος του διευθυντή, αφού είναι ο μόνος που μπορεί να αλλάξει ή έστω να προσπαθήσει να αλλάξει τη φιλοσοφία του σχολείου του για να το καταστήσει πιο αποτελεσματικό.

Τέλος, ένα από τα χαρακτηριστικά που θεωρείται, σύμφωνα με μελετητές, απαραίτητο να διαθέτει κάθε διευθυντικό στέλεχος ή ηγετικό πρόσωπο είναι η *δημιουργική φαντασία*. Η δημιουργική φαντασία εννοείται ως η ικανότητα τροποποίησης των υφιστάμενων απόψεων ή θέσεων και επινόησης εναλλακτικών λύσεων που διευρύνουν τις προοπτικές αποτελεσματικής αντιμετώπισης ενός προβλήματος.

Για να ανταποκριθεί, λοιπόν, ο διευθυντής στο πολύπλευρο έργο του πρέπει να έχει ανεπτυγμένες δεξιότητες σε διάφορους τομείς. Οι δεξιότητες αυτές, αναφέρει ο Θεοφιλίδης (1994), υπήρξαν αντικείμενο μελέτης και συστηματικής έρευνας στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής από ειδικές υπηρεσίες που είναι γνωστές ως *Κέντρα Αξιολόγησης Υποψήφιων Διευθυντών (ΚΑΥΔ)*, οι οποίες και πρότειναν ένα περιεκτικό κατάλογο τέτοιων δεξιοτήτων:

- **Ανάλυση προβληματικών καταστάσεων:** Ικανότητα στην ανεύρεση των σχετικών πληροφοριών και στην επισήμανση των ουσιωδών στοιχείων που συνθέτουν μια προβληματική κατάσταση.
- **Κριτική στάση:** Εξαγωγή λογικών συμπερασμάτων και λήψη αποφάσεων που διακρίνονται για την ποιότητά τους. Δεξιότητα επισήμανσης εκπαιδευτικών αναγκών και καθορισμού προτεραιοτήτων.

- **Οργανωτική ικανότητα:** Ικανότητα προγραμματισμού και ανάπτυξης χρονοδιαγράμματος εργασιών. Δεξιότητα αξιοποίησης των διαθέσιμων πηγών και παραγωγική αξιοποίηση του χρόνου.
- **Αποφασιστικότητα:** Ικανότητα έγκαιρης λήψης αποφάσεων και ταχείας ενέργειας όταν οι περιστάσεις το απαιτούν.
- **Ανάληψη ηγετικού ρόλου:** Ικανότητα εμπλοκής των μελών του διδακτικού προσωπικού στη λύση προβλημάτων. Ικανότητα ορθής εκτίμησης καταστάσεων, αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης με τα μέλη της ομάδας και καθοδήγησης τους στην επίτευξη των στόχων.
- **Ενυαισθησία:** Κατανόηση των αναγκών, προβληματισμών και προσωπικών προβλημάτων των μελών της ομάδας. Λύση συγκρούσεων και προσωπικών αντιθέσεων. Αποτελεσματική επικοινωνία με τα μέλη της ομάδας.
- **Εργασία κάτω από ένταση:** Ικανότητα εργασίας κάτω από ένταση και όταν υπάρχουν αντιτιθέμενες απόψεις. Ικανότητα να στηρίζεται κάποιος στη δική του σκέψη.
- **Προφορική επικοινωνία:** Προφορική παρουσίαση πληροφοριών και ιδεών με σαφήνεια.
- **Γραπτή επικοινωνία:** Γραπτή έκφραση ιδεών με σαφήνεια. Γραπτή επικοινωνία με διαφορετικές ομάδες.
- **Εύρος ενδιαφερόντων:** Ενημερότητα σε διαφορετικά θέματα και ενεργητική συμμετοχή στη συζήτησή τους.
- **Παρώθηση:** Επιθυμία για επιτυχία. Ικανοποίηση από την εργασία. Προσπάθεια αυτοβελτίωσης και δύναμη αυτοδιόρθωσης.
- **Εκπαιδευτικές αξίες:** Διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής φιλοσοφίας. Δεκτικότητα σε νέες ιδέες και σε καινοτομίες.

Το έργο που καλείται να επιτελέσει ο διευθυντής του σχολείου είναι πολύπλοκο και δύσκολο: πολύπλοκο γιατί αναλαμβάνει πληθώρα καθηκόντων και δύσκολο γιατί με τη διπλή του ιδιότητα είναι υποχρεωμένος από τη μια μεριά να ενεργεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ του σχολείου και των εκπαιδευτικών αρχών και από την άλλη ως μέλος της σχολικής κοινότητας που υπόκειται στους ίδιους κανόνες όπως και οι άλλοι εκπαιδευτικοί. Για το λόγο αυτό, όσοι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν διευθυντικά καθήκοντα στο σχολείο τους πρέπει να έχουν διοικητικές γνώσεις και φυσικά ορισμένες ικανότητες (Σαϊτης, 2005, όπ. αναφ. στους Σαϊτη & Μιχαλόπουλο, 2005).

Η πολυπλοκότητα του έργου αλλά και τα διαφορετικά γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν τον αποτελεσματικό διευθυντή έχουν οδηγήσει αρκετές χώρες στην καθιέρωση μιας σειράς κριτηρίων και διαδικασιών για την πλήρωση των θέσεων. Για την επιλογή των διευθυντών ή την υποστήριξη που τους δίνεται σε μερικές από αυτές τις χώρες γίνεται μια σύντομη επισκόπηση στη συνέχεια.

B.5. Επιλογή και υποστήριξη διευθυντών σε άλλες χώρες

B.5.1. Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής

Στις *Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής*, αρκετές από τις εκπαιδευτικές περιφέρειες πληρώνουν διευθυντικές θέσεις με βάση τα αποτελέσματα των υποψηφίων στην αξιολόγηση των ΚΑΥΔ με κριτήριο τις δεξιότητες που αναφέρθηκαν προηγουμένως. Η αξιολόγηση γίνεται με διάφορες ασκήσεις όπως:

- *Καταστάσεις προσομοίωσης:* Οι υποψήφιοι υποδύονται το ρόλο του διευθυντή αφού μελετήσουν σχετικό σενάριο για μια υποθετική μονάδα.
- *Χειρισμός προβλημάτων:* Δίνεται στους υποψήφιους μια σειρά προβλημάτων και ζητείται από αυτούς να τα χειριστούν.
- *Μελέτη περιπτώσεων:* Περιγράφεται η περίπτωση μιας σχολικής μονάδας και ζητείται από τους υποψήφιους να προσδιορίσουν σχετικά προβλήματα και να προτείνουν τρόπους δράσης κτλ.
- *Ελεύθερη ομαδική συζήτηση:* Ολιγομελείς ομάδες υποψηφίων συζητούν κάποιο πρόβλημα οργάνωσης και λειτουργίας μιας υποθετικής σχολικής μονάδας, σε περιορισμένο χρόνο, χωρίς συντονιστή.
- *Δοκίμια προσωπικότητας και νοημοσύνης* καθώς και επάρκειας στη γλωσσική έκφραση και στην αξιοποίηση δεδομένων.

Κατά τη διάρκεια των πιο πάνω ασκήσεων ειδικά εκπαιδευμένα άτομα παρακολουθούν τις αντιδράσεις των υποψηφίων για να επισημάνουν ενέργειες και συμπεριφορά που φανερώνουν δεξιότητες πάνω στις οποίες στηρίζεται η αποτελεσματική οργάνωση και διοίκηση μιας σχολικής μονάδας.

B.5.2. Ευρώπη

Σε κάποιες χώρες της Ευρώπης για την προαγωγή ενός εκπαιδευτικού σε διοικητική θέση, απαιτείται σοβαρής μορφής επιμόρφωση στη διοίκηση, η οποία σε μερικές περιπτώσεις περιλαμβάνει και περίοδο πρακτικής άσκησης σε επιχειρήσεις ή άλλους οικονομικούς οργανισμούς. Φαίνεται, δηλαδή, να υπάρχει μια αυξανόμενη ανάγκη για «επαγγελματοποίηση» των διοικητικών στελεχών όλων των τύπων και βαθμίδων της εκπαίδευσης. Η τάση αυτή καταγράφεται σχεδόν σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, είτε είναι συγκεντρωτικά είτε αποκεντρωμένα ή αποσυγκεντρωμένα.

Για το λόγο αυτό, η κατάρτιση και η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης αποτελεί μια από τις προτεραιότητες των εθνικών επιμορφωτικών πολιτικών πολλών κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τα προγράμματα που απευθύνονται σε διευθυντές σχολείων και σχετίζονται με την κατάρτιση στη διοίκηση, τη διαχείριση των σχολικών μονάδων, την επίλυση προβλημάτων και την ανάπτυξη της ικανότητας διαχείρισης των ανθρωπίνων σχέσεων, συνεχώς πληθαίνουν.

Το εκπαιδευτικό σύστημα της *Αγγλίας* έχει κάποια ξεχωριστά χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Οι διευθυντές σχολικών μονάδων στην Αγγλία είναι πολύ πιο αυτόνομοι στη διεύθυνση των σχολείων τους από ό,τι σε άλλες χώρες. Αυτό ενθαρρύνεται και μέσω του συστήματος διορισμού τους. Οι διευθυντές της Αγγλίας επιλέγονται, εργοδοτούνται και μπορούν να απομακρυνθούν από αρμόδια σώματα τα οποία διοικούν τα σχολεία τους. Περαιτέρω, τα σχολεία της Αγγλίας είναι οικονομικά αυτόνομα και οι διευθυντές διαχειρίζονται τους προϋπολογισμούς τους. Ακόμη, οι διευθυντές διορίζουν, προάγουν και αξιολογούν τους δασκάλους στο σχολείο τους,

Η κατάρτιση των διευθυντών στην Αγγλία άρχισε με τις διάφορες, μη-αναγνωρισμένες σύντομες σειρές μαθημάτων κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '70. Βαθμιαία, επεκτάθηκε στα μεταπτυχιακά προγράμματα, καθώς και στις συμβουλευτικές και εκπαιδευτικές σειρές μαθημάτων μετά το διορισμό. Μέχρι το τέλος της δεκαετίας του '90, υπήρξε μια εθνική προετοιμασία, και μετά το διορισμό επαγγελματική ανάπτυξη

Προς το τέλος της δεκαετίας του '90 καθιερώθηκε ένα εθνικό επιμορφωτικό πρόγραμμα για τους πεπειραμένους διευθυντές, το Πρόγραμμα Ηγεσίας για τους εν Υπηρεσία Επικεφαλής εκπαιδευτικούς - LPSH³. Αυτό, άρχιζε με την αξιολόγηση της ικανότητας του ηγέτη από τους αξιολογητές, το διευθυντή, το προσωπικό και τους διοικούντες του σχολείου και συγκεντρωνόταν έπειτα στην εξατομικευμένη ανάπτυξη με κεντρική κατεύθυνση και έλεγχο μέσω μιας προετοιμασμένης ύλης σπουδών. Από το 2000 έχει δημιουργηθεί ένα Εθνικό Κολλέγιο για Σχολικούς Ηγέτες, με προϋπηρεσιακές, εισαγωγικές και ενδοϋπηρεσιακές σειρές μαθημάτων κατάρτισης καθώς και προϋπηρεσιακές εθνικές διευθυντικές διαδικασίες αξιολόγησης. (Thody et al, 2007).

Τα πανεπιστήμια της χώρας, επίσης, ανέπτυξαν τα μεταπτυχιακά προγράμματα στην εκπαιδευτική ηγεσία από τα μέσα της δεκαετίας του '70 και μετά, αρχίζοντας με την εκπαιδευτική διοίκηση καθώς και με τον επιχειρησιακό προσανατολισμό της σχολικής ηγεσίας και προχώρησαν σε διδακτορικές διατριβές στην εκπαιδευτική ηγεσία στις αρχές της δεκαετίας του '90.

Οι περισσότεροι σχολικοί διευθυντές της Αγγλίας είναι πιθανό να κατέχουν τίτλους, από πανεπιστημιακά μεταπτυχιακά ή διδακτορικά προγράμματα και να έχουν δεχθεί αναγνωρισμένη προετοιμασία από την κεντρική κυβέρνηση (Εθνική Επαγγελματική Κατάρτιση για τους Διευθυντές – NPQH⁴) ή να έχουν παρακολουθήσει διάφορες ενδοϋπηρεσιακές σειρές μαθημάτων. Μπορεί ακόμα, να έχουν περάσει και από πολλές σειρές επιμορφωτικών μαθημάτων από τον επιχειρηματικό χώρο ή την Τοπική Αρχή Εκπαίδευσης (LEA⁵) που παρέχει την κατάρτιση εισαγωγής, η οποία είναι διαθέσιμη εθνικά αλλά το περιεχόμενό της ποικίλλει στις διάφορες περιοχές (Tomlinson et al, 1999 Brundett, 2001, όπ, αναφ. στην Thody et al, 2007). Ας σημειωθεί ότι προτού αναλάβει κάποιος καθήκοντα διευθυντή, ως δάσκαλος έχει δοκιμαστεί σε διάφορα επίπεδα ηγετικών αρμοδιοτήτων, είτε ως μεσαίο στέλεχος (π.χ. βασικός σκηνικός συντονιστής στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ως επικεφαλής του τμήματος ή του έτους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση), είτε αργότερα

³ Leadership Programme for Service Headteachers

⁴ National Professional Qualification for Principals

⁵ Local Education Authority

ως αναπληρωτής ή επικεφαλής στη σχολική Senior Management Team (Thody et al, 2007).

Εκείνοι που μπαίνουν στο δρόμο για ηγετική θέση, από το 2002 και μετά, σχεδόν σίγουρα θα παρακολουθήσουν το NPQH. Αυτό περιλαμβάνει μια περίοδο σε ένα κέντρο αξιολόγησης όπου εμπειρογνώμονες εξετάζουν τις δυνατότητές τους και αποφασίζουν για την καταλληλότητά τους σε ηγετική θέση. Ο στόχος του είναι να δημιουργήσει υπεύθυνους διευθυντές, ικανούς να βελτιώνουν τις επιδόσεις των μαθητών. Μετά το τέλος, ή κατά τη διάρκεια της ολοκλήρωσης του προγράμματος οι υποψήφιοι υποβάλλουν αίτηση για τη θέση ηγεσίας που ανακοινώνεται στον εθνικό τύπο. Το διοικητικό σώμα⁶ κάθε σχολείου επιλέγει, παίρνει συνέντευξη και διορίζει τον διευθυντή. Μόλις διοριστεί, ο νέος ηγέτης λαμβάνει ειδικό κονδύλι που ξοδεύει στην κατάρτισή του για διάστημα πέραν των δύο ετών, όπως ο ίδιος κρίνει καλύτερα σύμφωνα με τις ανάγκες του, π.χ. για σύντομες ή πτυχιακές σειρές μαθημάτων, για συμβουλευτική ή για γνωμοδότηση (Thody et al, 2007).

Στη Γερμανία, αναφέρει ο Λυμπέρης (2006), τα Υπουργεία για θέματα παιδείας των κρατιδίων, έχουν οργανώσει και εφαρμόζουν τρία προγράμματα για την εκπαίδευση των διευθυντών:

1. Ένα για τους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται να υποβάλουν υποψηφιότητα για να αναλάβουν έργο διευθυντή σχολείου.
2. Ένα για τη συστηματικότερη κατάρτιση στο έργο του διευθυντή εκείνων που επελέγησαν, διορίστηκαν και υπηρετούν ως διευθυντές και
3. Ένα άλλο για την επιμόρφωση και αναπροσαρμοστική ανανέωση των γνώσεων και των ικανοτήτων διοίκησης εκείνων που υπηρετούν επί πολλά χρόνια ως διευθυντές.

⁶ Κάθε σχολείο στην Αγγλία και την Ουαλία έχει ένα εκλεγόμενο/διοριζόμενο Διοικητικό Σώμα (δάσκαλοι, γονείς, πολιτικό κόμμα και κοινοτικοί αντιπρόσωποι, τοπική κυβέρνηση αντιπρόσωποι και εκείνοι που επιλέγονται από τη σχολική αρχή) για να συμβουλευθούν τον επικεφαλής. Το Σώμα είναι νόμιμο ο ηγέτης του σχολείου. Ένα Διοικητικό Σώμα συναντιέται συνήθως τακτικά και συνήθως έχει Επιτροπές για τις ιδιαίτερες πτυχές της σχολικής διεύθυνσης όπως η χρηματοδότηση και το πρόγραμμα σπουδών. Τα μέλη είναι αρμόδια για τον καθορισμό της απόδοσης των διοικητικών στόχων των διευθυντών, για τις αξιολογήσεις τους και για τον καθορισμό των μισθών τους.

Την οργάνωση και εκτέλεση αυτών των προγραμμάτων, για την προετοιμασία των μελλοντικών και υπηρετούντων διευθυντών, αναλαμβάνουν τα πανεπιστήμια σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας του κάθε κρατιδίου.

Ιδιαίτερα, όμως, το Υπουργείο δίνει σημασία και ενισχύει το δεύτερο πρόγραμμα, δηλαδή εκείνο που αφορά στους νεοεπιλεγέντες και διορισθέντες διευθυντές. Αυτό το πρόγραμμα επικεντρώνεται στην καλλιέργεια των εξής ειδικών δεξιοτήτων και γνώσεων των υποψηφίων:

- Την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων μέσα στο πλαίσιο των έντονων μεταρρυθμιστικών αλλαγών.
- Την προάσπιση και διασφάλιση της αυτονομίας και ευθύνης του σχολείου σε θέματα οργανωτικά, οικονομικά και διοίκησης προσωπικού.
- Την ικανότητα συντονισμού των δραστηριοτήτων του σχολείου με στόχο την ποσοτική και ποιοτική βελτίωση του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου.
- Τη γνώση και ικανότητα χρησιμοποίησης μοντέρνων μεθόδων διεύθυνσης και management (Λυμπέρης, 2006).

Εκτός από τα προγράμματα συνεργασίας Υπουργείου και Πανεπιστημίων υπάρχουν και ορισμένα Πανεπιστήμια που αναπτύσσουν με δική τους πρωτοβουλία, ανεξάρτητα από το Υπουργείο, σχετικές δραστηριότητες προετοιμασίας διευθυντών σχολείων, τα οποία καταλήγουν στη χορήγηση ειδικού πτυχίου. Τέτοια είναι η περίπτωση π.χ. του Ανοιχτού Πανεπιστημίου του Hagen, το οποίο από το 1999 έχει οργανώσει και προσφέρει στους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται για τη θέση του διευθυντή, ειδικές σπουδές με την επωνυμία “*Vorlauf*”. Είναι το πρώτο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στη Γερμανία το οποίο προετοιμάζει συνολικά και συστηματικά τους διευθυντές σχολείων (Pfundtner, 1999, όπ. αναφ. στο Λυμπέρη, 2006). Αυτό το πρόγραμμα είναι ευέλικτο όσον αφορά στόχους και χρόνο.

Για την απόκτηση ενός τέτοιου ολοκληρωμένου πανεπιστημιακού πτυχίου (γιατί υπάρχουν και διαβαθμίσεις), είναι υποχρεωτική η παρακολούθηση και η επιτυχής εξέταση μαθημάτων σε πέντε από οκτώ θεματικές ενότητες και επιπλέον τρεις παρουσιάσεις σχετικές με θέματα ελεύθερης επιλογής. Η διάρκεια των σπουδών είναι από ενάμισι ως τέσσερα χρόνια.

Στην *Πορτογαλία*, *εξάλλου*, με το νέο καθεστώς της αποκέντρωσης σε περιφερειακό επίπεδο αλλά και της μεγαλύτερης αυτονομίας του σχολείου, ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας τροποποιήθηκε και μερικώς αναβαθμίστηκε. Σε όλες τις βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης ο διευθυντής ονομάζεται Director Executivo. Όπως αναφέρεται σε άρθρο των Pashiardis κ.ά. (2005), ο διευθυντής ενός σχολείου στην Πορτογαλία είναι δάσκαλος του σχολείου με τουλάχιστον 5 χρόνια διδακτικής πείρας και με εξειδικευμένη εκπαίδευση σε σχολική διοίκηση (από το 1991 και μετά οι υποψήφιοι πρέπει να έχουν περάσει από ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα με αντικείμενο το μάνατζμεντ και την εκπαιδευτική διοίκηση). Εκλέγεται από το σχολικό εκλογικό συμβούλιο, το οποίο αποτελείται από όλους τους δασκάλους και το προσωπικό καθώς και από μερικούς εκπροσώπους των γονιών και των μαθητών. Για αυτό και ο διευθυντής δεν είναι επαγγελματίας διοικητικός, αλλά ένας δάσκαλος ο οποίος διευθύνει για περίοδο 3 χρόνων, με το τέλος της οποίας επιστρέφει στη διδασκαλία (εκτός εάν εκλεγεί ξανά). Το ότι δεν τοποθετείται στη θέση του από κάποια διοικητική δομή έξω από το σχολείο τον κάνει αποδεκτό από τους συναδέλφους του και την ίδια ώρα θεωρείται ομότιμος με αυτούς.

Η διαδικασία επιλογής των διευθυντών είναι, λοιπόν, μια ανοικτή διαδικασία η οποία, όπως είδαμε, οργανώνεται και βρίσκεται υπό την εποπτεία του Σχολικού Εκλογικού Συμβουλίου (Conselho de Escola), όργανο στο οποίο συμμετέχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς. Με το τέλος της περιόδου κατά την οποία οι υποψήφιοι μπορούν να καταθέσουν τον φάκελο τους, δημιουργείται μια επιτροπή η οποία είναι υπεύθυνη για να προτείνει μια πρώτη επιλογή. Η τελική επιλογή γίνεται μετά από ψηφοφορία της ολομέλειας των μελών του Conselho de Escola, ενώ στην περίπτωση που δεν επιτευχθεί στην πρώτη συνεδρίαση απόλυτη πλειοψηφία ο υποψήφιος επιλέγεται από την επόμενη συνεδρίαση με απλή (σχετική) πλειοψηφία.. Για να αναλάβει και επίσημα τα καθήκοντα του ένας διευθυντής χρειάζεται και η έγκριση του Περιφερειακού Διευθυντή. Η αξιολόγηση του έργου τους γίνεται κάθε χρόνο από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης και κυρίως έχει ποιοτικά χαρακτηριστικά.

Ο βασικός ρόλος του διευθυντή είναι να ενισχύει και να συντονίζει τις συλλογικές αποφάσεις και για το λόγο αυτό συμμετέχει σε αρκετά συλλογικά όργανα. Σε ένα δεύτερο επίπεδο είναι υπεύθυνος για την εφαρμογή στην πράξη της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής (νόμους, διατάγματα κλπ.) αλλά και για να διατηρεί την

πειθαρχία ανάμεσα στους μαθητές. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει οι διευθυντές σχολικών μονάδων μπορούν να ηγούνται και να διευθύνουν το Conselho Executivo μιας σχολικής μονάδας ή ενός σχολικού δικτύου, αν αποφασιστεί το παραπάνω συλλογικό όργανο να έχει ένα πιο προσωποπαγή χαρακτήρα. Επίσης είναι μέλη (χωρίς δικαίωμα ψήφου) του Conselho de Escola και υλοποιούν τις αποφάσεις του σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ενώ προεδρεύουν στο Conselho Administrativo μέσα από το οποίο προσπαθούν να εφαρμόσουν την εθνική πολιτική για την εκπαιδευτική διοίκηση αλλά και για την διαχείριση των δημόσιων χρηματοδοτήσεων, προετοιμάζοντας και το (προ)σχέδιο προϋπολογισμού που καταθέτουν προς έγκριση στο Conselho de Escola. Ταυτόχρονα, οι διευθυντές είναι μέλη και του Conselho Pedagógico συμμετέχοντας στην προετοιμασία εγγράφων που περιγράφουν τις παιδαγωγικές δράσεις της σχολικής μονάδας και τον εσωτερικό κανονισμό της, τα οποία με την σειρά τους κατατίθενται προς έγκριση στο Conselho de Escola. Τέλος, στις αρμοδιότητες του διευθυντή είναι και το να ορίζει τους δασκάλους και τους καθηγητές σε κάθε τάξη ενώ έχει την αρμοδιότητα να επιβάλλει πειθαρχικές κυρώσεις εξαιρουμένης της ποινής της προσωρινής διαθεσιμότητας ή της αποβολής (Κ.Ε.Ε., 2008).

Οι διευθυντές όλων των σχολικών εκπαιδευτικών βαθμίδων απαλλάσσονται από τα διδασκαλικά τους καθήκοντα σε όλη τη διάρκεια της θητείας τους ενώ δεν προβλέπεται καμία ιδιαίτερη μορφή επιμόρφωσης τους σε θέματα μάλιστα και διοίκησης όσο είναι εν ενεργεία διευθυντές. Παρόλα αυτά μπορούν αν θέλουν να συμμετάσχουν στα επιμορφωτικά σεμινάρια που διοργανώνονται για τους εκπαιδευτικούς και τα οποία περιλαμβάνουν τέτοιου είδους γνωστικά αντικείμενα. Αξίζει πάντως εδώ να σημειωθεί ότι με το νόμο 249/1992 για την διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, το περιεχόμενο της επιμορφωτικής δραστηριότητας έχει τους εξής βασικούς τομείς: α) επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης β) πρακτική και παιδαγωγική έρευνα γ) προσωπική κοινωνικοπολιτισμική επιμόρφωση δ) διεύρυνση γνώσεων σχετικά με την πορτογαλική γλώσσα και τον πολιτισμό και ε) εκλέπτυνση των μεθόδων και των τεχνικών επικοινωνίας. Φαίνεται, δηλαδή, ότι δεν υπάρχει ξεχωριστός τομέας που να αναφέρεται στην εκπαιδευτική διοίκηση και το μάλιστα της σχολικής μονάδας, γεγονός που θα μπορούσε να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι η επιμόρφωση των διευθυντών σχολικών μονάδων, τόσο όσο είναι εν ενεργεία όσο και πριν να καταλάβουν τη συγκεκριμένη

θέση, δεν δείχνει να είναι επαρκής παρά τις προθέσεις και τις διακηρύξεις της εκπαιδευτικής πολιτικής ηγεσίας. Εξάλλου το γεγονός ότι δεν προβλέπονται ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα για τους εν ενεργεία διευθυντές, αλλά καλούνται εθελοντικά να συμμετάσχουν σε σεμινάρια επιμόρφωσης που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς μάλλον ισχυροποιεί την παραπάνω άποψη (Κ.Ε.Ε., 2008).

Στη *Σουηδία*, η προετοιμασία των διευθυντών έχει ζωή πάνω από είκοσι πέντε έτη, με μερικές αναθεωρήσεις της το 2002. Οι διευθυντές εκπαιδεύονται να ανταποκριθούν στα συνοπτικά εθνικά πρότυπα για την ηγεσία από το Εθνικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα για τους Επικεφαλής Εκπαιδευτικούς (Heimer, 1998, όπ. αναφ. στην Thody et al, 2007) στα εξής προγράμματα:

- *Το επιμορφωτικό πρόγραμμα στρατολόγησης για τα πρόσωπα που θέλουν να γίνουν διευθυντές και το επιμορφωτικό πρόγραμμα εισαγωγής που βοηθά τους νέους διευθυντές με πρακτική διοίκηση αλλά και υπογραμμίζει το ρόλο του διευθυντή ως παιδαγωγικού ηγέτη. Οι σειρές μαθημάτων ποικίλλουν μεταξύ των διαφορετικών δήμων.*
- *Το Εθνικό Επιμορφωτικό Πρόγραμμα των Διευθυντών που προσφέρεται στα πανεπιστήμια, σε όλους τους διευθυντές μετά από περίπου δύο έτη στην υπηρεσία. Αυτό το διετές πρόγραμμα περιλαμβάνει περίπου τριάντα ημέρες σεμιναρίου για να καλλιεργήσει τη γνώση και την κατανόηση από τους διευθυντές για το εθνικό σχολικό σύστημα, τους εθνικούς στόχους για το σχολείο και το ρόλο του σχολείου στην κοινωνία και την τοπική κοινότητα. Είναι καλά χρηματοδοτημένο και προσφέρεται από την κεντρική Εθνική Υπηρεσία για την Εκπαίδευση. Είναι βασισμένο σε μια ολιστική άποψη για το σχολείο και τη σχέση του με την τοπική κοινότητα. Η κατάρτιση δίνει έμφαση στην στοχαστική ηγεσία.*
- *Το πρόγραμμα συνέχειας για τους σχολικούς ηγέτες που είναι πανεπιστημιακές σειρές μαθημάτων αν και οι οποίες δεν είναι πολύ δημοφιλείς από τους διευθυντές.*

Η αποδοχή στην κατάρτιση πραγματοποιείται κατόπιν διαβουλεύσεων με το σχολικό συμβούλιο του σχολείου, στο οποίο ο επικεφαλής δάσκαλος ανήκει. Κάθε συμβούλιο

είναι αρμόδιο για κάθε έναν συμμετέχοντα στον οποίο προσφέρεται λογικός χρόνος για τις σπουδές του και επαρκής οικονομική αποζημίωση.

Στόχος της κατάρτισης στη Σουηδία είναι οι επικεφαλής δάσκαλοι να αναπτύξουν και να χρησιμοποιήσουν μια δημοκρατική, παιδαγωγική και επικοινωνιακή μορφή ηγεσίας. Να δώσει, επίσης, έμφαση στην επιτυχία στους στόχους και στην ανάπτυξη των μαθητών ώστε να υποστηρίζουν τους σχολικούς στόχους τόσο της τοπικής όσο και της εθνικής κυβέρνησης (Thody et al, 2007).

Τέλος, στην *Ελλάδα*, όπως σημειώνει ο Ανδρέου (2005) τις δύο τελευταίες δεκαετίες, ο ρόλος και τα καθήκοντα των διοικητικών οργάνων της εκπαίδευσης έχουν γίνει αντικείμενο θεμελιωδών αλλαγών και έχουν αποκτήσει εξαιρετική σημασία ως αποτέλεσμα των εξελίξεων εντός και εκτός της εκπαίδευσης. Οι αλλαγές αυτές, σχετίζονται με αιτήματα για διεύρυνση της «σχετικής αυτονομίας» των σχολικών μονάδων, για αποκέντρωση ή αποσυγκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, για «αποτελεσματική» διοίκηση, για ευέλικτες μορφές διοίκησης και για το πέρασμα από τη γραφειοκρατία στο δημόσιο management.

Οι αλλαγές όμως, απαιτούν και διοικητικά στελέχη που να μπορούν να υπερβούν τη γραφειοκρατία και τις «γραφειοκρατικές νοοτροπίες», να αναδιοργανώσουν τις λειτουργίες των σχολικών μονάδων, να υποστηρίξουν την εισαγωγή καινοτομιών και να ενθαρρύνουν πρωτοβουλίες, να απεγκλωβίσουν το εκπαιδευτικό δυναμικό από «δημοσιοϋπαλληλικές» νοοτροπίες, να διευκολύνουν την επαγγελματική του εξέλιξη, να ενσωματώσουν στο εκπαιδευτικό σύστημα κοινωνικές δυναμικές (Ανδρέου, 2005).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η διοίκηση και διαχείριση στηρίχτηκε και στηρίζεται, κατά κύριο λόγο, στον εμπειρισμό. Τα κριτήρια και οι διαδικασίες επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης έχουν καθοριστεί μέσα από ένα νομοθετικό πλέγμα που κατά καιρούς διαφοροποιείται, χωρίς όμως να γίνει κατορθωτό να διαμορφωθεί ένα σύστημα επιλογής διαχρονικό και αποδεκτό από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Είναι χαρακτηριστικό πως τα κριτήρια και οι διαδικασίες επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης αναπροσδιορίζονται κάθε φορά που πρέπει να λάβει χώρα η επιλογή τους (Ανδρέου, 2005).

Σύμφωνα με τις διατάξεις του Π.Δ. 25/2002, ΦΕΚ 20, τ.Α', δικαίωμα υποψηφιότητας για την κατάληψη θέσεων διευθυντών σχολικών μονάδων έχουν για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί (τετραθέσιων και πάνω δημοτικών σχολείων) του κλάδου δασκάλων με βαθμό Α'. Η κρίση για την επιλογή γίνεται από την αρμόδια ΠΥΣΠΕ, η οποία καταρτίζει πίνακα με αξιολογική σειρά και βάσει κριτηρίων και δηλώσεων προτίμησης. Τα κριτήρια για την επιλογή των διευθυντικών στελεχών ομαδοποιούνται στις κατηγορίες:

- *Μοριοδοτημένα κριτήρια* (επιστημονική-παιδαγωγική κατάρτιση και εμπειρία, υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία και ικανότητα άσκησης διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου)
- *Κριτήρια που συνάγονται από τις αξιολογικές εκθέσεις* (άρθρο 10, κεφ. Β' του Π.Δ. 25/2002) και
- *Κριτήρια που συνεκτιμούνται από το οικείο Συμβούλιο Επιλογής.*

Ο Σαΐτης (2002a) σχολιάζοντας το πιο πάνω νομοθετικό πλαίσιο, αναφέρει πως:

- Απουσιάζει η τεχνική περιγραφή της εργασίας των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης (π.χ. περιεχόμενο αρμοδιοτήτων, ευθύνες, συνθήκες εργασίας) και στη συνέχεια του προσδιορισμού των ιδιαίτερων γνώσεων και ικανοτήτων που η κάθε θέση απαιτεί.
- Δίνεται μεγάλη βαρύτητα στα συνολικά χρόνια υπηρεσίας των υποψήφιων διευθυντικών στελεχών, έστω και αν επιστημονικά είναι παραδεκτό ότι αποτελεσματικό διοικητικό στέλεχος δεν είναι ούτε ο αρχαιότερος ούτε ο καλύτερος εκπαιδευτικός, αλλά εκείνο το άτομο που διαθέτει τις γνώσεις και τις ικανότητες, τις οποίες απαιτεί η διευθυντική θέση (Dean 1995: 12-18).
- Τα τυπικά προσόντα, όπως το διδακτορικό δίπλωμα, Master κ.ά. δεν αποτιμώνται ανάλογα με τις απαιτήσεις του διοικητικού έργου που πρόκειται να επιτελέσει ο υποψήφιος εκπαιδευτικός-διευθυντής, με συνέπεια να μη βοηθούν στην επιλογή των ικανότερων υποψήφιων διευθυντικών στελεχών.
- Τα διευθυντικά στελέχη της εκπαίδευσης στερούνται ειδικής κατάρτισης σε θέματα σύγχρονου management.

Γενικά, φαίνεται ότι οι διαδικασίες αλλά και τα κριτήρια επιλογής, είτε είναι συνεκτιμώμενα είτε μοριοδοτούμενα, έχουν ως βασικό χαρακτηριστικό την προώθηση ατόμων που έχουν αρκετά χρόνια προϋπηρεσία, άρα έχουν μάθει να λειτουργούν σύμφωνα με τους κανόνες, την ιεραρχία και τις διαδικασίες που υπαγορεύονται από τις Κεντρικές Υπηρεσίες του ΥΠ.Ε.Π.Τ.⁷ (Κουτούζης, χ.χ).

Βασικές, ακόμα, διαπιστώσεις από τις διατάξεις του ισχύοντος Π.Δ. 25/2002, που αφορά στην επιλογή και την τοποθέτηση ενός σημαντικού αριθμού διοικητικών στελεχών είναι πως:

- απουσιάζουν τα κριτήρια που συνδέονται ουσιαστικά με γνώσεις εκπαιδευτικής διοίκησης και οργανισμών,
- δεν περιλαμβάνονται όλες οι δυνατές σπουδές που μπορεί να πραγματοποιήσει ο υποψήφιος και που σχετίζονται με το αντικείμενο της θέσης που διεκδικεί,
- δεν περιλαμβάνονται όλα τα επιμορφωτικά προγράμματα, και κυρίως αυτά της μακράς διάρκειας που το ίδιο το ΥΠ.Ε.Π.Τ. οργανώνει και χρηματοδοτεί,
- δε γίνεται αντιστοίχιση του προσανατολισμού των σπουδών ανάλογα με την υπό πλήρωση θέση του στελέχους,
- τα κριτήρια που υιοθετούνται είναι τα ίδια για όλες τις θέσεις των στελεχών, ανεξαρτήτως των αρμοδιοτήτων της κάθε θέσης.

Παρόλα αυτά, κάποια βήματα προόδου άρχισαν να διαφαίνονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αφού οργανώνεται μια σειρά θεσμών με σκοπό τη διοίκηση των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Οι θεσμοί αυτοί είναι διοικητικοί και οργανώνονται σε επίπεδο σχολείου, σε επίπεδο νομού και σε εθνικό επίπεδο.

Την περίοδο αυτή, καταγράφονται και ορισμένες απόπειρες οργάνωσης σπουδών για την *επιμόρφωση* των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης. Στις επιμορφωτικές αυτές προσπάθειες περιλαμβάνεται η οργάνωση και λειτουργία δύο μεταπτυχιακών προγραμμάτων: Το ένα στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, με τη θεματική

⁷ ΥΠΕΠΘ, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

ενότητα «*Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*», και το άλλο στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, με την κατεύθυνση «*Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση*».

Η διαμόρφωση, όμως, ενός δικτύου ενδοϋπηρεσιακών προγραμμάτων κατάρτισης και επιμόρφωσης στα «πεδία» της εκπαιδευτικής διοίκησης-διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων φαίνεται να αποτελεί προτεραιότητα, που μάλιστα μπορεί κάτω από συγκεκριμένους όρους να απεγκλωβίσει και την επιλογή των στελεχών από τον εμπειρισμό, τον ερασιτεχνισμό και την παραβίαση των όρων αντικειμενικότητας. Η κατάρτιση των στελεχών της εκπαίδευσης σχετίζεται με την ορθολογιστική και αποτελεσματική διοίκηση και διαχείριση των σχολικών μονάδων (Ανδρέου, 2005).

Σε πρώτη φάση αποτελεί προτεραιότητα:

- η οργάνωση μέσης διάρκειας επιμορφωτικών προγραμμάτων για όσους ασκούν τα καθήκοντα Διευθυντών Σχολικών Μονάδων, και
- η οργάνωση μέσης διάρκειας προγραμμάτων κατάρτισης για όσους επιθυμούν να καταλάβουν θέσεις Διευθυντών Σχολικών Μονάδων.

Και εστιάζεται στην κατανόηση βασικών εννοιών, αρχών και θεωριών της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, όπως:

- να αναγνωρίζουν, τεκμηριώνουν και «αναγιγνώσκουν» κριτικά τους λόγους διαμόρφωσης και άσκησης της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής.
- να χρησιμοποιούν τις βασικές γνώσεις της οργάνωσης και διοίκησης στην άσκηση εκπαιδευτικής διοίκησης στη μονάδα.
- να κατανοούν και να διαχειρίζονται τις ανθρώπινες σχέσεις, να αναπτύσσουν τόσο τις επικοινωνιακές δεξιότητες όσο και τις ικανότητες διαχείρισης των ανθρώπινων σχέσεων.
- να εφαρμόζουν αρχές της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού στην πράξη και στην επίλυση προβλημάτων.
- να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη των καινοτομιών και να προχωρούν στην εφαρμογή εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών προτεραιοτήτων.
- να διασυνδέσουν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα των σχολικών μονάδων.

- να συνεργάζονται με τους κοινωνικούς φορείς και υπηρεσίες που εμπλέκονται στις λειτουργίες των εκπαιδευτικών θεσμών.

Ο Σαΐτης κ.ά. (1997), σε έρευνά τους, αναφέρουν πως, σύμφωνα με τους ίδιους τους διευθυντές, οι σημαντικότερες αλλαγές που επιβάλλεται να γίνουν ώστε να αναβαθμιστεί ο διευθυντικός ρόλος είναι:

- *Παροχή κινήτρων(οικονομικά, απαλλαγή διδακτικού καθηκόντων).*
- *Επιμόρφωση σε θέματα διοικήσεων.*
- *Αλλαγή στη διαδικασία επιλογής.*

Αναφέρουν, επίσης, ως κριτήρια τα οποία θεωρούνται από τους ίδιους τους διευθυντές απαραίτητα για την επιλογή ενός ατόμου ως διευθυντή:

- *Τα ουσιαστικά προσόντα (εμπειρία, προσωπικότητα κλπ.).*
- *Τη γνώση της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος (οργάνωση-διοίκηση).*
- *Τα τυπικά προσόντα (πτυχία, αρχαιότητα κλπ.).*

Τέλος, παρουσιάζουν τις προτάσεις των ίδιων των διευθυντών, για την αναβάθμιση-βελτίωση του ρόλου του διευθυντή:

- *Οργάνωση σεμιναρίων πάνω σε θέματα διοίκησης και εκπαιδευτικής νομοθεσίας*
- *Απαλλαγή ή τουλάχιστον σημαντική μείωση του διδακτικού έργου*
- *Αξιοκρατική επιλογή*
- *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών από το διευθυντή*
- *Διορισμός γραμματέα και επιστάτη στο σχολείο*

B.6. Στήριξη σε νέους διευθυντές

Οι Καρατζιά-Σταυλιώτη και Λαμπρόπουλος (2006) σημειώνουν ότι «τα δεδομένα σχετικών ερευνών δείχνουν ότι η ύπαρξη νέων διευθυντών στα σχολεία με λιγότερη από διετή θητεία, δεν είναι παράγοντας που σχετίζεται με υψηλή αποτελεσματικότητα». Υποστηρίζεται, λοιπόν, η αναγκαιότητα στήριξης των νέων διευθυντών σχολικών μονάδων ώστε να αντιμετωπίσουν τις ραγδαίες αλλαγές και μεγάλες προκλήσεις. Οι νέοι διευθυντές καλούνται να δημιουργήσουν το ηγετικό τους προφίλ χωρίς να είναι

εξοικειωμένοι με το νέο τους σχολείο. Η υποστήριξη στη διεύθυνση κατά την αρχική περίοδο της θητείας της είναι ζωτική, συχνά, όμως, δεν προσφέρεται με τον κατάλληλο τρόπο.

Για αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος οι Καρατζια-Σταυλιώτη και Λαμπρόπουλος (2006) συστήνουν δυο τρόπους: α) την ανάπτυξη επιμορφωτικών κέντρων για διευθυντές και β) την ίδρυση ενός δικτύου υποστήριξης. Τα κέντρα για διευθυντές θα ήταν δυνατόν συνάμα να αποτελούν τόπο συνάντησης για τους διευθυντές, βιβλιοθήκη και κέντρο τεκμηρίωσης, καθώς και εστίες για επιμορφωτικές συναντήσεις. Ένα δίκτυο υποστήριξης θα μπορούσε να συνδέσει ένα νέο διευθυντή με έναν πεπειραμένο ή με έναν πρώην διευθυντή ή και με ένα σύμβουλο. Με αυτόν τον τρόπο σύνδεσης ένας νέος διευθυντής θα μπορεί να έρθει σε επαφή με κάποιο άτομο που θα τον συμβουλεύει ή θα λειτουργεί ως αποδέκτης προβλημάτων χωρίς να τον επιθεωρεί ή να τον βλέπει ανταγωνιστικά. Στην περίπτωση δημιουργίας δικτύου υποστήριξης οι δαπάνες περιορίζονται στη μορφή αμοιβής για συμβουλευτικές υπηρεσίες και θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια χρήσιμη επένδυση με βιωσιμότητα και πολλά οφέλη.

Για τους διευθυντές που «επιβιώνουν» τα δύο πρώτα έτη εξακολουθεί να υπάρχει συνεχής ανάγκη υποστήριξης. Όσο αλλάζει η κοινωνία υπάρχει η ανάγκη να αυξηθεί ο αριθμός των διευθυντών που διαθέτουν ευέλικτους προσαρμοστικούς μηχανισμούς. Τα ερευνητικά δεδομένα φαίνεται να ενισχύουν την άποψη ότι απαιτείται διεύρυνση της κατάρτισης των διευθυντών σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης. Οι νέοι διευθυντές, υποστηρίζουν οι Καταβάτη και Τσερεγκούνη (2005), στην προσπάθειά τους ν' ασκήσουν επιτυχώς τα καθήκοντά τους, έχουν ανάγκη εκπαίδευσης τόσο πριν από την ανάληψη των καθηκόντων τους όσο και κατά τη διάρκεια των πρώτων μηνών της θητείας τους. Η οργάνωση διαρκούς υποστήριξης σ' αυτούς θα βοηθούσε στην καλύτερη δυνατή απόδοση του σχολείου. Όπως αναφέρει ο Σαϊτς (1997), ο νέος διευθυντής, χωρίς επιμόρφωση και συστηματική υποστήριξη σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης, οικονομικής και γραφειοκρατικής διαχείρισης, σε παιδαγωγικά και νομικά θέματα της εκπαίδευσης, στη χρήση νέων τεχνολογιών και ψυχολογίας, δεν μπορεί να γνωρίζει όσα του είναι αναγκαία για την επιτέλεση του παιδαγωγικού και διοικητικού του έργου και δεν μπορεί να επιλύει αποτελεσματικά τα προβλήματα που αντιμετωπίζει από την πολυδιάστατη αυτή θέση του.

Σε έρευνα τους, για τους νέους διευθυντές, οι Καταβάτη και Τσερεγκούνη (2005) αναφέρουν πως το 70% των ερωτηθέντων συμφωνούν ότι η επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης είναι η πιο σημαντική αλλαγή που πρέπει να γίνει. Συγκεκριμένα, σημειώνουν πως «οι νέοι διευθυντές νιώθουν ότι υστερούν σε γνώσεις πάνω σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης και ζητούν επιμόρφωση πάνω σε συγκεκριμένα θέματα. Και αυτό πρέπει να το λάβει σοβαρά υπόψη της η πολιτεία» (σ. 289). Ένα σημαντικό ποσοστό (44%) των ερωτηθέντων, πιστεύει, ακόμα, ότι η αναβάθμιση του ρόλου του διευθυντή θα επέλθει με την αλλαγή στη διαδικασία επιλογής. «Κάτι που δε διαφαίνεται από το μικρό ποσοστό νέων διευθυντών που διαθέτουν επιπλέον προσόντα»(s.290), επισημαίνουν οι ερευνήτριες.

Διαπιστώνουν ακόμα, ότι η σωστή επικοινωνία παίζει πολύ σπουδαίο ρόλο στη διοίκηση του σχολείου. Οι νέοι διευθυντές, τον πρώτο καιρό ανάληψης των καθηκόντων τους, αντιμετωπίζουν προβλήματα πάνω σε θέματα υλικοτεχνικής υποδομής και γραφειοκρατικού φόρτου εργασίας. Συναντούν, ακόμα, προβλήματα που έχουν σχέση με τους προϊστάμενους, με την τοπική αυτοδιοίκηση, με τους γονείς και, στο τέλος με τους μαθητές και τους υφιστάμενους. Γίνεται εμφανές, λοιπόν, ότι το πρόβλημα επικοινωνίας είναι εξαιρετικά σημαντικό.

B.7. Τι συμβαίνει στην Κύπρο

B.7.1. Το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και η ελευθερία του διευθυντή

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου είναι πολύ συγκεντρωτικό τόσο ως προς την ιεραρχική του δομή, όσο και ως προς τον τρόπο λήψης αποφάσεων. Στην έκθεση των εμπειρογνομόνων της UNESCO για το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα αναφέρεται χαρακτηριστικά:

«Η εκπαιδευτική υπηρεσία στην Κύπρο είναι συγκεντρωτική σε μεγάλο βαθμό. Το Υπουργείο Παιδείας ελέγχει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τα σχολικά βιβλία και τους άλλους αναγκαίους πόρους για παροχή τέτοιων υπηρεσιών. Η πρόσληψη εκπαιδευτικών είναι επίσης συγκεντρωτική. Γίνεται από την Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας, που διορίζεται από την κυβέρνηση. Οι τοπικές σχολικές εφορείες χρηματοδοτούνται από το

Υπουργείο και ο ρόλος τους περιορίζεται σε θέματα συντήρησης κτιρίων και προμήθειας υλικών. Τα σχολεία ελέγχονται άμεσα από το Υπουργείο μέσω του Σώματος Επιθεωρητών και τους Διευθυντές, οι οποίοι έχουν λιγότερη ευθύνη σε σύγκριση με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα» (ΙΙΕΡ, 1997, σ.19).

Το κάθε δημόσιο σχολείο της Κύπρου λειτουργεί πραγματικά με βάση τις κατευθυντήριες γραμμές που θέτει το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού και προσπαθεί να εφαρμόσει την εκπαιδευτική πολιτική, που καθορίζει με τις αποφάσεις του το Υπουργικό Συμβούλιο. Ωστόσο, μέσα στο πλαίσιο των γενικών κατευθύνσεων, που ορίζονται από την αρμόδια αρχή, το κάθε σχολείο καλείται να αναπτύξει το δικό του ιδιαίτερο κλίμα εργασίας και να ερμηνεύσει το αναλυτικό πρόγραμμα με βάση τις ιδιαίτερες τοπικές συνθήκες και πραγματικότητες (Φυλακτού, 1998).

Ο Θεοφιλίδης (1994) υποστηρίζει ότι, παρά το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του συστήματος, στο επίπεδο του σχολείου υπάρχει ουσιαστική αυτονομία. Τόσο το σχολείο ως σύνολο, όσο και ο εκπαιδευτικός ως άτομο, έχουν, στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, λογικά πλαίσια ελευθερίας μέσα στα οποία κινούνται κατά την επιτέλεση του έργου τους, πράγμα που δε συμβαίνει στην περίπτωση άλλων οργανισμών. Ακόμη, λοιπόν, και στα συγκεντρωτικά συστήματα, προσθέτει ο Φυλακτού (1998), η σχολική μονάδα δεν παύει να αποτελεί ένα ημιαυτόνομο οργανισμό και να λειτουργεί ως ένα ανοικτό σύστημα, το οποίο δέχεται επιδράσεις από το εξωτερικό περιβάλλον και ταυτόχρονα επιδρά πάνω σ' αυτό.

Ηγετικό ρόλο σ' αυτό το σύστημα ασκεί ο διευθυντής του σχολείου, στον οποίο παρέχεται η ελευθερία να σχεδιάσει, να υλοποιήσει και να αξιολογήσει το δικό του σχέδιο δράσης, με βάση τα δεδομένα του σχολείου του και σε στενή συνεργασία με το προσωπικό του. Είναι γεγονός ότι σε πολλές δυτικές χώρες ο διευθυντής ενός σχολείου, παραδοσιακά, έχει ευρύτερες αρμοδιότητες και μεγαλύτερη ελευθερία δράσης παρά στον τόπο μας. Αυτό, όμως, καθόλου δεν υποβαθμίζει το έργο που καλείται να επιτελέσει, έστω και μέσα στο συγκεντρωτικό μας σύστημα, ο Κύπριος διευθυντής. Έχοντας υπόψη τη σημασία των καινοτομιών και αλλαγών στην εκπαίδευση, καθώς και την ανάγκη για συνεχή ανάπτυξη και βελτίωση, μπορούμε να καταλάβουμε τη σημασία που αποκτά ο ρόλος του διευθυντή, αφού είναι ο μόνος που

μπορεί να αλλάξει ή έστω να προσπαθήσει να αλλάξει τη φιλοσοφία του σχολείου του για να το καταστήσει πιο αποτελεσματικό (Γιασεμής, 2001). Η αναγνώριση πως ένα αναποτελεσματικό σχολείο πρέπει να αλλάξει διεύθυνση ή έστω να αλλάξει το στυλ της διεύθυνσης της (Hopkins et al., 1997) ενδυναμώνει τη θέση ότι οι διευθυντές των σχολείων είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες των αποτελεσματικών σχολείων.

B.7.2. Ελλείμματα στη διοίκηση

Θα υποθέταμε, λοιπόν, ότι ως διευθυντές σχολείου επιλέγονται τα πιο δυναμικά στελέχη του επαγγέλματος. Άρα, θα αναμέναμε οι διευθυντές του δημοτικού σχολείου να είναι και πιο επαρκείς στο έργο τους. Αυτό δε συμβαίνει όμως, σύμφωνα με τους Θεοφιλίδη και Στυλιανίδη (2000). Οι πιθανές ερμηνείες είναι δύο:

- *Αστοχία στην επιλογή των διευθυντών και*
- *Έλλειψη βασικής κατάρτισης και ουσιαστικής επιμόρφωσης για την άσκηση διευθυντικών καθηκόντων.*

Τα σχέδια υπηρεσίας για προαγωγή στη θέση του διευθυντή δεν απαιτούν ειδικά με τη διοίκηση προσόντα. Έτσι προάγονται συχνά σε διοικητικές θέσεις άτομα άριστα σε θέματα κατάρτισης και διδακτικής, αλλά λιγότερο κατάλληλα για το ρόλο του διευθυντή. Όπως επισημαίνει ο Θεοφιλίδης (1986), *«η διοίκηση σχολείου, όμως, συνεπάγεται και ανάληψη νέου ρόλου για τον οποίο το σύστημα δεν προνοεί σήμερα προϋπηρεσιακή κατάρτιση» (s. 53).*

Ανασταλτικός παράγοντας για την αποτελεσματική άσκηση του ρόλου του διευθυντή, είναι η και η διαδικασία προαγωγών με βάση τη στενότητα της κλίμακας της βαθμολογίας. Όλοι σχεδόν οι υποψήφιοι για τη θέση του διευθυντή έχουν την ίδια βαθμολογία με αποτέλεσμα το μοναδικό κριτήριο για προαγωγή να είναι η αρχαιότητα. Το κριτήριο όμως της αρχαιότητας στη διαδικασία προαγωγών λειτουργεί σε βάρος της εκπαίδευσης, δημιουργεί απογοήτευση στους ικανούς εκπαιδευτικούς και περιορίζει τις δυνατότητες στελέχωσης των σχολείων με τα πιο κατάλληλα για τη διοίκηση του σχολείου άτομα. Όπως επισημαίνει, εξάλλου, ο Πασιαρδής (1998) μέχρι να φτάσουν οι δάσκαλοι στις διοικητικές θέσεις είναι ήδη «καμένοι», αφού το φούσκωμα στις αξιολογήσεις (σχεδόν όλοι οι δάσκαλοι

παρουσιάζονται ως εξάιρετοι) αφήνει σαν μοναδικό παράγοντα για προαγωγή την εμπειρία, η οποία μεταφράζεται ως ηλικία.

Πράγματι ο τομέας της διοίκησης στα σχολεία της Κύπρου είναι μια από τις αδυναμίες που παρουσιάζει το εκπαιδευτικό της σύστημα. Αναβάθμιση του ρόλου και των ευθυνών των διοικητικών στελεχών των σχολείων, προϋποθέτει ένα σύστημα προαγωγών, το οποίο να δίνει βαρύνουσα έμφαση στην παιδαγωγική και διοικητική κατάρτιση, στην ακαδημαϊκή γνώση και στη διδακτική ικανότητα.

Ο Πασιαρδής (2004) προτείνει 2 σύγχρονους, δοκιμασμένους και αποτελεσματικούς, κατά την άποψή του, τρόπους επιλογής διευθυντικών στελεχών για την εκπαίδευση.

- *Το Πρόγραμμα Μαθητείας στη Διοίκηση σχολείων της Καλιφόρνια*⁸
- *Τα Κέντρα Αξιολόγησης*⁹

Ακόμη, εισηγείται:

1. Τη δημιουργία μεταπτυχιακών προγραμμάτων στην εκπαιδευτική διοίκηση/αξιολόγηση όπου οι μελλοντικοί διευθυντές θα προετοιμάζονται κατάλληλα για το έργο τους.
2. Τη συνεχή επιμόρφωση των εν υπηρεσία διευθυντών.
3. Τη δημιουργία, από το Υπουργείο Παιδείας, μιας μονάδας συλλογής και καταγραφής των πιο πρόσφατων ερευνητικών δεδομένων σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης, καθώς και σε θέματα ευρύτερου εκπαιδευτικού προβληματισμού, σε συνεργασία με τα Πανεπιστήμια.

Για να μπει το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου σε τροχιά βελτίωσης και ανάπτυξης, ο Γιασεμής (2001) προτείνει την εφαρμογή κάποιων εισηγήσεων, ξεκινώντας με την καθιέρωση δύο επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους διευθυντές:

⁸ Οι υποψήφιοι υποβάλλουν τις αιτήσεις τους για ένδειξη ενδιαφέροντος για τις θέσεις διευθυντών στα σχολεία και ακολούθως, μετά από μια αρχική επιλογή με βάση τα βιογραφικά και τα προσόντα τους, καλούνται να λύσουν διάφορα προβλήματα που τους δίνονται. Όσοι περνούν το πρώτο «φιλτράρισμα» καλούνται για μια ουσιαστική συνέντευξη. Αφού περάσουν κι αυτή τη συνέντευξη τους δίνεται ένα άλλο σύνολο από προβλήματα για να λύσουν. Αν τα καταφέρουν γίνονται δεκτοί στο Πρόγραμμα.

⁹ Πρόκειται για μια μέθοδο επιλογής διευθυντικού προσωπικού η οποία άρχισε να χρησιμοποιείται στον εκπαιδευτικό τομέα από τη δεκαετία του 1970 με σκοπό την εξεύρεση και επιλογή εκπαιδευτικού προσωπικού για τις ηγετικές θέσεις ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Εκπαιδευμένοι αξιολογητές παρατηρούν, μετρούν και αξιολογούν τους υποψηφίους καθώς συμπληρώνουν διάφορες ασκήσεις και προσομοιώσεις.

- ο Το πρώτο να στοχεύει στην επιμόρφωση των προτεινόμενων εκπαιδευτικών για προαγωγή στη θέση του διευθυντή και
- ο Το δεύτερο επιμορφωτικό πρόγραμμα να είναι για όλους τους διευθυντές.

B.7.3. Πώς προάγονται οι διευθυντές – Νομικό πλαίσιο

Οι προαγωγές των εκπαιδευτικών λειτουργών στην Κύπρο διέπονται από τις διατάξεις του άρθρου 35 και επόμενα των περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Νόμων του 1969 έως 2006. Βασική διάταξη της νομοθεσίας είναι ότι, για κάθε θέση προαγωγής καταρτίζεται Συμβουλευτική Επιτροπή, που με βάση τα κριτήρια της αξίας, των προσόντων και της αρχαιότητας, συντάσσει αιτιολογική έκθεση, η οποία περιλαμβάνει τριπλάσιο αριθμό υποψηφίων από τον αριθμό των κενών θέσεων. Για τις θέσεις του διδακτικού προσωπικού, ο κατάλογος ετοιμάζεται από τη Συμβουλευτική Επιτροπή, με βάση αποτίμηση των τριών πιο πάνω κριτηρίων. Οι προαγωγές, σύμφωνα με τη νομοθεσία (άρθρο 35B(9))¹⁰, διενεργούνται μετά από προσωπική συνέντευξη από την Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας, η οποία μετά από ισοπέδωση των βαθμολογιών, απέκτησε ιδιαίτερη βαρύτητα. (Ετήσια Έκθεση για το 2006 της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας, 2007).

Ο Πασιαρδής (2004) αναφέρει πως ο τρόπος επιλογής της προσωπικής συνέντευξης τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Κύπρο ήταν, μέχρι σήμερα, ο πιο συνηθισμένος. Οι ίδιοι, όμως, που διενεργούν τις συνεντεύξεις, «εκφράζουν αμφιβολίες για την ικανότητα αυτής της διαδικασίας να συντείνει στην πρόβλεψη για την πιθανότητα επιτυχίας του υποψηφίου στα νέα του καθήκοντα. Ο κυριότερος λόγος είναι η υποκειμενικότητα της μεθόδου αυτής καθώς επίσης και άλλες σκοπιμότητες που υπεισέρχονται στην όλη διαδικασία»(s. 241).

Είναι τεκμηριωμένο (βλέπε Ετήσια Έκθεση για το 2006, της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας, 2007) ότι η βαθμολογία των υποψηφίων διευθυντών είναι ισοπεδωμένη. Το εύρος των αξιολογήσεων στις τελευταίες προαγωγές διευθυντών

¹⁰ 35B(9) Στη συνέχεια η Επιτροπή, καλεί τους υποψηφίους οι οποίοι περιέχονται στους τελικούς καταλόγους σε προσωπική συνέντευξη:

Εννοείται ότι κατά τις συνεντεύξεις μπορεί να παρευρίσκεται ο Γενικός Διευθυντής του Υπουργείου Παιδείας ή ο Διευθυντής του οικείου Τμήματος ή εκπρόσωπος τους και να εκφέρει τις κρίσεις του για την απόδοση των υποψηφίων σ' αυτές.

Μάρτιος 2007 ήταν 1 μονάδα με κατώτερη τιμή το 38 και ανώτερη το 39 αντίστοιχα στην κλίμακα 1-40. Λόγω αυτής της ισοπέδωσης, η προαγωγή στη θέση του διευθυντή φαίνεται να είναι περισσότερο συνάρτηση της αρχαιότητας και λιγότερο της αξίας. Είναι ενδιαφέρον, επίσης, στην ίδια έκθεση ο πίνακας 13 που παρουσιάζει τα πρόσθετα προσόντα, πέραν αυτών που απαιτούνται από το οικείο σχέδιο υπηρεσίας, των προαχθέντων σε θέση διευθυντή ή βοηθού διευθυντή σχολείων. Είναι αξιοσημείωτο ότι ποσοστό 72,93% από τους προαχθέντες δεν είχαν κανένα πρόσθετο προσόν πέραν της αρχικής βασικής κατάρτισης ή πτυχίου εξομοίωσης. Στην πραγματικότητα, πρόσθετα προσόντα είχε περίπου ένας στους τέσσερις προαχθέντες των υποψηφίων, γιατί αυτοί επιδίωξαν είτε δεύτερο πτυχίο 5,26 % είτε ουσιαστικά ακαδημαϊκά προσόντα (μεταπτυχιακό τίτλο μάστερ 20,30%, διδακτορικό τίτλο 1,51%). Ανάλογες επισημάνσεις κάνουν και οι Καταβάτη και Τσερεγκούνη (2005) σε έρευνα τους για τους νέους διευθυντές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Οι σπουδές των νέων διευθυντών περιορίζονται στην εξομοίωση 58%, άλλο πτυχίο 13% και μόλις 2% είναι αυτοί που κατέχουν μεταπτυχιακό ή πρόγραμμα εξειδίκευσης στελεχών στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης.

Μια θετική παρατήρηση, στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι ότι ο μέσος όρος ηλικίας των υποψηφίων που καταλαμβάνουν διευθυντική θέση στη δημοτική εκπαίδευση άρχισε να κατεβαίνει. Από τα 54,9 χρόνια που ήταν το 1999, μειώθηκε το 2006 στα 50 χρόνια. Αντίθετα, στον Ελλαδικό χώρο, οι Καταβάτη και Τσερεγκούνη (2005) διαπιστώνουν πως ένα ποσοστό της τάξης του 45% των «νέων διευθυντών» είναι μεγάλοι σε ηλικία, γεγονός το οποίο καταδεικνύει την τεράστια δυσκολία εφαρμογής νέων ιδεών και καινοτόμων πράξεων.

Με βάση τη νομοθεσία για προαγωγή σε θέση διευθυντή σχολείου της Κύπρου, προστίθενται στο σύνολο των μονάδων το οποίο προκύπτει από την αριθμητική αποτίμηση των τριών νόμιμων κριτηρίων (της αξίας, των προσόντων και της αρχαιότητας), οι μονάδες για την απόδοση του υποψηφίου στην προσωπική συνέντευξη. Η απόδοση στη συνέντευξη αποτιμάται με βάση έξι κριτήρια με, προκαθορισμένη βαρύτητα στο καθένα, ως ακολούθως:

- ✓ *Ενημέρωση σε παιδαγωγικά και μεθοδολογικά θέματα* 1,0
- ✓ *Κατανόηση του ρόλου και των ευθυνών της θέσης* 1,0
- ✓ *Κριτική ανάλυση διοικητικών και οργανωτικών προβλημάτων*

<i>σχετικών με τα καθήκοντα της θέσης</i>	<i>1,0</i>
✓ <i>Αποτελεσματικότητα επικοινωνίας και επάρκεια τεκμηρίωσης απόψεων και θέσεων</i>	<i>1,0</i>
✓ <i>Προσωπικότητα (άνετη παρουσία, προσαρμοστικότητα, ευελιξία)</i>	<i>0,5</i>
✓ <i>Γλωσσική επάρκεια (λεξιλόγιο, σύνταξη, ορθοφωνία, ορθοέπεια)</i>	<i>0,5</i>

Η αξιολόγηση της απόδοσης των υποψηφίων στη συνέντευξη γίνεται με κλίμακα 0,5 – 5,0 μονάδων, με διαβαθμίσεις από τη «Σχεδόν μέτρια απόδοση» ως την «Εξαιρετική»

B.7.4. Καθήκοντα και Ευθύνες του Κύριου Διευθυντή Δημοτικού Σχολείου – Νομοθεσία

Τα καθήκοντα και οι ευθύνες του διευθυντή δημοτικού σχολείου στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα περιγράφονται γενικά στα ισχύοντα σχέδια υπηρεσίας και αναλύονται ειδικότερα στους «Περί Λειτουργίας των Δημοσίων Σχολείων Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως Κανονισμούς του 1997».

Το σχέδιο υπηρεσίας για το διευθυντή δημοτικού σχολείου προνοεί τα πιο κάτω:

- Είναι υπεύθυνος για την ομαλή και αποδοτική διοίκηση και λειτουργία τριθέσιου και άνω σχολείου και την ανάπτυξη της εργασίας και ζωής σ' αυτό, περιλαμβανομένης και της ευθύνης για στενή παρακολούθηση της εργασίας των δασκάλων.
- Αναλαμβάνει διδακτικά καθήκοντα στο πλαίσιο του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος.
- Είναι υπεύθυνος για την τήρηση και φύλαξη των αρχείων του σχολείου και της περιουσίας του.
- Εκτελεί οποιαδήποτε άλλα καθήκοντα του ανατεθούν για το συμφέρον των μαθητών, του σχολείου και της εκπαίδευσης γενικά.

Συγκεκριμένα, το άρθρο 22 των «Περί Λειτουργίας των Δημοσίων Σχολείων Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως Κανονισμών του 1997» αναφέρεται σε 38 διαφορετικά καθήκοντα και ευθύνες του διευθυντή, τέσσερα από τα οποία αναλύονται ακόμα

περισσότερο σε επιμέρους καθήκοντα και λειτουργίες. Τα σημαντικότερα αναφέρονται στις εξής δραστηριότητες: *Εφαρμογή αναλυτικού προγράμματος, διδακτικά καθήκοντα, διεξαγωγή αλληλογραφίας, συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας, Σχολιατρικές και άλλες υπηρεσίες, τοπικές αρχές και Σύνδεσμο Γονέων, καθοδήγηση και αξιολόγηση του προσωπικού, τήρηση σχολικού αρχείου, έλεγχος σχολικής περιουσίας, χορήγηση αδειών στο προσωπικό, τήρηση της πειθαρχίας, ευθύνη κυλικείου, διοργάνωση εκδρομών, εφαρμογή σχεδίου πολιτικής άμυνας, κατανομή τάξεων και μαθημάτων, εκπροσώπηση του σχολείου σε διάφορες εξωσχολικές δραστηριότητες κ.ά.*

Τα καθήκοντα και οι ευθύνες του διευθυντή θα μπορούσαν να χωριστούν σε διοικητικά (όσα αναφέρονται στην ομαλή λειτουργία του σχολείου) και εκπαιδευτικά (όσα αναφέρονται στο εκπαιδευτικό έργο κι έχουν σχέση με τα αποτελέσματα της σχολικής εργασίας).

Ο διευθυντής του σχολείου δεν μπορεί να αγνοήσει τη νομοθετική διάσταση της υπηρεσίας. Το σχολείο είναι θεσμός του κράτους εντεταλμένος να πραγματώσει ειδικούς στόχους, για τους οποίους καταβάλλονται προσπάθειες να καθορίζονται με σαφήνεια για να είναι μετρήσιμος ο βαθμός πραγμάτωσής τους. Ο διευθυντής, λοιπόν, χρειάζεται να είναι και ο τύπος του διεκπεραιωτή ηγέτη (Θεοφιλίδης, 1994).

B.7.5. Το διοικητικό έργο του Κύριου διευθυντή

Οι αρμοδιότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας, γενικά, μπορούν να καταταχτούν σε τρεις βασικές κατηγορίες:

- *Παιδαγωγικά*
- *Διεκπεραιωτικά*
- *Διοικητικά*

Αυτό είναι βασισμένο, αναφέρει ο Κουτούζης (χ.χ), στη σχετική βιβλιογραφία, η οποία είτε άμεσα (Torrington & Weightman, 1989) είτε έμμεσα (Ανδρέου, 1999) κάνει το συγκεκριμένο διαχωρισμό.

Φυσικά, αυτό που στην ουσία κάνει ένα διευθυντή να ξεχωρίζει από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας είναι άσκηση των διοικητικών του καθηκόντων. Είναι γεγονός ότι ο διευθυντής του σχολείου στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμόζει στην πράξη όλες τις δραστηριότητες της διοίκησης (προγραμματισμό, οργάνωση, διεύθυνση και έλεγχο) Η ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου εξαρτάται απόλυτα από την επάρκεια του διευθυντή στην άσκηση όλων αυτών των λειτουργιών της διοίκησης.

Σε μια προσπάθεια συστηματοποίησης των αρμοδιοτήτων του διευθυντή σε σχέση με τις διαδικασίες της διοίκησης έχουμε την παρακάτω εικόνα:

Προγραμματισμός. Όλες εκείνες οι ενέργειες, που απαντούν στα ερωτήματα τι πρέπει να γίνει, ποιος θα το κάνει και πότε θα το κάνει, ποια μέσα θα χρησιμοποιήσει και πού θα εξευρεθούν αυτά τα μέσα:

- *Εγγραφές παιδιών.*
- *Κτιριακές και άλλες ανάγκες του σχολείου.*
- *Εξοπλισμός του σχολείου με βιβλία, γραφική ύλη και άλλα μέσα.*
- *Κατανομή των τάξεων, μαθημάτων και υπευθυνοτήτων.*
- *Σύνταξη Ωρολογίου Προγράμματος.*
- *Προγραμματισμός εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων.*
- *Ετοιμασία Σχεδίου Πολιτικής Άμυνας.*

Οργάνωση. Περιλαμβάνει κυρίως την ομαδοποίηση ή τμηματοποίηση του έργου, την καθιέρωση γραμμών εξουσίας, ευθύνης και επικοινωνίας (Σαΐτης, 1994).

- *Κατανομή εργασίας.*
- *Οργάνωση του χρόνου του διευθυντή.*
- *Οργάνωση της ανάπτυξης του προσωπικού.*
- *Οργάνωση του σχολικού χώρου.*
- *Οργάνωση του σχολικού αρχείου.*
- *Καθορισμός έργου του μη διδακτικού προσωπικού.*

Διεύθυνση. Αναφέρεται στην καθοδήγηση του ανθρώπινου παράγοντα και την αποτελεσματική παρακίνησή του, για να εξασφαλιστεί έτσι μεγαλύτερη απόδοση προς το συμφέρον της σχολικής μονάδας.

- *Ενθάρρυνση του προσωπικού για ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση.*
- *Εφαρμογή κανονισμών και οδηγιών του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού.*
- *Παρακολούθηση της χρήσης, συντήρησης και αντικατάστασης της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου και φροντίδα, ώστε να υπάρχει ένα ασφαλές περιβάλλον.*
- *Ανάθεση ευθυνών στα κατάλληλα άτομα.*
- *Γνώση και εφαρμογή της Εκπαιδευτικής Νομοθεσίας.*

Έλεγχος - Αξιολόγηση. Αναφέρεται στην εξέταση, την αξιολόγηση και τη μέτρηση του οργανωτικού έργου της μονάδας, την αξιολόγηση του αποτελέσματος και της απόδοσης, την εντόπιση των αποκλίσεων και τη διάγνωση των αιτιών που οδήγησαν στη συγκεκριμένη υστέρηση, καθώς και τη λήψη αποφάσεων με σκοπό τη βελτίωση της αποδοτικότητας της μονάδας.

- *Έλεγχος και αξιολόγηση της εργασίας του δασκάλου.*
- *Έλεγχος και αξιολόγηση της προόδου των παιδιών και της συμμόρφωσής τους στους σχολικούς κανονισμούς.*
- *Διαπίστωση της συμβολής του δασκάλου στη βελτίωση της σχολικής ζωής και ατμόσφαιρας, καθώς και στην επιτυχία των στόχων του σχολείου.*

Γενικά, παρατηρούμε ότι αρκετές από τις παραπάνω δραστηριότητες είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό διεκπεραιωτικές, αφού εφαρμόζονται στα πλαίσια ενός συγκεντρωτικού - γραφειοκρατικού συστήματος, όπως είναι το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα.

B.7.6. Προγράμματα Κατάρτισης, Επιμόρφωσης στην Κύπρο - Διαπιστώσεις

Σύμφωνα με τους Θεοφιλίδη και Στυλιανίδη (2000), πριν από την ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων δεν προηγείται οποιαδήποτε κατάρτιση. Ως αποτέλεσμα, ο χθεςινός δάσκαλος είναι σημερινός διευθυντής δημοτικού σχολείου. Κάτω από αυτές τις συνθήκες ενεργεί διαισθητικά, σπουδάζει τη διοίκηση μέσα από δοκιμή και λάθος και αποκτά διοικητικές δεξιότητες καθ' οδόν.

Παραδοσιακά, η άσκηση διευθυντικών καθηκόντων στο εκπαιδευτικό μας σύστημα στηρίχθηκε περισσότερο σε σύστημα μαθητείας και λιγότερο σε συστηματική προετοιμασία για την άσκηση των καθηκόντων και των ευθυνών της θέσης. Οι νεοπροαγόμενοι στη θέση του διευθυντή σχολείου ασκούν τα νέα τους καθήκοντα αξιοποιώντας εμπειρίες που αποκόμισαν παρακολουθώντας άλλους διευθυντές να ασκούν τα καθήκοντά τους και χρησιμοποιώντας την κοινή λογική τόσο ως προς τον τρόπο διοίκησης των συγκεκριμένων καθηκόντων όσο και ως προς τα προβλήματα που αναφύονται κατά την πορεία. (Κωνσταντίνου, 2001).

Στην Κύπρο, τονίζει εμφαντικά ο Θεοφιλίδης, *«είμαστε ουραγοί στην εκπόνηση προγραμμάτων εκπαίδευσης διοικητικών στελεχών στην εκπαίδευση πριν από την ανάληψη διοικητικού ρόλου, ενώ γνωρίζουμε ότι σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα η απόκτηση πτυχίου στη διοικητική επιστήμη είναι προϋπόθεση ανάληψης διοικητικού ρόλου»* (όπ. αναφ. στον Κωνσταντίνου, 2001, σ. 10).

Η έλλειψη, λοιπόν, βασικής κατάρτισης σε διοικητικά θέματα πριν από την ανάληψη διευθυντικού ρόλου, από τη μια, αλλά και η έλλειψη ουσιαστικής επιμόρφωσης, σε διοικητικά θέματα, από την άλλη, επηρεάζουν δυσμενώς την αποτελεσματικότητα του διευθυντή (Θεοφιλίδης και Στυλιανίδης, 2000).

Ο Θεοφιλίδης (1994), σε έρευνά του, επισημαίνει πως οι ίδιοι οι διευθυντές αναγνωρίζουν ότι χρειάζονται ειδική κατάρτιση προκειμένου να επιτελέσουν επιτυχώς το έργο τους, πριν από την ανάληψη διευθυντικής θέσης.

Μετά την ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων, μέχρι σήμερα, ο κύριος επιμορφωτικός φορέας στην Κύπρο είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που είναι επιφορτισμένο με προγράμματα επιμόρφωσης για τους νεοπροαχθέντες διευθυντές τα οποία επαναλαμβάνονται κάθε χρόνο και είναι υποχρεωτικά γιατί προνοούνται από την εκπαιδευτική νομοθεσία ή από τα σχέδια υπηρεσίας της θέσης τους. Τα προγράμματα αυτά προσφέρονται κατά τη διάρκεια του πρώτου χρόνου των διευθυντών στη θέση και ολοκληρώνονται σε δεκαέξι συναντήσεις των τεσσάρων ωρών.

Τα Προγράμματα Επιμόρφωσης Στελεχών της Εκπαίδευσης (βλέπε Παράρτημα Α) αποσκοπούν στην επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν στην αποτελεσματική διοίκηση και οργάνωση της σχολικής μονάδας και αναφέρουν ως ειδικούς στόχους:

- Την ενημέρωση για σύγχρονα και επίκαιρα παιδαγωγικά ζητήματα.
- Την διαμόρφωση στάσεων και δεξιοτήτων ανάπτυξης δυναμικού ρόλου των στελεχών της εκπαίδευσης.
- Την εμπλοκή σε θέματα έρευνας και αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.
- Την ανάπτυξη στρατηγικού προγραμματισμού και εφαρμογή σχεδίου δράσης.
- Την επαφή με τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εκπαίδευση.
- Την διαμόρφωση ευκαιριών για ενίσχυση προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης και αυτοεκτίμησης.

Ένα πρόγραμμα συστηματικής επιμόρφωσης είχε οργανώσει πριν μερικά χρόνια το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε συνεργασία με τους πανεπιστημιακούς καθηγητές Βύρωνα Μασσιάλα, John Carpenter, Γεώργιο Φλουρή και Μιχάλη Κασσωτάκη. Το πρόγραμμα αφορούσε στην προετοιμασία στελεχών των σχολείων, ώστε να ασκήσουν ρόλο ηγεσίας. Το πρόγραμμα επαναλήφθηκε για δεύτερη φορά και συνολικά επιμορφώθηκαν 180 νέοι διευθυντές ή υποψήφιοι διευθυντές από τους οποίους οι 120 προέρχονταν από τη δημοτική εκπαίδευση.

B.8. Έρευνες στην Κύπρο

Σε μια σύντομη ανασκόπηση κάποιων ερευνών που έγιναν την τελευταία εικοσαετία (1987-2007) στην Κύπρο με στόχο τη διερεύνηση του ρόλου του διευθυντή φαίνεται καθαρά ότι ο ρόλος αυτός στην επίτευξη της σχολικής βελτίωσης παραμένει κεντρικός και, επομένως, καθοριστικός. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών πρέπει να προβληματίσουν τους υπεύθυνους για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Θα ήταν σημαντικό να ασχοληθούν με το πώς οι πολιτεία θα προσφέρει στους διευθυντές τα μέσα εκείνα που θα τους βοηθήσουν να συμβάλουν όσο το δυνατό περισσότερο στη βελτίωση του διδακτικού έργου που παρέχεται στο σχολείο τους.

Μερικές από τις έρευνες αναφέρονται ενδεικτικά και επιγραμματικά πιο κάτω:

Κατά τη σχολική χρονιά 1985-1986 έρευνα ανάμεσα σε όλους τους διευθυντές (100) και τους δασκάλους (555) της επαρχίας Λευκωσίας, σχετικά με το ρόλο του διευθυντή αναφέρει ότι:

- *Οι δάσκαλοι υποστηρίζουν ότι οι ανθρώπινες σχέσεις πρέπει να αποτελούν τη βάση στην οποία να στηρίζεται ο ρόλος του διευθυντή.*
- *Οι διευθυντές θεωρούν τον εαυτό τους υπεύθυνο για καθετί που συμβαίνει στο σχολείο (οργάνωση, διοίκηση, πρόοδος των μαθητών).*
- *Οι δάσκαλοι και οι διευθυντές επισημαίνουν την ανάγκη να καθοριστούν από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού πιο αναλυτικά τα καθήκοντα και οι ευθύνες του διευθυντή.*
- *Οι δάσκαλοι και οι διευθυντές τονίζουν την αναγκαιότητα της συνεχούς επιμόρφωσης των διευθυντών.*
- *Οι δάσκαλοι και οι διευθυντές συμφωνούν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να έχει βαρύνουσα γνώση στο θέμα της αξιολόγησης του δασκάλου (Κίκας, 1987).*

Οι Θεοφιλίδης και Reilly, κατά τη σχολική χρονιά 1986-87 πραγματοποίησαν έρευνα ανάμεσα σε όλους τους διευθυντές δημοτικής (242) και μέσης (68) εκπαίδευσης. Η έρευνα είχε σαν στόχο τη μελέτη των απόψεων των διευθυντών για τα καθήκοντα και τις ευθύνες τους. Με βάση τα αποτελέσματα της σχετικής έρευνας, ο διευθυντής σχολείου στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις πιο κάτω τέσσερις λειτουργίες:

- *Να οργανώνει το σχολείο του και να προωθεί την εύρυθμη λειτουργία του.*
- *Να αξιοποιεί στο μέγιστο δυνατό βαθμό το προσωπικό, τα διδακτικά μέσα και τον εξοπλισμό του σχολείου.*
- *Να παρακολουθεί συστηματικά το διδακτικό έργο των δασκάλων.*
- *Να εκπροσωπεί το σχολείο και να επικοινωνεί με άτομα και οργανωμένα σύνολα (Θεοφιλίδης, 1994).*

Ο Πασιαρδής (1994) σε έρευνά του το Φεβρουάριο του 1993 ανάμεσα σε όλους τους διευθυντές (277) των δημοτικών σχολείων σχετικά με τις ανάγκες για βελτίωση της

αποτελεσματικότητας του ρόλου του διευθυντή, υπέδειξε ότι οι διευθυντές αισθάνονται μεγαλύτερη ανάγκη στις πιο κάτω περιοχές:

- *Να εντοπίζουν, να αναλύουν και εφαρμόζουν τα αποτελέσματα των ερευνών για να βελτιώσουν το σχολείο τους.*
- *Να βεβαιώνονται ότι η ανανέωση των προγραμμάτων είναι συνεχής και ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών.*
- *Να δημιουργούν ένα κοινό όραμα για την περαιτέρω πρόοδο του σχολείου και να μοιράζονται το όραμα αυτό με τα υπόλοιπα μέλη του προσωπικού.*
- *Να επιμορφωθούν και να γίνουν ικανοί να χρησιμοποιούν διάφορα είδη μεθόδων αξιολόγησης και μοντέλα αξιολόγησης του δασκάλου.*

Σε άλλη έρευνα του ο Πασιαρδής το 1996 μεταξύ των διευθυντών Δημοτικών Σχολείων της Κύπρου – απάντησαν 182- με σκοπό να εξετάσει την ποιότητα της παρεχόμενης ηγεσίας στα σχολεία παρατηρεί πως:

- *Οι Κύπριοι διευθυντές αποδίδουν μεγάλη σημασία, κατά κύριο λόγο, σε δύο άξονες του ηγετικού τους ρόλου: Πρώτο, στις ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ του προσωπικού του σχολείου και δεύτερο, στις σχέσεις τους με το Υπουργείο Παιδείας.*
- *Οι Κύπριοι διευθυντές θεωρούν ως μεγαλύτερες ανάγκες τους για βελτίωση, την εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική μονάδα με βάση τα αποτελέσματα επιστημονικών ερευνών, την ένταξη και ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία και την αξιολόγηση και μετάδοση προσδοκιών για το διδακτικό προσωπικό (Πασιαρδής, 2004).*

Ο Κυριακίδης (1997) σε έρευνά του ανάμεσα σε 345 δασκάλους και 110 διευθυντές σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης της Κύπρου, με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών και των δασκάλων για το ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού σχολείου παρουσίασε τα πιο κάτω αποτελέσματα:

- *Οι δάσκαλοι θεωρούν ως πιο σημαντικά κριτήρια για την αποτελεσματικότητα του διευθυντή τις ηγετικές του ικανότητες, την ικανότητα να συνεργάζεται με το προσωπικό, την εργατικότητα του και, σε μικρότερο βαθμό, το επιστημονικό υπόβαθρο και τις γνώσεις του.*

- *Τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι διευθυντές έχουν την ίδια επαγγελματική κουλτούρα.*
- *Τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι διευθυντές αναμένουν από το διευθυντή να αναπτύξει την ιδιαίτερη πολιτική του σχολείου σε συνεργασία με το προσωπικό, να αξιοποιήσει το διδακτικό προσωπικό και τα μέσα που έχει στη διάθεση του, να αναπτύξει συνεργασία με τους εξωτερικούς φορείς και να συμβάλλει με τις ενέργειες του στη βελτίωση του διδακτικού έργου (Κυριακίδης, 1997).*

Οι Θεοφιλίδης και Στυλιανίδης (1998) σε έρευνα που έγινε το Μάρτη του 1998 ανάμεσα σε όλους τους διευθυντές (280) και σε 900 δασκάλους από τους 2858 των δημοτικών σχολείων της Κύπρου, αναφέρουν ότι:

- *Υπάρχουν ελλείμματα στην οργάνωση και διοίκηση των σχολείων και, κατά συνέπεια, η αποτελεσματικότητα των διευθυντών είναι περιορισμένη. Η διαπίστωση αυτή προκύπτει από τις απόψεις τόσο των διευθυντών όσο και των δασκάλων.*
- *Στην πλειοψηφία τους (93,8%) οι διευθυντές δήλωσαν ότι εφαρμόζουν το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης, άποψη την οποία ασπάζεται μόνο το 53% των δασκάλων.*
- *Η διοικητική κουλτούρα του σχολείου περιλαμβάνει έντεκα βασικές πτυχές-λειτουργίες, που αναλαμβάνει ο διευθυντής δημοτικού σχολείου. Πρωταρχική σημασία δίνεται στις ανθρώπινες σχέσεις (αποδοχή και στήριξη διδακτικού προσωπικού, αναγνώριση, ενίσχυσή του, συνεργασία, αλληλοστήριξη).*

Ο Πασιαρδής (1998) σε μια προσπάθεια του να εντοπίσει τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές του αποτελεσματικού διευθυντή των δημοτικών σχολείων στην Κύπρο διεξήγαγε έρευνα (Σεπτέμβριο 1994 – Δεκέμβριο 1995) ανάμεσα σε 49 διευθυντές, οι οποίοι επελέγησαν από ένα πίνακα των επιθεωρητών του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού ως εξαιρετοι στην εργασία τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς του οι αποτελεσματικοί διευθυντές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση:

- *Έχουν μεγάλη αγάπη και αφοσίωση για το επάγγελμά τους, το οποίο αντιμετωπίζουν ως ιερό καθήκον.*
- *Είναι βαθιά σκεπτόμενοι και επιζητούν συνεχώς να μαθαίνουν.*

- Έχουν τη πεποίθηση πως μπορούν να επηρεάσουν πολύ περισσότερο από τη θέση ηγεσίας, όπως είναι η θέση του διευθυντή παρά από οποιαδήποτε άλλη θέση στο σχολικό σύστημα.
- Είναι ριψοκίνδunami και δε φοβούνται να εκφράσουν τις εσωτερικές τους σκέψεις ελεύθερα.
- Αντιμετωπίζουν κάθε ανταγωνισμό με αυτοπεποίθηση και θέλουν τα σχολεία τους να συγκρίνονται με άλλα, γιατί έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους.
- Βρίσκουν καινοτόμους τρόπους να βραβεύουν τόσο τους μαθητές όσο και τους δασκάλους του σχολείου τους, αφού πιστεύουν ότι οι αμοιβές είναι σημαντικό κίνητρο για τους ανθρώπους ώστε να ενεργούν.
- Είναι φιλόδοξοι και έχουν το δυναμισμό για συνεχή βελτίωση και προαγωγή σε θέσεις εξουσίας και επιρροής τόσο για προσωπικούς λόγους όσο και επαγγελματικούς.
- Είναι πολύ παθιασμένοι στο να δημιουργήσουν και να συντηρήσουν καλές σχέσεις μεταξύ σχολείου και γονιών (Πασιαρδής, 1998).

Στην έρευνα του Γιασεμή (2001) για τα χαρακτηριστικά του ιδεώδη διευθυντή στην Κυπριακή Δημοτική Εκπαίδευση πήραν μέρος 37 δημοτικά σχολεία με 365 εκπαιδευτικούς από όλες τις επαρχίες και τύπους σχολείων της Κύπρου. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά που ένας ιδεώδης διευθυντής πρέπει να έχει είναι:

- Να δημιουργεί κλίμα ασφάλειας, έτσι ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί να μπορούν ελεύθερα να εκφράσουν τις απόψεις τους χωρίς φόβο ή περιθωριοποίηση.
- Να έχει συχνή, προσωπική επαφή με τους εκπαιδευτικούς του για ειλικρινή συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων.
- Να έχει σαφές όραμα και σαφείς στόχους για το σχολείο του.
- Να διασφαλίζει ότι οι κανονισμοί του σχολείου εφαρμόζονται ίσα προς όλους τους μαθητές.
- Να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους μαθητές (Γιασεμής, 2001).

Γενικά, διαπιστώνεται ότι έχουν γίνει αξιολογες μελέτες για διερεύνηση του ρόλου του διευθυντή του δημοτικού σχολείου. Προκύπτουν ενδιαφέροντα στοιχεία που αφορούν την κυπριακή πραγματικότητα και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας

του διευθυντή και συμβάλλουν στην πρόοδο της επιστήμης της εκπαιδευτικής διοίκησης. Ταυτόχρονα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί - διευθυντές και δάσκαλοι- «στέλνουν ένα σαφές μήνυμα πως θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής στο σχολείο και πως από αυτόν εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η ποιότητα του έργου που παρέχει το σχολείο» (Κυριακίδης, 1997, σ.64).

B.9. Αναγκαιότητα της συγκεκριμένης έρευνας

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η διερεύνηση των απόψεων των νέων διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου απέναντι στο ζήτημα της επάρκειάς τους, των αναγκών τους και γενικά της στήριξης που τους προσφέρεται ώστε να είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους και κατά συνέπεια τα σχολεία στα οποία εργάζονται να αποκαλούνται αποτελεσματικά. Με την προαγωγή του ένας νέος διευθυντής επωμίζεται σοβαρές ευθύνες και καθήκοντα και αντιμετωπίζει σωρεία προβλημάτων εξαιτίας ελλείψεων και αδυναμιών που παρατηρούνται στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Η διερεύνηση και καταγραφή της δικής του άποψης είναι κατά τη γνώμη μας σημαντική και μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο στις προσπάθειες που καταβάλλονται για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού γίνεσθαι.

Παρόλο που έχουν γίνει αρκετές έρευνες για το ρόλο και τα χαρακτηριστικά του διευθυντή στη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού σχολείου καμιά έρευνα στην Κύπρο δεν έχει ενδιαφερθεί ειδικά για το νεοπροαχθέντα διευθυντή. Για το λόγο αυτό τα ευρήματα μιας τέτοιας έρευνας αναμένεται να συμπληρώσουν κάποιο θεωρητικό κενό σχετικά με τις ανάγκες που έχουν και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση του διοικητικού τους έργου, οι νεοπροαχθέντες διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο, ενώ παράλληλα, θα μπορούσαν να θέσουν ζητήματα προς προβληματισμό στην επιστημονική κοινότητα. Εξάλλου, τον τελευταίο καιρό ετοιμάζονται αναβαθμισμένα προγράμματα επιμόρφωσης στελεχών εκπαίδευσης και η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να συντείνει στην καλύτερη στόχευση τέτοιων προγραμμάτων.

Η συζήτηση ακόμα, ενός τέτοιου θέματος, κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική αφού σχετίζεται άμεσα με την ποιοτική αναβάθμιση και αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, κάτι το οποίο αποτελεί

σημαντικό κεφάλαιο της προσπάθειας για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Η αναβάθμιση του ρόλου του διευθυντή είναι θέμα προτεραιότητας στη συζήτηση που γίνεται μέσα στα πλαίσια του νέου στρατηγικό σχεδιασμού για την παιδεία, γεγονός που καθιστά τη διερεύνηση σχετικών θεμάτων εξαιρετικά επίκαιρη.

Επιπλέον, τα σύγχρονα δεδομένα αναδεικνύουν τον πολυσύνθετο ρόλο του διευθυντή, που σύμφωνα με τις Καταβάτη και Τσερεγκούνη (2005), δημιουργεί την ανάγκη για διαρκή υποστήριξη εκ μέρους του κράτους όλων των διευθυντών, και ιδιαιτέρως των νέων διευθυντών. Οι νέοι διευθυντές, στην προσπάθειά τους να ασκήσουν επιτυχώς τα καθήκοντά τους, έχουν ανάγκη εκπαίδευσης και γενικότερης βοήθειας τόσο πριν από την ανάληψη των καθηκόντων τους όσο και κατά τη διάρκεια των πρώτων μηνών της θητείας τους. Η οργάνωση διαρκούς υποστήριξης σ' αυτούς θα βοηθούσε σημαντικά ώστε να συμβάλουν στην καλύτερη δυνατή απόδοση του σχολείου. Η παρούσα εργασία στοχεύει να θέσει σε προβληματισμό τους φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής ώστε να αναζητήσουν τρόπους υποστήριξης των νεοπροαχθέντων διευθυντών στον κυπριακό χώρο.

Γ. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Γ.1. Εισαγωγή

Η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέγηκε για τη συλλογή των δεδομένων και τη διερεύνηση του θέματος στην συγκεκριμένη έρευνα είναι η ποιοτική. Θεωρήθηκε ότι είναι η αρμόζουσα για τη συλλογή πληροφοριών και η καταλληλότερη για τους ειδικούς σκοπούς και τη φύση της παρούσας έρευνας (Βάμβουκας, 2006). Η προσέγγιση αυτή ενδιαφέρεται για τις σημασίες, τις απόψεις και την κατανόηση λαμβάνοντας υπόψη και συνεκτιμώντας τους διαφορετικούς ορισμούς των καταστάσεων. Όπως σημειώνει ο Woods, η ποιοτική έρευνα *«ενδιαφέρεται για τα πραγματικά γεγονότα, για τη ζωή μέσα από τη δυναμική της, για τα συναισθήματα, τις απόψεις και πώς αυτά εξελίσσονται μέρα με τη μέρα, από άνθρωπο σε άνθρωπο»* (1999, όπ. αναφ στην Bird et al., 1996, s.147). Η ποιοτική προσέγγιση δίνει ιδιαίτερη σημασία στη διαδικασία, την πολυπλοκότητα, τη ροή και την ανάδυση νέων στοιχείων. Ακόμα, αναφέρει η Bird et al. (1996), επιδιώκει να ανακαλύψει τις σημασίες που προσδίδουν στη συμπεριφορά τους οι μετέχοντες στην έρευνα, τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν τις καταστάσεις και ποιες είναι οι απόψεις τους.

Ως βασικό ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις πάρθηκαν κατά πρόσωπο και το δείγμα αποτέλεσαν 10 νέοι διευθυντές με ένα ή δύο έτη υπηρεσίας σε διάφορους τύπους σχολείων όλης της Κύπρου, τόσο σε αστικές όσο και σε αγροτικές περιοχές. Η έρευνα άρχισε στα τέλη Φεβρουαρίου και κράτησε ως τα μέσα Μαΐου του 2008. Στη συνέχεια έγινε θεματική ανάλυση των δεδομένων με βάση τις κατηγορίες-άξονες που προέκυψαν ύστερα από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.

Στο ερευνητικό μέρος, που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι στόχοι της έρευνας, η ερευνητική μέθοδος και το εργαλείο συλλογής δεδομένων. Αναφέρεται ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας, ενώ παρουσιάζεται ο σχεδιασμός της και ο τρόπος συλλογής των δεδομένων. Σχολιάζονται, επίσης, κάποιοι περιορισμοί της έρευνας, ηθικά διλήμματά της, όπως και η αξιοπιστία και η εγκυρότητά της.

Γ.2. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα εργασία εστιάζει το ενδιαφέρον της στη διερεύνηση των απόψεων των νεοπροαχθέντων διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επαγγελματική τους επάρκεια και στήριξη από θεσμοθετημένους φορείς.

Στην προσπάθεια να αναλυθεί περαιτέρω ο σκοπός της έρευνας, όπως αυτός διατυπώθηκε πιο πάνω, τέθηκαν τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα ως εξής:

- *Ποιες είναι οι γνώσεις, τα προσόντα και οι εμπειρίες του Κύπριου νέου διευθυντή;*
- *Ποιες είναι οι ανάγκες που αντιμετωπίζει με βάση την πραγματικότητα άσκησης των καθηκόντων του στη σχολική μονάδα;*
- *Ποια είναι η υποστήριξη των νέων διευθυντών από θεσμοθετημένους φορείς προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες αυτές και να είναι αποτελεσματικοί;*

Γ.3. Ερευνητική μέθοδος

Η επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης για τη διεξαγωγή της έρευνας, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, προτιμήθηκε γιατί θεωρήθηκε η καταλληλότερη για την διερεύνηση των απόψεων των νεοπροαχθέντων διευθυντών σχολικών μονάδων. Ο ερευνητής, που χρησιμοποιεί την προσέγγιση αυτή, προσπαθεί να διεισδύσει στη γνώση που μοιράζονται τα άτομα μιας συγκεκριμένης ομάδας, να την κάνει κτήμα του και στη συνέχεια να κατανοήσει την κουλτούρα που διέπει την εν λόγω ομάδα.

Τα θετικά σημεία της ποιοτικής έρευνας για τη χρησιμοποίησή της στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι πολλά. Σε αυτά συγκαταλέγονται η ιδιαίτερη προσοχή που αποδίδεται στη λεπτομέρεια, η ικανότητα να συμπεριλαμβάνει τόσο τις λεκτικές όσο και τις εξωλεκτικές συμπεριφορές, να προχωρεί σε βάθος, να ανακαλύπτει τις βαθύτερες έννοιες και να αποκαλύπτει την πολυπλοκότητα και τη λεπτή διάκριση που υπάρχει μεταξύ των περιστάσεων και των ζητημάτων. Όλα αυτά μπορούν να φέρουν στην επιφάνεια συγκρούσεις, ανακολουθίες, ασυμφωνίες, αντιφάσεις, φαινόμενα, δηλαδή, που συνθέτουν μια πολυδιάστατη εικόνα. Περιλαμβάνει, ακόμα, τις διαδικασίες και το φυσικό περιβάλλον μέσα στο οποίο κάθε μια από αυτές λαμβάνει χώρα (Bird et al, 1996).

Η ποιοτική έρευνα παρουσιάζει, επίσης, αρκετά πλεονεκτήματα με σημαντικότερα: ο ίδιος ο ερευνητής μπορεί να σχετιστεί με την έρευνά του, η ποιότητα των δεδομένων που συγκεντρώνει ο ερευνητής μπορούν να αποτελέσουν ένα είδος πρόκλησης, ώστε να ψάξει περισσότερο για τρόπους με τους οποίους τα δεδομένα και οι καταστάσεις συνδέονται μεταξύ τους, ο ερευνητής μπορεί να σκεφτεί και να επεξεργαστεί νοητικά τα στοιχεία που έχει στη διάθεσή του, η φύση και η ιδιότητα των ποιοτικών δεδομένων μπορούν να αποτελέσουν το φυτώριο των ιδεών αλλά και να οδηγήσουν στην αναγνώριση των αδύνατων σημείων της έρευνας (Bird et al, 1996).

G4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της συνέντευξης με ημιδομημένη μορφή και ανοικτού τύπου ερωτήσεις, γιατί τα πλεονεκτήματά της μορφής αυτής εξυπηρετούν τους σκοπούς της συγκεκριμένης εργασίας. Χρησιμοποιήθηκε ένα προκαθορισμένο και τυπικό «πρωτόκολλο» συνέντευξης με συγκεκριμένες ερωτήσεις, οι οποίες υποβλήθηκαν χωρίς να αλλοιώνεται η διατύπωσή τους, καθώς, επίσης, και κάποιες όχι αυστηρά προκαθορισμένες ερωτήσεις ως ελεύθερη συνομιλία και ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών για το συγκεκριμένο θέμα μεταξύ του ερωτώμενου και των διευθυντών που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα. Γενικά, έγινε προσπάθεια να ελαχιστοποιηθούν οι πολλές παρεμβάσεις από μέρους του ερευνητή και να κατευθυνθούν οι ερωτώμενοι στο να μιλούν για θέματα που απαιτούσε ο σκοπός της έρευνας (Βάμβουκας, 2006). Σύμφωνα άλλωστε και με τους Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2005), η συνέντευξη είναι η ιδανικότερη μέθοδος για να συλλέξει ο ερευνητής τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τις ιδέες των ερωτώμενων του.

Παρόλο που η συνέντευξη είναι πιο χρονοβόρα από το ερωτηματολόγιο έχει πολλά πλεονεκτήματα. Πρώτα απ' όλα αναφέρει ο Kitwood είναι «ένα δυναμικό μέσο μετάδοσης πληροφοριών» (1977, όπ. αναφ. στο Cohen & Manion, 2000, σ.377), ενώ μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε για να ελεγχθούν υποθέσεις ή να υποδειχθούν νέες είτε ως ερμηνευτικό εργαλείο, που βοηθά να εντοπιστούν οι μεταβλητές και οι σχέσεις (Cohen & Manion, 2000). Ένα άλλο μεγάλο πλεονέκτημα της, αναφέρει η Bell

(1997), είναι η προσαρμοστικότητα. Όπως επισημαίνει η ίδια, με τη συνέντευξη μπορούν να ανιχνευτούν ιδέες, πιθανές αντιδράσεις, να ερευνηθούν κίνητρα και ερωτήματα που δεν θα μπορούσαν ποτέ να γίνουν με τα ερωτηματολόγια, και, μάλιστα, το ποσοστό ανταπόκρισης, σύμφωνα με τους Cohen και Manion (2000), είναι αρκετά καλό. Είναι βασικά μια μέθοδος συγκέντρωσης στοιχείων «διπλής κατευθύνσεως», αναφέρει ο Faulkner et al (1991), που αφήνει τον ερευνητή να έρθει σε επαφή με τον πληροφοριοδότη, επιτρέποντας έτσι μια διερεύνηση πιο βαθιά από εκείνη που θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω ερωτηματολογίου. Ο Coolican (1990) θεωρεί ακόμα, πως η σχέση και η αλληλεπίδραση αυτή, μεταξύ συνεντεύκτη και ερωτώμενου, επηρεάζει τόσο την ποιότητα όσο και την ποσότητα των πληροφοριών που παίρνονται από τη συνέντευξη.

Η παρουσία του ερευνητή, πράγματι, είναι πολύ σημαντική γιατί μπορεί να βοηθήσει το άτομο του οποίου εξετάζονται οι απόψεις, δίνοντας διευκρινίσεις σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, σε περίπτωση που μια ερώτηση δεν είναι κατανοητή, ή ακόμα αν η απάντηση δεν είναι σαφής ή ξεκάθαρη μπορεί ο ερευνητής να ρωτήσει ξανά προκειμένου να δοθεί μια ξεκάθαρη απάντηση. Η πρωτοβουλία στη διατύπωση των απαντήσεων από τους ερωτώμενους και η ελευθερία στην έκφραση των απόψεών τους είναι απαραίτητη (Βάμβουκας, 2006). Τα αποτελέσματα ελέγχονται άμεσα, αφού οι απαντήσεις δίνονται από το συγκεκριμένο άτομο του οποίου θέλουμε να εξετάσουμε τις απόψεις απέναντι στο συγκεκριμένο θέμα.

G.5. Πληθυσμός

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν 71 νέοι διευθυντές, απ' όλη την Κύπρο, με ένα ή δύο έτη στη θέση, ούτως ώστε να θεωρούνται πρωτόπειροι και να μπορέσουν να εξυπηρετήσουν τους σκοπούς της έρευνας. Το δειγματολογικό πλαίσιο αποτέλεσε κατάλογος που πάρθηκε από τις ανακοινώσεις της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας σχετικά με τις προαγωγές διευθυντών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για τη σχολική χρονιά 2006-2007 (30 προαγωγές διευθυντών 1^η Σεπτεμβρίου 2006 και 7 συμπληρωματικές προαγωγές από την 19^η Σεπτεμβρίου του ίδιου έτους) και για τη σχολική χρονιά 2007-2008 (34 προαγωγές διευθυντών από την 1^η Σεπτεμβρίου 2007).

6.6. Ερευνητικό δείγμα

Σε πληθυσμό με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως στην παρούσα έρευνα, αυξάνεται κατά πολύ η σημαντικότητα της επιλογής του δείγματος, ώστε να είναι κατά το δυνατό πιο αντιπροσωπευτικό. Βέβαια κατά πόσο υπάρχει θέμα γενίκευσης σε τέτοια περίπτωση αυτό τίθεται υπό αμφισβήτηση, λόγω του αριθμού του δείγματος της έρευνας σε σχέση με τον συνολικό αριθμό.

Το δείγμα προέκυψε από μια κατά στρώματα τυχαία δειγματοληψία και το αποτέλεσαν 10 νέοι διευθυντές με ένα ή δύο έτη υπηρεσίας σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τις επαρχίες Λευκωσίας, Λεμεσού και Λάρνακας τόσο σε αστικές περιοχές όσο και σε αγροτικές. Η ηλικία τους δεν λήφθηκε υπόψη, ούτε και το φύλο, παρόλο που έγινε προσπάθεια να υπάρχει ίσος αριθμός, περίπου, ανδρών και γυναικών στο ερευνητικό μας δείγμα. Προσπάθεια έγινε, ακόμα, να συμπεριληφθούν στο δείγμα διευθυντές σχολείων διαφορετικού τύπου.

Στην ποιοτική έρευνα, αναφέρουν οι Cohen και Manion (2000), δεν υπάρχουν γενικοί κανόνες για την επιλογή του μεγέθους του δείγματος, ενώ, σύμφωνα με την Bell (1997), ο αριθμός των υποκειμένων της έρευνας εξαρτάται οπωσδήποτε από το χρόνο που έχουμε στη διάθεσή μας. Ο μικρός αριθμός, στην περίπτωση μας, δεν αποτελεί αρνητικό σημείο γιατί, όπως υποστηρίζει ο Faulkner et al (1991), οι έρευνες που χρησιμοποιούν σχετικά μικρά δείγματα είναι πιο εφικτές για τις ανάγκες της εκπαιδευτικής έρευνας σε σχέση με έρευνες που απαιτούν τη συλλογή πολλών δεδομένων από μεγαλύτερα δείγματα. Εξάλλου, οι Cohen και Manion (2000) τονίζουν πως *«δεν υπάρχει καμιά σαφής και συγκεκριμένη απάντηση για το πόσο μεγάλα πρέπει να είναι τα δείγματα προκειμένου να διεξαχθεί μια ικανοποιητική έρευνα, εφόσον το σωστό μέγεθος του δείγματος εξαρτάται από το στόχο της μελέτης και τη φύση του υπό διερεύνηση πληθυσμού» (s 131).*

Η Bird et al. (1996) σημειώνουν, ακόμα, πως η δειγματοληψία πέρα από τα άτομα, καλύπτει τους τόπους αλλά και τις χρονικές στιγμές. Είναι γνωστό, συνεχίζουν, ότι η συμπεριφορά μπορεί να μεταβληθεί σημαντικά κάτω από διαφορετικές συνθήκες και περιστάσεις. Ιδιαίτερα, στη συνέντευξη, τόσο ο χαρακτήρας της συζήτησης, όσο και η ποιότητα του υλικού μπορούν να διαφέρουν σημαντικά ανάλογα με το αν η

συνέντευξη γίνεται με κάθε επισημότητα, σε οικείο χώρο του ερωτώμενου ή σε κάποιο καθαρά ανεπίσημο περιβάλλον. Το ίδιο ισχύει και για το χρόνο. Για κάθε έρευνα έχει ιδιαίτερη σημασία το χρονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνονται τα δείγματα.

G.7. Σχεδιασμός ερευνητικού εργαλείου

Η συνέντευξη ως τεχνική έρευνας και μέθοδος συλλογής δεδομένων απαιτεί μια αλληλουχία σταδίων. Το σημείο κατά το οποίο αποφασίζεται ο σκοπός της έρευνας μπορεί να οριστεί ως το προκαταρτικό στάδιο μιας έρευνας συνεντεύξεων. Στο στάδιο αυτό μπορεί να γίνει η διατύπωση των γενικών σκοπών της έρευνας σε πιο λεπτομερείς και εξειδικευμένους στόχους, το οποίο, σύμφωνα με τους Cohen και Manion (2000), είναι το πιο σημαντικό βήμα, *«γιατί μόνον η προσεκτική διατύπωση των στόχων θα παραγάγει τελικά το σωστό είδος στοιχείων που είναι απαραίτητα για ικανοποιητικές απαντήσεις στο πρόβλημα της έρευνας»* (s. 391). Ακολουθεί η προετοιμασία του ίδιου του διαγράμματος της συνέντευξης που εμπεριέχει τη μετατροπή των στόχων της έρευνας σε ερωτήσεις με τέτοιο τρόπο ώστε να αντανακλούν ικανοποιητικά αυτό που προσπαθεί να βρει ο ερευνητής.

Το ερωτηματολόγιο της συνέντευξης της παρούσας εργασίας (Παράρτημα Β) βασίστηκε στη σχετική με το θέμα βιβλιογραφική ανασκόπηση και προέκυψε τόσο από προσωπικές μας ιδέες σε συνάρτηση με τα ερωτήματα της έρευνας όσο και από τη μελέτη των αποτελεσμάτων άλλων ερευνών (βλέπε κεφάλαιο Β.7). Περιλάμβανε, αρχικά, κάποια δημογραφικά στοιχεία, δηλαδή, ερωτήσεις που αναφέρονταν στα συνολικά έτη υπηρεσίας του διευθυντή στην εκπαίδευση και στα χρόνια υπηρεσίας του στη θέση του βοηθού διευθυντή, όπως επίσης και στα ακαδημαϊκά προσόντα του. Στη συνέχεια περιείχε 13 κύριες ερωτήσεις που στόχευαν στη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών για την επάρκεια, τις ανάγκες και τη στήριξή τους. Οι ερωτήσεις αυτές μπορούν να χαρακτηριστούν ως ανοικτού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες αφήνουν τους ερωτώμενους ελεύθερους να απαντήσουν όπως επιθυμούν και να δώσουν όσες λεπτομέρειες νιώθουν ότι είναι απαραίτητες. Όπου οι απαντήσεις τους δεν είναι

ξεκάθαρες ο ερευνητής μπορεί να παρέμβει και να ζητήσει διευκρινήσεις (Faulkner et al, 1991).

Τα βασικά ερωτήματα της συνέντευξης μπορούν να ομαδοποιηθούν στις πιο κάτω κατηγορίες:

- Προηγούμενες εμπειρίες από διοίκηση (ερ.1)
- Καθήκοντα και απαιτούμενες ικανότητες (ερ.2,3)
- Επιμόρφωση πριν και μετά το διορισμό (ερ.4,6,7)
- Ο ρόλος και οι ανάγκες του διευθυντή με βάση την πραγματικότητα (ερ.8,9,10)
- Στήριξη (ερ.11,12,13)

Στα πλαίσια δοκιμαστικής έρευνας (pilot study) πραγματοποιήθηκε η δοκιμή του σχεδίου συνέντευξης για να αξιολογηθεί η καταλληλότητα του και να εντοπισθούν πιθανές απροσδόκητες δυσκολίες σχετικά με οποιαδήποτε πλευρά της έρευνας (Cohen & Manion, 2000), όπως επίσης και για να αυξηθεί η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η λειτουργικότητά του (Morrison, 1993). Είναι απαραίτητο, σημειώνει η Bell (1997), ο σχεδιασμός να δοκιμαστεί, να αναθεωρηθεί αν χρειάζεται, λαμβάνοντας υπόψη και τα σχόλια των υποκειμένων στην πιλοτική έρευνα. Για το σκοπό αυτό επιλέγηκε, τυχαία, ένας νέος διευθυντής, ο οποίος και θα αναφέρεται παρακάτω στην ανάλυση των αποτελεσμάτων ως υποκείμενο Α. Μετά την πιλοτική αυτή συνέντευξη έγινε ανάλυσή της κατά την οποία διαπιστώθηκε πως οι ερωτήσεις σε γενικές γραμμές ήταν σαφώς διατυπωμένες και βοηθούσαν στην επίτευξη των στόχων, απλά κάποιες χρειάζονταν συμπληρωματικές διευκρινιστικές ερωτήσεις.

G.8. Συλλογή δεδομένων

Μια από τις πρώτες ενέργειες, αμέσως μόλις καθορίστηκε το γενικό περίγραμμα του ερευνητικού σχεδιασμού, ήταν να ζητηθεί άδεια για τη διεξαγωγή της έρευνας και να υποβληθούν οι γενικές γραμμές του σχεδιασμού, μαζί με κατάλογο των διευθυντών που θα μετείχαν, στο διευθυντή δημοτικής εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και

Πολιτισμού. Μετά την έγκρισή της έγινε τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές, οι οποίοι επιλεγήκαν για τη συνέντευξη και διεξάχθηκε μια μικρή συζήτηση μαζί τους. Θεωρήθηκε απαραίτητο να δοθούν κάποιες προκαταρτικές εξηγήσεις στους διευθυντές για τους στόχους της συνέντευξης και τους άξονες γύρω από τους οποίους θα καταπιαστεί, χωρίς ιδιαίτερες πληροφορίες, γιατί, όπως αναφέρουν οι Cohen και Manion (2000), μπορεί να προιδεάσουν για τα αποτελέσματα της έρευνας. Τους αναφέρθηκε, επίσης, ότι θα τους προσφερθεί εύκολη πρόσβαση στα αποτελέσματα μετά το πέρας της έρευνας. Ακολούθως, εστάλη σε όλους με τηλεμοιότυπο το ερωτηματολόγιο της συνέντευξης. Μια μέρα πριν τη συμφωνημένη συνάντηση γινόταν επιβεβαίωσή της τηλεφωνικά.

Όλοι, πλην ενός, αποδέχτηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα και να δώσουν τη συνέντευξη. Απ' αυτούς όλοι, πλην δύο, έδωσαν τη συγκατάθεσή τους να μαγνητοφωνηθεί η συνέντευξή τους. Οι μαγνητοφωνήσεις, αναφέρει η Bell (1997), *«μπορούν να είναι χρήσιμες στον έλεγχο της επιλογής των λέξεων σε οποιαδήποτε απάντηση, καθώς και στον έλεγχο της εγκυρότητας των σημειώσεων»* (s.150), ενώ επιτρέπουν μια μόνιμη καταγραφή των απόψεων και της συμπεριφοράς των ανθρώπων και παρέχουν μια πολύ καλή πηγή δεδομένων (Faulkner et al, 1991).

Οι συνεντεύξεις άρχισαν μέσα Φεβρουαρίου και διήρκεσαν μέχρι τέλη Μαΐου. Ως χώρο διεξαγωγής της συνέντευξης πέντε διευθυντές προτίμησαν το σχολείο στο οποίο εργάζονται –κυρίως μετά τις 1:05 μ.μ. που σχολνάνε- τέσσερις το σπίτι τους και ένας κάποια καφετερία. Ο χρόνος διάρκειας των συνεντεύξεων ήταν από 35 λεπτά ως μία ώρα περίπου. Δεδομένου ότι αναφερόταν από πριν, στην τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές, ως χρόνος διάρκειας τα 40-50 λεπτά γινόταν προσπάθεια να τηρηθεί το χρονοδιάγραμμα αυτό Όπως αναφέρει ο Johnson, είναι ευθύνη του συνεντευκτή και όχι του συνεντευξιζόμενου να τελειώσει η συνέντευξη (1984, όπ. αναφ. στην Bell, 1997).

Μετά από κάθε συνέντευξη, δινόταν χρόνος για στοχασμό πάνω στην πορεία της συνέντευξης με σκοπό να σημειωθούν τυχόν δυσκολίες που παρουσιάστηκαν και να καταγραφούν κάποιες παρατηρήσεις αναφορικά με το κλίμα της συνέντευξης.

Οι απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων αποτέλεσαν τη βάση για τη συλλογή των δεδομένων και την μετέπειτα ανάλυση των αποτελεσμάτων. Παρόλο που με αυτές μπορεί να χάνονται σημαντικές μη λεκτικές πληροφορίες, το εμπόδιο αυτό μπορεί να ξεπεραστεί, αν, συγχρόνως, κρατούνται σημειώσεις από τον ερευνητή (Faulkner et al, 1991).

Γ.9. Ανάλυση αποτελεσμάτων

Όπως σημειώνει η Bell (1997), *«δεδομένα που έχουν συγκεντρωθεί με οποιαδήποτε μέθοδο, έχουν ελάχιστη σημασία μέχρις ότου αναλυθούν και εκτιμηθούν» (s.189)*. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε σταδιακά, αφού αρχικά χρειάστηκε να γίνει η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, έπειτα η καταγραφή τους, η μελέτη και η οργάνωσή τους. Για τους σκοπούς, λοιπόν, της παρουσίασης και ανάλυσης των αποτελεσμάτων, έγινε σε πρώτο στάδιο αρκετές φορές ανάγνωση και μελέτη των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, έτσι ώστε να σχηματίσουμε μια πρώτη εικόνα αλλά και να δημιουργήσουμε μια συνολική άποψη για τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Ακολούθως, μελετήσαμε μία προς μία τις συνεντεύξεις, καθώς και τις προσωπικές μας σημειώσεις, που βοηθούν στη σαφέστερη ερμηνεία των δεδομένων σύμφωνα με το Faulkner et al (1991), για να μπορέσουμε να κάνουμε την κωδικοποίηση των απομαγνητοφωνήσεων και να συλλέξουμε τα κύρια στοιχεία κάθε συνέντευξης. Για την κωδικοποίηση των συνεντεύξεων χρησιμοποιήσαμε σύντομους αλλά περιγραφικούς κωδικούς για κάθε στοιχείο στο οποίο θέλαμε να αναφερθούμε στη συνέχεια κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Η κωδικοποίηση των συνεντεύξεων συμβάλλει στη συγκέντρωση των δεδομένων που σχετίζονταν με τους σκοπούς της έρευνάς μας καθώς και στην οργάνωση των δεδομένων δημιουργώντας έτσι κωδικοποιημένες και σύντομες περιλήψεις των συνεντεύξεων. Σύμφωνα με τους Huberman και Miles (1994), η κωδικοποίηση βοηθάει, τόσο στον περιορισμό των δεδομένων (data reduction) όσο και στην παρουσίασή τους (data display), δύο αναλυτικές διαδικασίες που είναι αναγκαίες για την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Τα αποτελέσματα της κωδικοποίησης έχουν να κάνουν με τη σύνδεση των συνεντεύξεων και της θεωρίας που προέκυψε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, με την κατηγοριοποίηση των δεδομένων, την ανάλυση και την ερμηνεία τους. Μια συνεχής

αναπροσαρμογή των κατηγοριών γινόταν τόσο κατά τη συλλογή των δεδομένων όσο και κατά την ανάλυσή τους, ώστε να δοθεί μια καθαρή εικόνα στα ευρήματα της έρευνας.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων χωρίστηκε σε τέσσερις θεματικές ενότητες οι οποίες προέκυψαν τόσο από τους στόχους της έρευνάς μας όσο και από τα δεδομένα τα οποία συλλέξαμε. Στη συνέχεια έγινε επιλογή αυτούσιων αποσπασμάτων με πλαίσιο αναφοράς το εκάστοτε συγκείμενο για την τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων μέσα από τις ίδιες τις συνεντεύξεις και τις απόψεις των διευθυντών. Η ανάλυση των αποσπασμάτων έγινε με βάση το θέμα, το οποίο ο Βάμβουκας (2006), ορίζει ως τμήμα του λόγου που αντιστοιχεί σε μια ιδέα. Η κωδικοποίηση που προηγήθηκε, βοήθησε, επίσης, κατά την καταγραφή των αποτελεσμάτων, στην επιλογή, δηλαδή, των πιο κατάλληλων κομματιών που θα χρησιμοποιούσαμε για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων έτσι ώστε τα αποσπάσματα αυτά να είναι αντιπροσωπευτικά των όσων αναφέρουν οι νεοδιορισθέντες διευθυντές, αλλά και να μπορούν να τεκμηριώσουν ενδεικτικά τα όσα αναφέρουμε.

Κατά την διάρκεια της παρουσίασης των αποτελεσμάτων δημιουργήσαμε και κάποιους πίνακες, οι οποίοι θεωρήσαμε πως θα βοηθούσαν τον αναγνώστη να κατανοήσει ευκολότερα τα αποτελέσματα αλλά και να συγκεντρώσει όσα έχουμε αναφέρει στο κείμενό μας. Σύμφωνα με τους Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2005), ένας καλοκατασκευασμένος πίνακας συγκεντρώνει τις πληροφορίες που αναφέρει η κάθε ιδέα που παρουσιάζεται από τον ερευνητή χωρίς να χρειάζεται ο αναγνώστης να ανατρέξει στη γλωσσική διατύπωση των πινάκων. Η Bell (1997) αναφέρει, ακόμα, πως ένας πίνακας μπορεί συχνά να απλοποιήσει σχετικά πολύπλοκα δεδομένα, τα οποία θα χρειαζόταν περισσότερο από μια παράγραφο για να διασαφηνιστούν.

G.10. Περιορισμοί της έρευνας

Βασικός περιορισμός της συγκεκριμένης έρευνας θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι ως μεμονωμένη ποιοτική έρευνα δεν μπορεί να αποτελέσει βάση γενίκευσης. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας, σίγουρα, δεν είναι αυτός. Σκοπός της είναι να κατανοήσει και να περιγράψει τις απόψεις των συγκεκριμένων νέων διευθυντών που αποτελούν το

δείγμα. Θα μπορούσε, βέβαια, να αποτελέσει την αφορμή για μία γενικότερη συζήτηση ή να προκαλέσει την ανάπτυξη αντιλήψεων και απόψεων που έχουν εφαρμογή και σε άλλες μελέτες (Bird et al, 1996).

Η προθυμία των υποκειμένων να απαντήσουν στις ερωτήσεις επηρεάζει αναπόφευκτα ως προς το ποια ερευνητικά μέσα θα χρησιμοποιηθούν (Bell, 1997). Ένας περιορισμός της έρευνας αυτής σχετίζεται με τη χρήση του ερευνητικού εργαλείου της συνέντευξης, που σύμφωνα με την Romaine (1995), μας αναγκάζει να μεταφράσουμε τις υποκειμενικές απόψεις, τις οποίες έχουμε αντλήσει από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, σε αντικειμενική γνώση.

Όπως υποστηρίζει, ακόμα, η Bell (1997), η συνέντευξη είναι μια υποκειμενική τεχνική στην οποία ακριβώς ελλοχεύει ο κίνδυνος της προκατάληψης. Ο Selltiz κ.ά. (1962, όπ. αναφ. στην Bell, 1997), σημειώνει πως, αφού οι συνεντευκτές είναι ανθρώπινα πλάσματα κι όχι μηχανές, άρα και η συμπεριφορά τους μπορεί να έχει επίδραση στους ερωτώμενους. Ο Gavton (1966, όπ. αναφ. στην Bell, 1997), εξάλλου, τονίζει πως είναι δύσκολο να αποφευχθεί εντελώς η προκατάληψη, αλλά η επίγνωση του προβλήματος και ο συνεχής σταθερός αυτοέλεγχος μπορεί να βοηθήσουν. Ο ερευνητής οφείλει, σύμφωνα με την Bird et al (1996), να εντοπίσει τα στοιχεία προκατάληψης και να μην προβαίνει σε ισχυρισμούς και διατυπώσεις που δεν ταιριάζουν στην περίπτωση. Επιπλέον, ο Basse (1990) τονίζει ότι για να περιοριστεί η προκατάληψη πρέπει «ο ερευνητής να ασκεί αυτοκριτική και να εξετάζει εξονυχιστικά τις υποθέσεις του, τις μεθόδους διερεύνησης και ανάλυσης, και τους τρόπους παρουσίασης των αποτελεσμάτων του» (όπ. αναφ. στο Faulkner et al, 1991, s.32)

Σχετικά με την έκταση της συλλογής πληροφοριών, εξαρτάται, αναφέρει η Bell (1997), από το διατιθέμενο χρόνο, ο οποίος την οριοθετεί. Δεν υπάρχει νόημα να σχεδιαστεί μια μεγαλεπήβολη μελέτη που απαιτεί χρόνο και μια ομάδα ερευνητών αν αυτά δεν υπάρχουν.

Τέλος, αναφορικά με το χώρο και το χρόνο διεξαγωγής των συνεντεύξεων ως παράγοντες περιορισμού θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ήταν επιλογή των ίδιων των

συνεντευξιαζόμενων, γιατί, όπως αναφέρει η Bell (1997), οι άνθρωποι που συμφωνούν να δώσουν μια συνέντευξη αξίζουν και του ανάλογου σεβασμού.

Γ.11. Ηθικά διλήμματα

Γενικά, στην ποιοτική έρευνα, φαίνεται να προκύπτουν διάφορα ηθικά διλήμματα για αυτό και πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, τόσο στο σχεδιασμό όσο και στη διεξαγωγή της, ορισμένα βασικά κριτήρια επιστημονικής ηθικής. Παρόλο που, επισημαίνει η Nias, η διασφάλιση της τήρησης των αναγκαίων κανόνων ηθικής δε θα επιλύσει τα προβλήματα, σίγουρα θα δείξει στους άλλους ότι ο ερευνητής αντιλαμβάνεται τις ευθύνες και τις ενδεχόμενες συνέπειες της διερεύνησής του (1988, όπ. αναφ. στο Faulkner et al, 1991).

Βασικό δίλημμα που προκύπτει για κάθε ερευνητή, σημειώνουν οι Cohen και Manion (2000), είναι να ισορροπήσει μεταξύ των απαιτήσεων τις οποίες επιφορτίζεται ως επιστήμονας που έχουν ως στόχο την αναζήτηση της αλήθειας από τη μια και των δικαιωμάτων και αξιών των υποκειμένων που εν δυνάμει απειλούνται από την έρευνα από την άλλη. Παράλληλα, κάθε στάδιο στη διαδικασία της έρευνας μπορεί να είναι μια πηγή ηθικών διλημάτων. Αυτά μπορεί να προέρχονται είτε από τη φύση του ερευνητικού προγράμματος είτε από το πλαίσιο της έρευνας είτε από τις διαδικασίες που θα υιοθετηθούν είτε από τις μεθόδους συλλογής δεδομένων είτε από τη φύση των συμμετεχόντων είτε από το είδος των στοιχείων που συλλέγονται είτε και από το τι θα γίνει με τα δεδομένα (Cohen & Manion, 2000).

Αφού εγκρίθηκε η άδεια για τη διεξαγωγή της έρευνας από το Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, επιχειρήθηκε η εξασφάλιση της συναίνεσης και συνεργασίας των διευθυντών που επελέγησαν να συμμετέχουν στην έρευνα. *«Η αρχή της συνειδητής συναίνεσης βασίζεται στο δικαίωμα του ατόμου στην ελευθερία και την αυτοδιάθεσή του»* (Cohen & Manion, 2000, s. 475). Αναφέροντας, στην πρώτη τηλεφωνική επικοινωνία με τους συμμετέχοντες, το δικαίωμα τους αυτό, έγινε σαφές πως μπορούσαν να αρνηθούν να συμμετέχουν ή να αποσυρθούν οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Έτσι, εξασφαλίστηκε η καθαρά εθελοντική τους συμμετοχή στην συγκεκριμένη έρευνα.

Για να ξεπεραστεί κάθε ηθικό δίλημμα από πλευράς συμμετεχόντων, δόθηκε η υπόσχεση ότι θα παραμείνουν ανώνυμοι και όλες οι πληροφορίες θα χρησιμοποιηθούν με την αυστηρότερη εμπιστευτικότητα. *«Η υποχρέωση να προστατευτεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων σε μια έρευνα και να κρατηθούν τα στοιχεία της έρευνας εμπιστευτικά είναι ουσιαστική»* όπως σημειώνουν οι Frankfort-Nachmias και Nachmias, (1992, όπ. αναφ. στο Cohen & Manion, 2000, s. 498). Για να γίνει αυτό δεν πρέπει με κανένα τρόπο οι πληροφορίες που παρέχονται από τους συμμετέχοντες να αποκαλύπτουν την ταυτότητά τους (Cohen & Manion, 2000). Γενικά, στη συγκεκριμένη έρευνα δε χρησιμοποιήθηκαν καθόλου προσωπικά στοιχεία πιστοποίησης της ταυτότητας. Στο ερωτηματολόγιο της συνέντευξης δεν υπάρχει κανένα απολύτως αναγνωριστικό σημείο -όνομα, διεύθυνση, εργασιακή λεπτομέρεια ή κωδικό σύμβολο- άρα εξασφαλίζεται πλήρη και απόλυτη ανωνυμία. Όσον αφορά την υπόσχεση για εμπιστευτικότητα, λέχθηκε στους συμμετέχοντες πως σε καμιά περίπτωση δε θα γίνει δημοσίως συσχέτιση των πληροφοριών ή των στοιχείων που δίνονται από αυτούς, για αυτό και στην παρουσίαση και την ανάλυση των αποτελεσμάτων θα αναφέρονται ως διευθυντές 1, 2, κλπ.

Με την έγκριση της διεξαγωγής της έρευνας από το Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης και την αποδοχή συμμετοχής από τους διευθυντές του δείγματος η έρευνα ήταν έτοιμη να προχωρήσει. *«Η πρόσβαση και η αποδοχή προσφέρει την καλύτερη ευκαιρία στους ερευνητές να παρουσιάσουν τα πιστοποιητικά τους ως σοβαροί ερευνητές και να εδραιώσουν τη δεοντολογική τους στάση σε σχέση με την προτεινόμενη έρευνα»* (Cohen & Manion, 2000, s. 481). Στην τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές έγινε και η διαδικασία διαπραγμάτευσης. Δόθηκαν, δηλαδή, όσες πληροφορίες κρίθηκε ότι χρειάζονταν για τους σκοπούς, τη φύση και τις διαδικασίες της έρευνας, ενώ αποφευχθήκανε πληροφορίες που θεωρήθηκε ότι μπορεί να προΐδεάσουν για τα αποτελέσματα της έρευνας (Cohen & Manion, 2000).

Τέλος, αναφέρθηκε στους συμμετέχοντες ότι θα τους δοθεί η δυνατότητα να επαληθεύσουν τις απαντήσεις τους ενώ η έρευνα βρίσκεται σε εξέλιξη, λαμβάνοντας σύντομη περίληψη με τα συμπεράσματα από την συνέντευξή τους.

G12. Αξιοπιστία και εγκυρότητα

«Όταν αναφέρουμε ότι μια έρευνα είναι αξιόπιστη, εννοούμε ότι μπορούμε να είμαστε σίγουροι ότι στην περίπτωση που, εμείς ή κάποιος άλλος, αποφασίσουμε να την επαναλάβουμε σε κάποια άλλη χρονική στιγμή, θα καταλήξουμε στα ίδια περίπου αποτελέσματα» (s. 31), σημειώνουν οι Faulkner et al (1991). Πιο απλά, αξιοπιστία, σύμφωνα με την Bell (1997), είναι ο βαθμός στον οποίο μία διαδικασία παράγει τα ίδια αποτελέσματα κάτω από σταθερές συνθήκες σε όλες τις περιπτώσεις.

Έτσι, και η παρούσα έρευνα για να είναι αξιόπιστη, θα πρέπει οι απαντήσεις των συγκεκριμένων διευθυντών να είναι περίπου οι ίδιες αν τους ζητηθεί να επαναλάβουν τη συνέντευξη δεύτερη φορά ή αν η συνέντευξη δοθεί από διαφορετικό δείγμα ανθρώπων, προερχόμενο από τον ίδιο πληθυσμό, οι απόψεις τους να είναι παρόμοιες με των συγκεκριμένων. Ή αν, ακόμα, κάποιος άλλος, χρησιμοποιήσει το δικό μας εργαλείο έρευνας, να είναι πιθανόν ότι θα λάβει τις ίδιες απαντήσεις.

Για ενίσχυση της αξιοπιστίας της συγκεκριμένης έρευνας θεωρήθηκε ότι ήταν απαραίτητο να διεξαχθεί πιλοτική μελέτη κατά το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου της συνέντευξης και να αξιολογηθεί η καταλληλότητά του. Ο έλεγχος της αξιοπιστίας των δεδομένων, αναφέρει η Bell (1997), γίνεται στο στάδιο της πιλοτικής διατύπωσης των ερωτήσεων και της ρύθμισης των ερευνητικών εργαλείων. Επιπρόσθετα, έγινε προσπάθεια για να εξασφαλιστεί μεγαλύτερος βαθμός αξιοπιστίας με τη συζήτηση και την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ του ερευνητή και του επιβλέποντος καθηγητή σε σχέση τόσο με το σχεδιασμό των ερωτήσεων της συνέντευξης όσο και με τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων από τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις.

Αν ένα θέμα δεν είναι αξιόπιστο, σημειώνει η Bell (1997), τότε δεν είναι ούτε έγκυρο. Αντίθετα μπορεί να είναι αξιόπιστο αλλά να μην είναι απαραίτητα και έγκυρο. Η εγκυρότητα της έρευνας πρόκειται για τον έλεγχο τού κατά πόσο ένα θέμα μετρά ή περιγράφει αυτό που υποτίθεται ότι πρέπει να μετρά ή να περιγράφει..

Για ερευνητικά σχέδια που δεν έχουν σχέση με πολύπλοκες δοκιμασίες και μετρήσεις, όπως είναι η παρούσα έρευνα, συνήθως δεν είναι απαραίτητο να ερευνηθεί

σε βάθος η εγκυρότητα, αν και πρέπει να γίνονται κάποιες προσπάθειες για να εξετασθούν κριτικά τα θέματα της έρευνας (Bell, 1997). Βασικός κανόνας, κατά τον Bassegy (1990, όπ. αναφ. στο Faulkner κ.ά., 1991), είναι τα στοιχεία να συγκεντρώνονται και να καταγράφονται κατά τρόπο συστηματικό, έτσι ώστε αν χρειαστεί να μπορούν να ελεγχθούν και από άλλους ερευνητές. Η εγκυρότητα της έρευνας αυξάνεται, ακόμα, όταν τα θεωρητικά ευρήματα αντιστοιχούν στα βασικά ερευνητικά ερωτήματα και ενισχύονται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Οι Cohen & Manion (2000) εξάλλου, αναφέρουν πως η ικανή επικοινωνία μεταξύ ερευνητή και συμμετέχοντα, ώστε να είναι κατανοητά τα λεγόμενα μεταξύ τους και να γίνεται σωστά η καταγραφή τους, ενισχύει την εγκυρότητα της έρευνας. Ακόμα, οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις πρέπει να καταγράφονται –μαγνητοφωνούνται– αλλά χρειάζονται και άμεσες σημειώσεις, στις οποίες καταγράφονται ουσιαστικά οι σκέψεις του ερευνητή κατά τη στιγμή της συνέντευξης και μπορεί με αυτό τον τρόπο ο ερευνητής να έχει πρόσβαση στα δεδομένα του όποτε θέλει, αυξάνοντας την εγκυρότητα (Bell, 1997). Στην περίπτωσή μας λαμβάνονταν παράλληλα με τη μαγνητοφώνηση σύντομες σημειώσεις που συμπληρώνονταν αμέσως μετά τη συνέντευξη, ώστε να βοηθούν στην ανάλυση των δεδομένων.

Οι περιλήψεις, επίσης, των δεδομένων που συλλέγονται από τις συνεντεύξεις είναι καλό να δίνονται στους συμμετέχοντες, ώστε να αποφεύγονται τυχόν παρεξηγήσεις ή λάθος κατανόηση ή ερμηνεία των λεγομένων τους, για να επικυρωθούν τα αποτελέσματα και από τους ίδιους τους συμμετέχοντες (Cohen & Manion, 2000). Για το σκοπό αυτό διεξάχθηκε «έλεγχος μελών» (member checking), ζητήθηκε δηλαδή, από τους συμμετέχοντες να επαληθεύσουν αυτά που έχουν καταγραφεί ότι είπαν. Στάληκε σε αυτούς σύντομο σημείωμα με τις περιλήψεις των συνεντεύξεών τους για επικύρωση των αποτελεσμάτων, ώστε να ενισχυθεί με αυτόν τον τρόπο η εγκυρότητα της έρευνας. Η επιβεβαίωση των ευρημάτων και των πορισμάτων της ερευνητικής διαδικασίας από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, αναφέρουν οι Αβρααμίδης και Κολυβάς (2006), αυξάνουν πάντα το βαθμό εγκυρότητας της έρευνας.

Τέλος, λήφθηκαν μέτρα ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν με τη χρήση του ερευνητικού εργαλείου της συνέντευξης. Μέτρα

σχετικά με θέματα που αφορούν στην εχεμύθεια του ερευνητή, στην προστασία της ανωνυμίας του ερωτώμενου, στην διαπραγμάτευση της χρήσης του μαγνητοφώνου, στο δικαίωμα απόσυρσης από την έρευνα του ερωτώμενου οποιαδήποτε στιγμή το θελήσει, αλλά και το δικαίωμά του για πρόσβαση και επέμβαση στο αντίγραφο της συνέντευξης. Με τον τρόπο αυτό ξεπεράστηκαν και προβλήματα εγκυρότητας που μπορούσε να δημιουργηθούν αν κάποιοι από τους ερωτώμενους προσπαθούσαν να δώσουν απαντήσεις κοινώς αποδεκτές αντί ειλικρινείς, για να ευχαριστήσουν τον ερευνητή ή για οποιονδήποτε άλλο λόγο.

Δ. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Δ. 1. Εισαγωγή

Μέσα από την μελέτη των δέκα συνεντεύξεων η οποία στηρίχτηκε στα κύρια ερωτήματα που θέσαμε νωρίτερα προέκυψαν οι κατηγορίες που είδαμε πιο πάνω και που τελικά μας οδήγησαν στις εξής θεματικές ενότητες:

- *Γνώσεις, προσόντα και εμπειρίες των Κύπριων νεοπροαχθέντων διευθυντών*
- *Οι ικανότητες και τα καθήκοντα του διευθυντή*
- *Η πραγματικότητα μετά τον διορισμό και οι ανάγκες που προκύπτουν*
- *Υποστήριξη των νέων διευθυντών από θεσμοθετημένους φορείς και οι εισηγήσεις των ίδιων*

Προτού, όμως, δούμε αναλυτικά τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων μέσα από αυτές τις ενότητες, ορθό είναι να αναφέρουμε κάποια δημογραφικά στοιχεία έτσι ώστε να γνωρίσουμε ποιοι αποτέλεσαν το δείγμα μας.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα δημογραφικά στοιχεία τα οποία έχουμε συλλέξει στην αρχή των συνεντεύξεων βλέπουμε αναλυτικά πως το δείγμα μας αποτέλεσαν έξι άντρες και τέσσερις γυναίκες, από τους οποίους έξι εργάζονται στην επαρχία Λευκωσίας, δυο στη Λεμεσό και δύο στη Λάρνακα. Απ' αυτούς οι τέσσερις εργάζονται σε σχολεία της πόλης ενώ οι έξι σε σχολεία της υπαίθρου. Οι διευθυντές από τους οποίους έχουμε πάρει συνεντεύξεις διαθέτουν από 21 έως 35 χρόνια υπηρεσίας εκ των οποίων 3 έως 7 στη θέση του βοηθού διευθυντή (Β.Δ.). Τα στοιχεία αυτά αναγράφονται αναλυτικά στον πιο κάτω πίνακα.

Πίνακας 1

<i>Διευθυντής</i>	<i>Φύλο</i>	<i>Σχολείο</i>	<i>Έτη Υπηρεσίας</i>	<i>Έτη στη θέση του Β.Δ.</i>
1	Άντρας	πόλη Λευκωσίας	31	3
2	Γυναίκα	χωριό Λευκωσίας	30	6
3	Άντρας	πόλη Λεμεσού	21	4

4	Γυναίκα	χωριό Λευκωσίας	32	6
5	Άντρας	πόλη Λευκωσίας	35	5
6	Άντρας	πόλη Λάρνακας	21	4
7	Άντρας	χωριό Λεμεσού	25	4
8	Άντρας	χωριό Λευκωσίας	33	6
9	Γυναίκα	χωριό Λευκωσίας	32	6
10	Γυναίκα	χωριό Λάρνακας	33	7

Δ. 2. Θεματική Ενότητα 1:

Γνώσεις, προσόντα και εμπειρίες των Κύπριων νεοπροαχθέντων διευθυντών

Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση που έγινε στην αρχή της παρούσας έρευνας, οι προαγωγές των εκπαιδευτικών λειτουργών και ο διορισμός τους, προσφέρονται μετά από μελέτη της αιτιολογικής έκθεσης που καταρτίζεται από τη Συμβουλευτική Επιτροπή. Η προαγωγή σε διευθυντή σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διενεργείται με βάση τα προσόντα, την αξία και την αρχαιότητα των υποψηφίων, καθώς επίσης και με επιπρόσθετες μονάδες που δίνονται σ' αυτούς για την απόδοσή τους σε προσωπική συνέντευξη με την Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας. Για το λόγο αυτό η παρούσα έρευνα εξετάζει το μορφωτικό επίπεδο των διευθυντών καθώς και τις εμπειρίες που έχουν σε θέματα διοίκησης.

Μέσα από τα δεδομένα που παίρνουμε από τα δημογραφικά στοιχεία, βλέπουμε πως οι συμμετέχοντες στην έρευνα διευθυντές έχουν φοιτήσει στην Παιδαγωγική Ακαδημία Κύπρου και αργότερα όλοι έχουν προχωρήσει σε εξομοίωση σε πανεπιστήμια της Ελλάδας και της Κύπρου. Συγκεκριμένα επτά από τους διευθυντές έχουν κάνει την εξομοίωση αυτή στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, δυο στο Πανεπιστήμιο Κύπρου και ένας στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τρεις απ' αυτούς κατέχουν και μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ ένας κάνει τώρα το μεταπτυχιακό του με θέμα «Σπουδές στην Εκπαίδευση» και κατεύθυνση Εκπαιδευτική Διοίκηση Ε.Α.Π. Εκτός από το μεταπτυχιακό τίτλο που κατέχουν, δυο εξ αυτών έχουν και άλλα πτυχία. Δεύτερο πτυχίο έχει και ένας διευθυντής που δεν κατέχει μεταπτυχιακό. Φαίνεται, λοιπόν, από το δείγμα μας πως το 50% έχει

πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα. Τα στοιχεία αυτά φαίνονται αναλυτικά στον πιο κάτω πίνακα:

Πίνακας 2

<i>Διευθυντής</i>	<i>Αρχικό πτυχίο</i>	<i>Εξομοίωση</i>	<i>Μεταπτυχιακό</i>	<i>Άλλα πτυχία</i>
1	Παιδαγωγική Ακαδημία Κύπρου	Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	Εκπαιδευτική Διοίκηση (Ε.Α.Π.)	1. Δημόσια Διοίκηση 2. Πολιτικές Επιστήμες (Πάντειο)
2	Παιδαγωγική Ακαδημία Κύπρου	Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	_____	_____
3	Παιδαγωγική Ακαδημία Κύπρου	Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	Ψυχοπαιδαγωγική (Παν/μιο Θεσσαλονίκης)	_____
4	Παιδαγωγική Ακαδημία Κύπρου	Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	_____	_____
5	Παιδαγωγική Ακαδημία Κύπρου	Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	_____	_____
6	Παιδαγωγική Ακαδημία Κύπρου	Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	Κοινωνικός Αποκλεισμός και Εκπαίδευση (Παν/μιο Θεσσαλονίκης)	Bachelor in Education (Ουαλία)
7	Παιδαγωγική Ακαδημία Κύπρου	Πανεπιστήμιο Κύπρου	Management in Education Luton - UK	_____
8	Παιδαγωγική Ακαδημία Κύπρου	Πανεπιστήμιο Κύπρου	_____	_____
9	Παιδαγωγική Ακαδημία Κύπρου	Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	_____	1. Δημόσιο Δίκαιο και Πολιτική Επιστημών (Νομική Σχολή Ελλάδος)
10	Παιδαγωγική Ακαδημία Κύπρου	Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	_____	_____

Όπως έχουμε αναφέρει πιο πάνω μόνο τέσσερις από τους δέκα συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν προχωρήσει στην απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου. Αυτό που εξετάσαμε με ερώτησή μας είναι κατά πόσον οι μεταπτυχιακές σπουδές έχουν βοηθήσει το έργο τους. Γενικά, τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις τους ήταν θετικά αφού και οι τέσσερις μας ανέφεραν πως βοήθησε ο τίτλος αυτός, είτε έμμεσα είτε άμεσα.

Συγκεκριμένα οι δυο συνεντευξιαζόμενοι διευθυντές (1 και 7), που απάντησαν πως βοηθάει πολύ είναι αυτοί που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σε θέματα Εκπαιδευτικής Διοίκησης.

Πάρα πολύ. [...] Ως προς τη διαχείριση προσωπικού, στον προγραμματισμό. [...] Διαχείριση, προγραμματισμός, διαχείριση προσωπικού, θέματα προϋπολογισμών, επιμόρφωση προσωπικού, ανθρώπινες σχέσεις, εισαγωγή καινοτομιών ήταν κάτι που δούλεψαμε καλά στο πανεπιστήμιο, πώς εισάγεται μια καινοτομία.

(διευθυντής 7)

Οι δυο συνεντευξιαζόμενοι διευθυντές που δήλωσαν πως τους βοήθησε έμμεσα το μεταπτυχιακό (διευθυντές 3 και 6), εξήγησαν πως λόγω του θέματός του, ο μεν πρώτος βοηθήθηκε στο χειρισμό του προσωπικού, των παιδιών, των γονέων αλλά και σε θέματα ειδικής αγωγής, ο δε δεύτερος σε θέματα που αφορούν στην διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Όχι, άμεσα, μπορώ να σου πω έμμεσα διότι είχα μεταπτυχιακό στην Ψυχοπαιδαγωγική οπότε από πλευράς διοίκησης άμεσα δεν άπτεται του θέματος. Όμως όσον αφορά το προσωπικό διότι πρέπει να είσαι πολύ καλός γνώστης της ψυχολογίας ενηλίκων και ανηλίκων και επίσης να ξέρεις πως θα χειριστείς προβληματικές καταστάσεις μαθητών βασικά, πάρα πολύ βασικό στη διοίκηση, αλλά δεν άπτεται άμεσα του τομέα διοίκησης σχολικής μονάδας. Έμμεσα όμως βοηθά πάρα πολύ. Βοήθησε στο χειρισμό ανθρωπίνων σχέσεων με τους συναδέλφους και στο χειρισμό των παιδιών και ας πούμε με φυσιολογική ανάπτυξη αλλά κυρίως εκείνων που έχουν προβληματική, παρεκκλίνουσα ας πούμε ανάπτυξη.

(διευθυντής 3)

Οι μεταπτυχιακές μου σπουδές δεν είναι σε θέματα διοίκησης αλλά με βοήθησαν έμμεσα. [...] Σου δίνει και τη δυνατότητα σε συγκεκριμένα προγράμματα. Το δικό μου μεταπτυχιακό συνδέεται στενά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, έτσι ώστε προγράμματα που υπάρχουν στο σχολείο, μπορούσα να τα χειριστώ καλύτερα, πιο αποτελεσματικά.

(διευθυντής 6)

Απαραίτητο θεωρήσαμε να εξετάσουμε και την προηγούμενη εμπειρία των νεοδιορισθέντων διευθυντών σε διοικητικά θέματα. Οι εμπειρίες που έχουν επηρεάζουν, σίγουρα, τον τρόπο με τον οποίο επιτελούν το διοικητικό έργο τους.

Διαπιστώθηκε πως δυο εκ των διευθυντών (4 και 9), δεν απέκτησαν οποιαδήποτε διοικητική εμπειρία, ούτε καν από τη θητεία τους ως βοηθοί διευθυντές, αφού όπως αναφέρουν δεν είχαν καθόλου ευθύνες στη θέση αυτή, ούτε και έτυχε να εργαστούν ως διευθύνοντες σε σχολεία.

Τίποτε. Είλικρινά όλα τα χρόνια που ήμουν Β.Δ. δεν έκανα τίποτε. Ήμουν κοντά σε διευθυντές που δεν μπορώ να πω ότι ήταν συγκεντρωτικοί, ήταν κάπως συγκεντρωτικοί, αλλά ήθελαν να με αφήνουν να δουλεύω στην τάξη μου, να μη με κουράζουν. Δεν ήθελαν να με φορτώνουν με άλλες υπευθυνότητες πέραν από την τάξη μου.

(διευθυντής 4)

Όσην απέκτησα ως Β.Δ., βοηθώντας τους διευθυντές, όσην πείρα αποκόμισα από τα χρόνια υπηρεσίας μου βλέποντας άλλους διευθυντές, μια βιωματική εμπειρία και γνώση. Αυτά. Δεν έτυχε να είμαι ούτε διευθύνουσα ούτε κάτι άλλο

(διευθυντής 9)

Βέβαια αξίζει να αναφέρουμε πως και άλλοι διευθυντές σημειώνουν πως στη θέση του Β.Δ. δεν αποκόμισαν πολλά που θα μπορούσαν να τους φανούν χρήσιμα τώρα.

Εργάστηκα ως βοηθός διευθύντρια αρκετά χρόνια αλλά δεν είχα την τύχη να εργαστώ κοντά σε διευθυντές που να είχαν κάτι..., προσόντα ας πούμε στη διοίκηση να βοηθηθώ και εγώ. Κι αυτοί είχαν την εμπειρία των προηγούμενων χρόνων. Δεν ήταν διευθυντές με προσόντα, με master, να μάθω κάτι από κοντά τους. Δε μου δόθηκαν και πολλές ευκαιρίες, κυρίως στην αρχή, να αναμιχθώ στη διοίκηση.

(διευθυντής 10)

Ουσιαστικά, από τη θέση του βοηθού διευθυντή διοικητική εμπειρία αποκόμισαν οι μισοί εκ των συνεντευξιζόμενων διευθυντών (διευθυντές 2, 3, 5, 7, 8), αφού δήλωσαν πως στη θέση αυτή είχαν αναλάβει σε μικρό ή μεγάλο βαθμό κάποιες υπευθυνότητες.

...όπου υπηρέτησα σαν βοηθός διευθυντής. Στο δημοτικό του Αγίου Μάμα, για παράδειγμα, ήμουν υπεύθυνος για τους προϋπολογισμούς, ήμουν ο σύνδεσμος του σχολείου με τη σχολική εφορεία, είχα τις εκδρομές, τα ταμειυτήρια... πολλά πράματα. Άμα έχεις όρεξη έχει δουλειά να κάμεις.

(διευθυντής 8)

[...]όταν ήμουν βοηθός, ασχολούμουν με τα Ευρωπαϊκά προγράμματα και με οικολογικά σχολεία και ήμουν συντονιστής.

(διευθυντής 7)

Όταν ήμουν Β.Δ. έτυχα μεγάλης αξιοποίησης από το διευθυντή στους τομείς που μπορούσα να αναλάβω, στην επιστήμη, στο σχεδιασμό τεχνολογίας, στο σχολικό κήπο, επίσης σε όλους τους άλλους τομείς που μπορούσα να προσφέρω σαν πολυδύναμος δάσκαλος.

(διευθυντής 5)

Τέσσερις, όμως, εκ των συνεντευξιαζόμενων αναφέρουν πως διετέλεσαν διευθύνοντες σε μονοθέσια ή διθέσια σχολεία της Κύπρου (διευθυντές 5, 6, 8 και 10). Έτσι μπόρεσαν να έρθουν σε επαφή με τη διοίκηση σχολείου και τα καθήκοντα και τις ευθύνες που απορρέουν, αποκομίζοντας χρήσιμες διοικητικές εμπειρίες.

Όταν δούλεα στη Φλάσου ήμουν μόνη μου στο σχολείο και είχα τη διοίκησή του. Ήμουν διευθύνουσα.

(διευθυντής 10)

Ήταν όταν υπηρετούσα σαν διευθύνων στο δημοτικό σχολείο Καμπί 1 χρόνο, και επίσης σαν διευθύνων στον Γούρρι περίπου 15 χρόνια, σε 2 περιόδους. Μικρό σχολείο, διδιδάσκαλο τη μια χρονιά και τα επόμενα 7-8 χρόνια μονοδιδάσκαλο, πάλι ήμουν διευθύνων.

(διευθυντής 5)

Επίσης, μια εκ των νεοδιορισθέντων διευθυντών αποκόμισε διοικητικές εμπειρίες κατά την διάρκεια των πέντε χρόνων που διετέλεσε διευθύνουσα σε Δημόσιο Νηπιαγωγείο.

Για πέντε χρόνια διηύθυνα Δημόσιο Νηπιαγωγείο. Ήταν μονοδιδάσκαλο. Απλώς είχα την εμπειρία με το Υπουργείο με την αλληλογραφία και την οργάνωση του νηπιαγωγείου διότι ξεκίνησε από το μηδέν.

(διευθυντής 2)

Μερικοί από τους ερωτώμενους είχαν διαφορετικές διοικητικές εμπειρίες που αξίζει να σημειωθούν.. Όπως αναφέρουν και οι ίδιοι, πιστεύουν πως οι εμπειρίες αυτές τους βοήθησαν αργότερα στο έργο τους. Ένας εξ αυτών διετέλεσε εκπαιδευτικός σε σχολεία στις Αραβικές χώρες, με πολλές υπευθυνότητες, ενώ είχε διοικητικές εμπειρίες και σε εξωσχολικό τομέα.

[...]τα τρία μου πρώτα χρόνια που δούλεψα, δούλεψα στις Αραβικές χώρες και εκεί ήμασταν οι δάσκαλοι για το κάθε τι. Δεν ήσουν ο δάσκαλος όπως είναι στην Κύπρο τώρα, ήμασταν όπως ήταν οι δάσκαλοι πριν 50 χρόνια, παραπάνω και από μονοδιδάσκαλο. Έπρεπε να διοργανώσεις τα πάντα, εκδηλώσεις, να καλέσεις κόσμο, γονείς, κάναμε φιλανθρωπικές βραδιές, τόμπολες για γονείς, για κόσμο. Οπότε εκείνο με βοήθησε, πιστεύω, [...], κάποιες εμπειρίες πάνω σε διοίκηση.

(διευθυντής 7)

[...] αλλά κάτι που ήταν σταθμός για μένα: πριν γίνω δάσκαλος δούλεψα για ένα χρόνο σε μια ναυτιλιακή εταιρεία και ο εργοδότης -όταν πήγα κοντά του ήμουν απόφοιτος Γυμνασίου- την πρώτη μέρα στο γραφείο με καλωσόρισε και μου είπε: «Άκουσα πως είσαι καλός μαθητής και θα σε βάλω υπεύθυνο για 4 πλοία». Του είπα πως πλοία δεν είχα ξαναδεί. «Είσαι έξυπνος και θα μάθεις». Με αυτή την προοπτική, έρχεται και σου βάζει υπευθυνότητα, σε ενισχύει, σου παρέχει ό,τι βοήθεια θέλεις αλλά εσύ θα δουλέψεις μόνος σου να μάθεις. Αυτό το πράγμα ήταν σαν σταθμός για μένα [...]Επίσης και στον στρατό όπου ήμουν αξιωματικός. Και εκεί διοίκηση ήταν. [...] Εγώ πρέπει να βρω τρόπο να πείσω τους στρατιώτες να το κάνουν, με καλό τρόπο. Αναγκάζεσαι να σκεφτείς. Τι θα κάνω γιά να κάνω αυτό;

(διευθυντής 7)

Τέλος, ένας άλλος βρισκόμενος σε απόσπαση για τέσσερα χρόνια στο Γραφείο του Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης αποκόμισε, όπως αναφέρει, αρκετές διοικητικές εμπειρίες μέσα από τις υπευθυνότητες που είχε κατά την διάρκεια των καθηκόντων του εκεί.

[...]με βοήθησε να προετοιμαστώ αρκετά για τη θέση του διευθυντή, η προηγούμενη εμπειρία που είχα. Ήταν η απόσπασή μου για 4 χρόνια στο γραφείο του Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης στο οποίο εκτελούσα χρέη διοικητικά, υποστηρίζοντας το γραφείο του διευθυντή. Εκεί ήταν μια μεγάλη εμπειρία για μένα γιατί δεν ήταν εμπειρία από ένα μόνο σχολείο, αλλά εμπειρίες από πολλά σχολεία παγκύπρια, απαντώντας σε ερωτήσεις συναδέλφων που απευθύνονταν στο γραφείο, απαντώντας σε επιστολές εκ μέρους του Δ.Δ.Ε. Ένα από τα βασικά μου καθήκοντα ήταν το θέμα της στελέχωσης των σχολείων και είχα την εμπειρία να συνεργαστώ με την Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας σαν σύνδεσμος του Υπουργείου με την Ε.Ε.Υ. Ήταν πολύ βασική εμπειρία για μένα σε θέματα διοικητικά.

(διευθυντής 1)

Μέσα από την βιβλιογραφική μας ανασκόπηση είδαμε πόσο σημαντική είναι η επιμόρφωση των διευθυντών, πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους. Σύμφωνα και με τον Γιασεμίδη (2001), η επιμόρφωση είναι πολύ σημαντική για την επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών. Για αυτό άλλωστε η έρευνα αυτή εξετάζει κατά πόσο οι ίδιοι οι ερωτηθέντες φρόντισαν να έχουν κάποια επιμόρφωση πριν από τον διορισμό τους. Πολύ θετικά ήταν τα αποτελέσματα, αφού μόνο ένας από αυτούς δήλωσε πως δεν έτυχε οποιασδήποτε επιμόρφωσης, παρόλο που τόνισε πως θα έπρεπε οι αρμόδιοι φορείς να προνοήσουν για αυτό. Συγκεκριμένα αναφέρει:

Προηγουμένως όχι. Αν και εγώ πιστεύω πως θα έπρεπε να γίνεται αυτό το πράγμα προτού να κάνει κάποιος αίτηση να γίνει διευθυντής διότι προάγεται κάποιος στέλνεται στο σχολείο και του λεν κοίταξε: «μπες στο γιαλό, κολύμπα και αν δεν πνιγείς θα σου δείχνουμε κάθε βδομάδα και λίγο πώς είναι το κολύμπι». Αν λοιπόν, δεν έχει καθόλου προηγούμενη εμπειρία κάποιος, δεν έχει επιμορφωθεί και αναμένει μετά την προαγωγή του...

(διευθυντής 1)

Από τους υπόλοιπους εννέα διευθυντές τρεις δήλωσαν πως, ενώ ήταν ακόμη βοηθοί διευθυντές, παρακολούθησαν ένα προαιρετικό επιμορφωτικό σεμινάριο εκπαιδευτικής διοίκησης που οργάνωσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και περιλάμβανε πέντε συναντήσεις

Επειδή μου αρέσει να επιμορφώνομαι είχα παρακολουθήσει ένα προαιρετικό σεμινάριο στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, των πέντε συναντήσεων, με τον Κάραλη που είναι υπεύθυνος του τομέα διοίκησης. Πολύ καλό σεμινάριο.

(διευθυντής 3)

Μια φορά παρακολούθησα ένα λίγο εκτεταμένο σεμινάριο στο Π.Ι. σχετικό με διοίκηση σχολείου. Ήταν προαιρετικό, των 5 συναντήσεων. Το είχα παρακολουθήσει όταν έγινα Β.Δ., με δική μου πρωτοβουλία. Ήταν το μόνο. Είχε θέματα διοίκησης. Ήταν ο Γαβριήλ Κάραλης

(διευθυντής 9)

Έχω παρακολουθήσει ένα προαιρετικό σεμινάριο στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για εκπαιδευτική διοίκηση. Του Κάραλη.

(διευθυντής 2)

Άλλοι τρεις είπαν πως με δική τους πρωτοβουλία παρακολούθησαν άλλης μορφής προαιρετικά σεμινάρια στην Κύπρο ή το εξωτερικό.

Παρακολούθησα κάποια σεμινάρια του Παιδαγωγικού αλλά δεν είχαμε Management, σεμινάρια διοίκησης. Διάφορα, διαπολιτισμικά, προαιρετικά. Έλαβα μέρος στο εξωτερικό σε πολλά σεμινάρια και ακόμα λαμβάνω μέρος σε διάφορα, π.χ. έλαβα μέρος στο Λίβερπουλ το 2003, The Future Teacher, οπότε βλέπεις κι εκεί πως τα βλέπουν οι Ευρωπαίοι, π.χ. οι Άγγλοι.

(διευθυντής 7)

Πριν γίνω Β.Δ., αυτοεπιμορφώθηκα μελετώντας διάφορα με δική μου πρωτοβουλία και επίσης παρακολουθώντας κάποια σεμινάρια που είχαν σχέση με εκπαιδευτική διοίκηση.

(διευθυντής 5)

Όταν ήμουν βοηθός διευθυντής είχα απόσπαση τρεις εβδομάδες και κάναμε ένα σεμινάριο εκπαιδευτικής διοίκησης στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Κάναμε κάποια μαθήματα και οργανώσαμε ένα σχέδιο δράσης, βελτίωσης της δικής μας μονάδας. Βάλαμε κάποιους στόχους και κάναμε ένα πρόγραμμα και δραστηριότητες πώς να βελτιώσουμε τη μονάδα μας.

(διευθυντής 8)

Πολύ θετικό είναι και το γεγονός πως τέσσερις από τους δέκα συνεντευξιαζόμενους (διευθυντές 3, 5, 6, 8), δήλωσαν πως μελετούν βιβλία σχετικά με θέματα διοίκησης αλλά και γενικότερου εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος. Ένας εξ αυτών ανέφερε, επίσης, πως ενημερώνεται και μέσω διαδικτύου άλλα και μέσα από συνομιλίες με άλλους διευθυντές για θέματα που τον απασχολούν.

...που διάβαζα, ας πούμε, από βιβλία, από το διαδίκτυο, από συνομιλία άμεση που είχα με άλλους διευθυντές που έχουν πείρα διότι οποιαδήποτε σημεία που συναντούσα από τον καιρό που ήμουν Β.Δ. ζητούσα και τη γνώμη ή τη συμβουλή ή την άποψη άλλων συναδέλφων διευθυντών να δω πώς τα χειρίζονται εκείνοι.

(διευθυντής 3)

Διάβασα, φυσικά, και πολλά βιβλία πάνω σε τούτο το θέμα. Με δική μου πρωτοβουλία, δηλαδή.

(διευθυντής 8)

Εκτός από την προαιρετική επιμόρφωση, όλοι οι διευθυντές, αμέσως μετά την προαγωγή τους και πριν ακόμα την ανάληψη των καθηκόντων τους, κλήθηκαν από το

Υπουργείο Παιδείας να παρακολουθήσουν υποχρεωτικά ένα σεμινάριο τριών συναντήσεων στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

...μόλις προαχθήκαμε, το καλοκαίρι, πήγαμε 3 πρωινά μαθήματα-συναντήσεις στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ήταν επιμόρφωση-κατάρτιση των νεοπροαχθέντων διευθυντών. Αυτό μας βοήθησε στις πρώτες μέρες του σχολείου. Για τις εγγραφές, για την κατανομή των υπευθυνοτήτων και των τμημάτων στους συναδέλφους, για τον καταρτισμό του προγράμματος. Μας μίλησαν για το αρχείο του σχολείου. Ήταν προκαταρτικό, όχι πολύ σπουδαία πράγματα. Δηλαδή, πώς θα λειτουργήσουμε στο σχολείο τις πρώτες μέρες.

(διευθυντής 4)

Αμέσως μετά την προαγωγή, κάναμε 3 μαθήματα στο Π.Ι., τα βασικά, λίγο πριν κλείσουν τα σχολεία, τον Ιούνιο. Ήταν κατ' ακρίβεια εισαγωγή του σεμιναρίου μακράς διάρκειας που έγινε με τη νέα σχολική χρονιά, μέχρι τον Μάρτιο και αφορούσαν σε θέματα λειτουργίας του σχολείου, καθήκοντα του διευθυντή, ήταν πιο γενικά μαθήματα,.

(διευθυντής 6)

Δ. 3. Θεματική Ενότητα 2:

Οι ικανότητες και τα καθήκοντα του διευθυντή

Η ομαλή λειτουργία και η επιτυχία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το διευθυντή που διοικεί τον οργανισμό αυτό (Κουτουζής, 1999). Ο Κυριακίδης (1997, όπ. αναφ. στον Κωνσταντίνου, 2001), αναφέρει πως οι εκπαιδευτικοί, γενικά, θεωρούν τις ηγετικές ικανότητες του διευθυντή ως το σημαντικότερο στοιχείο ενός αποτελεσματικού σχολείου. Η έρευνα εξετάζει τις απόψεις των νεοδιορισθέντων διευθυντών σχετικά με τις ικανότητες που πιστεύουν οι ίδιοι πως θα πρέπει να έχει ένας διευθυντής.

Πολλές από τις διευθυντικές ικανότητες που εντοπίζονται στις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων είναι συνυφασμένες με τις ευθύνες και τα προβλήματα που έχει να αντιμετωπίσει ένας διευθυντής σχολικής μονάδας στην καθημερινή πράξη. Αποφασιστικότητα, εργατικότητα, δικαιοσύνη, ευελιξία, δημοκρατικότητα, ανθρωπιά είναι μερικά από τα στοιχεία που σύμφωνα με τους ερωτηθέντες πρέπει να χαρακτηρίζουν ένα καλό διευθυντή σχολικής μονάδας.

Πρέπει να είναι αποτελεσματικός, δημοκρατικός, ανθρωπιστής να είναι ευέλικτος, [...]
(διευθυντής 2)

Να είσαι δίκαιος, ξεκάθαρος, αποφασιστικός, να παίρνεις κάπως το ρίσκο σε δεδομένες περιπτώσεις που χρειάζεται, [...]

(διευθυντής 3)

Πολύ ψηλά στη συνείδηση των ερωτηθέντων φαίνεται να είναι άποψη πως ο διευθυντής πρέπει να μπορεί να διαχειρίζεται σωστά το εκπαιδευτικό προσωπικό του. Ο ικανός διευθυντής περιγράφεται ως καλός ακροατής, δεκτικός σε εισηγήσεις, που σέβεται την άποψη των συναδέλφων του και τους στηρίζει όποτε αυτό είναι αναγκαίο. Ενδεικτικά παρουσιάζουμε τα πιο κάτω:

Πρέπει [...] να είναι καλός ακροατής, να είναι καλός συνεργάτης, να είναι δεκτικός σε εισηγήσεις και να είναι πηγή αναφοράς.

(διευθυντής 2)

Είναι πολύ βασικό να έχεις διοικητικές-οργανωτικές ικανότητες αλλά ο χειρισμός των ανθρωπίνων σχέσεων είναι το πλέον βασικό. [...] να στηρίζεις και να βοηθάς τους δασκάλους όσο μπορείς και να μη θέτεις άλλα οργανωμένα σύνολα ή τους γονείς υπεράνω του γενικού συνόλου, να σέβεσαι τους δασκάλους ως ξεχωριστές προσωπικότητες και να τους χειρίζεσαι σωστά διότι είναι πολύ διαφορετικό να προσπαθείς να διοικήσεις ένα οργανισμό που έχεις να κάμεις με μορφωμένα άτομα τα οποία είναι ξεχωριστές προσωπικότητες και θέλουν λεπτούς χειρισμούς.

(διευθυντής 3)

Όπως είπα προηγουμένως, να υπάρχει δημοκρατικό κλίμα στο σχολείο, σεβασμός των απόψεων όλων των μελών, συζήτηση των θεμάτων, συζήτηση των προγραμμάτων που θα γίνουν στο σχολείο. Νομίζω όταν είσαι δημοκρατικός το κλίμα είναι καλό. Φυσικά με το δημοκρατικός, δεν εννοούμε να μην γίνεται η δουλειά του σχολείου ή να δώσεις έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις και να μην λάβεις υπόψη τους στόχους τους εκπαιδευτικούς. Μια ισορροπία ανάμεσα στα δύο.

(διευθυντής 9)

Η ικανότητα διαχείρισης του προσωπικού, στην οποία αναφέρθηκαν όλοι ανεξαιρέτως, συνδέεται άμεσα και με την ικανότητα δημιουργίας αλλά και διατήρησης ενός καλού, ήρεμου και αρμονικού κλίματος μέσα στο σχολικό περιβάλλον που συναντούμε στις απαντήσεις έξι διευθυντών (4, 5, 6, 7, 8, 10). Ένας πετυχημένος διευθυντής προλαμβάνει και διορθώνει παρεξηγήσεις και προβλήματα συμβάλλοντας στη εδραίωση ενός υγιούς περιβάλλοντος όπου όλοι κινούνται εργάζονται και παράγουν με άνεση.

Ο διευθυντής ενός σχολείου πρέπει να είναι ο άνθρωπος που να μπορεί να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα στο σχολείο του, ένα κλίμα συνεργασίας και παραγωγικότητας ανάμεσα στο προσωπικό.

(διευθυντής 6)

...η πρόληψη συγκρούσεων και η προσπάθεια να υπάρχει ένα ευχάριστο κλίμα, δημοκρατικό μέσα στο σχολείο. Δηλαδή ερχόμαστε στο δημοκρατικό διευθυντή. Ένα σχολείο όπου ο διευθυντής είναι αυταρχικός, [...] δεν αφήνει πολλά περιθώρια στους δασκάλους. Όταν πάει ένας πιο δημοκρατικός διευθυντής ξεκουμπώνονται. Εκεί είναι που χρειάζεται ο διευθυντής να τους διαχειριστεί κατάλληλα.

(διευθυντής 7)

Πρέπει να ενεργείς σ' ένα υγιές περιβάλλον. [...] Για να λειτουργήσει ένα σχολείο, να έχει επιτυχία στους στόχους του είναι σημαντικό η δημιουργία κλίματος συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων, αλληλοαποδοχής, να αξιοποιείς όσο το δυνατό περισσότερους.

(διευθυντής 8)

Για τη δημιουργία ιδανικού σχολικού κλίματος απαιτείται από το διευθυντή να επιδεικνύει πνεύμα συναδερφικής αλληλεγγύης αλλά και συνεργασίας με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Σε καμία περίπτωση δεν θα έπρεπε ο διευθυντής να εργάζεται μόνος του και κλεισμένος στο γραφείο του.

Δηλαδή, πρέπει να είσαι σε θέση να λύσεις προβλήματα είτε με τους γονείς, είτε με την εφορεία είτε με το χωριό, γενικά έχει πολλά προβλήματα που αναφύονται κάθε μέρα.

(διευθυντής 8)

Πρέπει να μπορεί να συνεργάζεται με όλους τους παράγοντες, δηλαδή το προσωπικό του σχολείου, οι γονείς, η κοινότητα, ο κοινοτάρχης, η εφορία, τα μέλη της, είναι απαραίτητη η ικανότητα για συνεργασία. Το συνεργάζεσθαι. Τη θεωρώ τη βασική. Να συνεργάζεσαι με σεβασμό προς τους άλλους,. Να μην είσαι ο τύπος που νομίζεις πως ό,τι πεις εσύ πρέπει να γίνει. Έτσι εννοώ τη συνεργασία, ουσιαστική συνεργασία. Και καλές ανθρώπινες σχέσεις.

(διευθυντής 9)

Να καλλιεργεί το καλό κλίμα στο σχολείο και τις καλές ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων. Να συνεργάζεται με τους γονείς, με το Σύνδεσμο Γονέων, με την Εφορεία.

(διευθυντής 10)

Ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας και αρκετοί από τους νεοδιορισθέντες διευθυντές εστίασαν στον τομέα αυτό. Συγκεκριμένα πέντε εκ των συνεντευξιαζόμενων (διευθυντές 1, 3, 8, 9, 10) υπογράμμισαν μεταξύ άλλων τις ικανότητες της οργάνωσης και διοίκησης.

[..]χρειάζεται να έχει ένας διευθυντής αρκετές ικανότητες. Πρώτα πρώτα διοικητικές τις οποίες μπορεί να φέρνει και μαζί του ο άνθρωπος ή και να εξασκεί μέσα στην τάξη του. Η μπορεί ακόμα να τις αναπτύξει και με τη βοήθεια των συναδέλφων του και των διευθυντών. Σίγουρα αυτές οι ικανότητες καλλιεργούνται μέσα από μόρφωση, επιμόρφωση, μετεκπαίδευση και διάβασμα...

(διευθυντής 1)

Η ικανότητα να οργανώνεις, να κάνεις ένα πρόγραμμα, η ικανότητα να μπορείς να είσαι ηγέτης της μονάδας, δηλαδή, να έχεις κάποιες ιδέες, να τις συζητάς με τους άλλους, να τις εφαρμόζεις.

(διευθυντής 9)

Το σχολείο στην προσπάθειά του να υλοποιήσει τόσο τους βραχυπρόθεσμους όσο και τους μακροπρόθεσμους στόχους του χρειάζεται ένα διευθυντή ικανό σε κρίσιμα

σημεία να λαμβάνει τις σωστές αποφάσεις. Ακόμα, ένας αποφασιστικός διευθυντής με ανοικτό πνεύμα και όραμα είναι σε θέση να προωθήσει την εισαγωγή καινοτομιών που ανατρέπουν την καθημερινότητα με ωφέλιμο και παραγωγικό τρόπο. Οι ερωτώμενοι διευθυντές πιστεύουν πως είναι πολύ σημαντική η ικανότητα λήψης αποφάσεων γενικότερα (διευθυντές 3 και 8), αλλά και η ικανότητα εισαγωγής καινοτομιών ειδικότερα (διευθυντές 5, 7, 9):

Ικανότητες λήψης απόφασης δηλαδή. Έχει και αποφάσεις που θα τις δεις στη συνεδρία με το προσωπικό σου, έχει και κάποιες άλλες που μπορεί να τις δεις με το βοηθό διευθυντή σου, η με μια ομάδα δασκάλων αλλά έχει και αποφάσεις που θα πρέπει να τις πάρεις μόνος σου για κάποια πράγματα.

(διευθυντής 8)

Οργάνωση, εφαρμογή προγραμμάτων... Να μπορείς να εισάγεις καινοτομίες, είναι μια ικανότητα.

(διευθυντής 9)

[...] η προώθηση προγραμμάτων, η εισαγωγή και η εφαρμογή καινοτομιών, [...] αυτά είναι τα πιο βασικά πιστεύω.

(διευθυντής 7)

Για την εισαγωγή καινοτομιών, κι όχι μόνον, ο διευθυντής θα πρέπει να ενημερώνεται για τις τρέχοντες εξελίξεις και τις σύγχρονες μεθόδους στην εκπαίδευση. Η μόρφωση και η ενημέρωση χρειάζονται συνεχή προσπάθεια και εγρήγορση. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων (διευθυντές 1, 3, 5, 6, 8, 9), ο διευθυντής πρέπει να μορφώνεται, να επιμορφώνεται και να ενημερώνεται αδιαλείπτως.

...πρέπει να έχει την σχετική μόρφωση και επιμόρφωση, να έχει την τάση για συνεχή επιμόρφωση, διότι το έργο της εκπαίδευσης αλλάζει, αλλάζουν οι απαιτήσεις συνέχεια.

(διευθυντής 5)

Και επίσης πρέπει να είσαι συνεχώς ενημερωμένος για ότι γίνεται στην εκπαίδευση, ανοικτές τις κεραίες [...].

(διευθυντής 3)

Αξίζει να σημειώσουμε πως τρεις από τους ερωτηθέντες (διευθυντής 3, 4, 5), αναφέρθηκαν εμφαντικά και στο όραμα που πρέπει να έχει ο διευθυντής για να επιτύχει.

Και να έχει το όραμα για την εκπαίδευση, για τη βελτίωση του σχολείου και πάντα να προσβλέπει στο καλύτερο, στη συνεχή βελτίωση, να μη θεωρεί ότι υπάρχει κάτι το τέλειο.

(διευθυντής 5)

Και επίσης πρέπει να είσαι συνεχώς ενημερωμένος για ότι γίνεται στην εκπαίδευση, ανοικτές τις κεραίες δηλαδή ο διευθυντής, να έχει όραμα. Ένα όραμα που προσπαθεί

μαζί με τους συναδέλφους, όχι να τους το επιβάλει, να βγαίνει από την ομάδα. Αφού κάνει μια διερεύνηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών που έχει η σχολική μονάδα καθορίζει ένα όραμα, ένα πρόγραμμα το οποίο προσπαθεί να υλοποιήσει μαζί με τους συναδέλφους του.

(διευθυντής 3)

Ένας όμως, από τους συνεντευξιαζόμενους αναφέρθηκε στο όραμα με αρνητικό τρόπο. Συγκεκριμένα αναφέρει:

[...]να προσπαθήσεις και εσύ να κάμεις κάτι, έστω μικρό..., δε μιλώ για οράματα διότι συνήθως, κατ' εμένα τα οράματα είναι όνειρα. Μικρά... να πετύχεις κάποια πράγματα. Να βάλεις μερικούς στόχους, συγκεκριμένους, απλούς να τους πετύχεις, να φέρεις και εσύ κάποια αλλαγή στο σχολικό χώρο που είσαι.

(διευθυντής 8)

Στις απαντήσεις που πήραμε συναντούμε μία τουλάχιστον φορά χαρακτηριστικά όπως: «ανθρωπιστής, ευέλικτος, ξεκάθαρος, έμπειρος, συνεπής, με ήθος και Ελληνοχριστιανικά ιδεώδη, υπομονετικός, να έχει προγραμματισμό και επιμονή, να μπορεί να τολμά και να παίρνει το ρίσκο και τέλος να έχει ως επίκεντρο τους μαθητές». Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως μόνο ένας εκ των διευθυντών (διευθυντής 3) αναφέρθηκε στους μαθητές εκτενέστερα. Δε θα πρέπει να ξεχνάμε πως η σχολική μονάδα έχει ως επίκεντρο της τον ίδιο τον μαθητή και όχι το διευθυντή της μονάδας.

Βασικά, το επίκεντρο είναι οι μαθητές. Να υλοποιηθεί το αναλυτικό πρόγραμμα, να τους βλέπεις ξεχωριστά σαν μονάδες, να προσπαθείς να τους αναπτύξεις ολόπλευρα και να λειτουργείς και εύρυθμα ως πούμε το σχολείο σου.

(διευθυντής 3)

Στον πιο κάτω πίνακα αναγράφονται συνοπτικά οι ικανότητες που έχουν αναφέρει οι συμμετέχοντες διευθυντές στις απαντήσεις τους:

Πίνακας 3

<i>Ικανότητες διευθυντή</i>	<i>Διευθυντές</i>	<i>Σύνολο</i>
Διαχείριση προσωπικού	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	10
Μόρφωση – Ενημέρωση - Επιμόρφωση	1, 3, 5, 6, 8, 9	6
Δημιουργία καλού εργασιακού κλίματος	4, 5, 6, 7, 8, 10	6
Διοίκηση και Οργάνωση	1, 3, 8, 9, 10	5
Διαμόρφωση οράματος	3, 4, 5	3
Εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών	5, 7, 9	3

Διαχείριση συγκρούσεων	7, 8	2
Πρωτοβουλία και λήψη αποφάσεων	3, 6, 8	3
Δημοκρατικότητα	2, 7, 9	3
Συνεργασία	3, 9	2
Εργατικότητα	3, 10	2
Δικαιοσύνη	3, 5	2

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει οι ικανότητες ενός διευθυντή είναι συνυφασμένες με το έργο που πρέπει να επιτελέσει. Για αυτό η παρούσα έρευνα ερωτά τους νέους διευθυντές ποια είναι τα καθήκοντα και οι ευθύνες τους. Από τις δηλώσεις τους θα διαφανεί κατά πόσο η άποψή τους ταυτίζεται με τις απαιτήσεις της πολιτείας και τις πρόνοιες του νόμου για τη θέση του διευθυντή.

Η πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων κάνει αναφορά στην ευθύνη διαχείρισης του προσωπικού, στα οργανωτικά και διοικητικά καθήκοντα, στα γραφειοκρατικά καθήκοντα, στην ακαδημαϊκή πρόοδο αλλά και την ασφάλεια των παιδιών. Επίσης, αναφέρουν την επικοινωνία κυρίως με το Υπουργείο Παιδείας αλλά και τους γονείς, το δήμο/κοινότητα, την εκκλησία, την εφορία και άλλους φορείς, την διατήρηση καλού εργασιακού περιβάλλοντος, την οργάνωση εκδηλώσεων και γενικότερα την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας:

Γενικά, είναι ο συντονισμός, η εκπαίδευση, η τήρηση του ωρολογίου προγράμματος, η συνεργασία με τους γονείς, με τη σχολική εφορία, η αλληλογραφία με το Υπουργείο.
(διευθυντής 7)

Το πρώτο πιο σημαντικό για μένα είναι η ασφάλεια των μαθητών. Να φροντίζω δηλαδή για την ασφάλεια των μαθητών. Μετά η ευθύνη για ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και η εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος.
(διευθυντής 2)

Οργάνωση και διοίκηση του σχολείου. Να γνωρίζεις καλά τους δασκάλους σου να του δώσεις την κατάλληλη τάξη. Κατανομή δηλαδή τάξεων και υπευθυνοτήτων στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Και μετά καθοδήγηση των δασκάλων. Και προγραμματισμός των εργασιών και των εκδηλώσεων τους σχολείου.
(διευθυντής 10)

Δυο εκ των συνεντευξιαζόμενων ανέφεραν πως ένα από τα κυριότερα καθήκοντα που ανέλαβαν να διεκπεραιώσουν ως διευθυντές, είναι η υλοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας.

Τα βασικά καθήκοντα είναι να υλοποιηθούν οι στόχοι του σχολείου, δηλαδή το αναλυτικό πρόγραμμα, οι στόχοι που θέτει και το Υπουργείο και η σχολική μονάδα και γενικά να προσπαθήσεις σε ένα ανθρώπινο περιβάλλον να υλοποιηθούν ας πούμε.
(διευθυντής 3)

Να βάλεις μερικούς στόχους, συγκεκριμένους, απλούς να τους πετύχεις, να φέρεις και εσύ κάποια αλλαγή στο σχολικό χώρο που είσαι.
(διευθυντής 8)

Αρκετός από το διευθυντικό χρόνο αναλώνεται σε η γραφειοκρατική εργασία όπως εμφαντικά τονίζουν οι συνεντευξιαζόμενοι. Με τον όρο γραφειοκρατική εργασία εννοούν την αλληλογραφία με το Υπουργείο Παιδείας, τη συμπλήρωση έντυπων, τη σύνταξη επιστολών κ.ά.. Αποκαλούν, μάλιστα, τους εαυτούς τους διεκπεραιωτές:

Επίσης ξοδεύουμε πολλή ώρα στα τηλέφωνα, σε παραγγελίες, για εγκυκλίους. Είναι αυτό που λέμε ότι είμαστε περισσότερο διεκπεραιωτές παρά καθοδηγητές των δασκάλων μας.

(διευθυντής 10)

Φυσικά, άλλα καθήκοντα είναι τα γραφειακά, που είπαμε, τα καθημερινά. Συνέχεια βομβαρδίζουν μας εκατόν πλάσματα, επιστολές, για το α ή το β ή το γ.

(διευθυντής 8)

Ο διευθυντής σήμερα, στο Κυπριακό σύστημα, ασκεί τον ρόλο του γραμματέα. Δηλαδή, έχει να συμπληρώσει φόρμες, να ανταποκριθεί σε αλληλογραφία με το Υπουργείο, να συντάξει και διορθώσει επιστολές, να φακελάρει, να κάνει μίαν εργασία ενός απλού γραμματικού, διεκπεραιωτής δηλαδή, κάτι που αποσπά σημαντικό από τον χρόνο του. Δεν πιστεύω πως είναι σημαντικό καθήκον, αλλά παρατηρώ πως είναι ένα από τα καθήκοντα που αποσπά πολύ χρόνο.

(διευθυντής 6)

Παρόλο που ο μαθητής είναι το επίκεντρο της σχολικής μονάδας και όλες οι ενέργειες στοχεύουν στην πρόοδό του, στις απαντήσεις των διευθυντών η αναφορά σε αυτόν δεν είναι μεγάλη. Οι πιο ζωντανές αναφορές στο μαθητή γίνονται σε θέματα ακαδημαϊκής προόδου και πειθαρχίας, ενώ μια πολύ μικρή επισήμανση γίνεται για την ασφάλεια και υγεία των μαθητών.

Η οργάνωση και διοίκηση του σχολείου, η παρακολούθηση και αξιολόγηση της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών, η πειθαρχία-συμπεριφορά των μαθητών.

(διευθυντής 4)

Το πρώτο πιο σημαντικό για μένα είναι η ασφάλεια των μαθητών. Να φροντίζω, δηλαδή, για την ασφάλεια των μαθητών.

(διευθυντής 2)

Η ασφάλεια και η υγεία του μαθητή. Εγώ πιστεύω ότι κάθε γονιός στέλνει το παιδί του στο σχολείο, το πρώτιστο που θέλει όπως το στέλνει να το βρίσκει το μεσημέρι...

(διευθυντής 8)

Στον πιο κάτω πίνακα αναγράφονται συνοπτικά τα καθήκοντα των νεοδιορισθέντων διευθυντών όπως οι ίδιοι τα έχουν αναφέρει.

Πίνακας 4

<i>Καθήκοντα</i>	<i>Διευθυντές</i>	<i>Σύνολο</i>
Οργάνωση και Διοίκηση της σχολικής μονάδας	4, 5, 6, 8, 9, 10	6
Διαχείριση προσωπικού	1, 3, 4, 7, 8, 10	6
Ακαδημαϊκή πρόοδος, πειθαρχία μαθητών	1, 3, 4, 5, 6, 10	6
Ασφάλεια και υγεία μαθητών	2, 8	2
Εφαρμογή Α.Π.	2, 3, 5, 6, 7	5
Γραφειοκρατικά καθήκοντα	6, 7, 8, 10	4
Διδακτικά καθήκοντα	5, 6, 9	3
Επικοινωνία με τους γονείς	1, 5, 7	3
Επικοινωνία με την σχολική εφορεία, κοινότητα κ.ά.	5, 7	2
Ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου	2, 3	2
Διατήρηση καλού κλίματος	5	1
Οργάνωση εκδηλώσεων	10	1

Δ. 4. Θεματική Ενότητα 3:

Η πραγματικότητα μετά τον διορισμό και οι ανάγκες που προκύπτουν

Όπως είδαμε αρκετοί από τους νεοδιορισθέντες διευθυντές δεν έτυχαν οποιασδήποτε επιμόρφωσης διοικητικού περιεχομένου πριν από το διορισμό τους. Μερικοί με δική τους πρωτοβουλία προχώρησαν σε μεταπτυχιακό τίτλο στη διοίκηση. Κάποιοι άλλοι παρακολούθησαν προαιρετικά προγράμματα ή μελέτησαν αυτοβούλως σχετική βιβλιογραφία. Βλέποντας αυτό το έλλειμμα το Υπουργείο Παιδείας ανέθεσε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο την οργάνωση υποχρεωτικών επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους νεοδιορισθέντες διευθυντές. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες τα μαθήματα αυτά προσφέρονται μια φορά την εβδομάδα (ημέρα Παρασκευή), σε πρωινή βάση και αποτελούνται από 16 συναντήσεις που ξεκινούν το Νοέμβριο και τελειώνουν το Μάρτη και απευθύνονται σε διευθυντές που βρίσκονται στο πρώτο έτος της θητείας τους.

Όπως όλοι οι συνάδελφοι που είχαν προαχθεί πέρσι παρακολουθούμε ένα σεμινάριο μακράς διάρκειας, με 16 συναντήσεις. Άρχισε από Νοέμβριο και λήγει τέλη Μαρτίου.
(διευθυντής 3)

Κάθε Παρασκευή παρακολουθούμε τα μαθήματα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που είναι ένα πρόγραμμα ακριβώς που επιμορφώνει τους νεοπροαχθέντες διευθυντές της Δημοτικής Εκπαίδευσης.
(διευθυντής 2)

Σε γενικές γραμμές, το επιμορφωτικό αυτό πρόγραμμα ικανοποίησε τους νέους διευθυντές, αλλά σε καμιά περίπτωση, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, δεν κάλυψε πλήρως την ανάγκη τους για ολοκληρωμένη επιμόρφωση. Έξι, μάλιστα, από τους νέους διευθυντές (1, 2, 3, 4, 9, 10) αναφέρουν πως ένα πλήρες επιμορφωτικό πρόγραμμα πρέπει να αρχίζει πριν από την ανάληψη των νέων τους καθηκόντων, ώστε να τους προετοιμάζει για αυτά που πρόκειται να αντιμετωπίσουν.

Πιο συστηματική επιμόρφωση [...] Απαραίτητη επιμόρφωση και πριν όχι μόνο κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης των καθηκόντων μας
(διευθυντής 2)

Η επιμόρφωση τούτη που τυγχάνουμε τώρα να γίνεται προηγουμένως.
(διευθυντής 3)

Περισσότερη επιμόρφωση και κατάρτιση σε κάποια θέματα διοίκησης μετά την προαγωγή αλλά και πριν να αναλάβεις.
(διευθυντής 10)

Οι ανάγκες, όμως, των νέων διευθυντών δεν εξαντλούνται στο θέμα επιμόρφωσης. Μετά από σχετική ερώτησή μας οι διευθυντές τοποθετήθηκαν με τρόπο που δείχνει ξεκάθαρα ότι είναι αδήριτη η ανάγκη να αποσαφηνιστεί και να αναβαθμιστεί ο ρόλος τους. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ο ρόλος που έχει να διαδραματίσει ο διευθυντής είναι αυτός του ηγέτη που διαχειρίζεται το έμπυχο υλικό του σχολείου με έμπνευση και όραμα και με παιδαγωγικό προσανατολισμό καθοδηγεί τη σχολική μονάδα προς την επίτευξη των στόχων της. Οι ίδιοι όμως περιγράφουν την πραγματικότητα με ένα πολύ διαφορετικό τρόπο: Ο Κύπριος διευθυντής αναλαμβάνει μεγάλο φόρτο γραφειακής εργασίας και αναλώνεται σε γραφειοκρατικές-διεκπεραιωτικές διαδικασίες. Παράλληλα επωμίζεται και διδακτικό έργο που του αποσπά ένα μεγάλο μέρος του διαθέσιμου χρόνου του.

Οι αναφορές των αρκετών ερωτηθέντων μας δείχνουν πως στην καθημερινή πράξη «πνίγονται» με ένα σωρό δουλειές που οι ίδιοι θεωρούν δευτερεύουσας σημασίας.

Βασικά η πραγματικότητα είναι λίγο διαφορετική από τη θεωρία. Ο διευθυντής στο σχολείο καταντά, λόγω των πολλών δουλειών που έχει να είναι διεκπεραιωτής διαφόρων εργασιών, αλληλογραφία, τηλεφωνήματα, παραγγελίες....

(διευθυντής 2)

Όπως λειτουργεί το σύστημα τώρα θα δεις ότι ενεργείς ως διεκπεραιωτής διότι η αυτονομία της σχολικής μονάδας ακόμα είναι στα πρώτα στάδια και χρειάζεται να υλοποιηθεί περισσότερο για να μπορεί να λειτουργήσει ο διευθυντής ως ηγέτης πραγματικός.

(διευθυντής 3)

Παρόλο που θέλεις να είσαι ο καθοδηγητής και ο εμπυχωτής στη σχολική σου μονάδα δεν μπορείς με αυτά όλα που έχεις να κάμεις. Δεν σε αφήνουν οι άλλες σου οι δουλειές να δεις το προσωπικό σου, να δεις τους μαθητές. Να βοηθήσεις στο παιδαγωγικό έργο περισσότερο. Είναι αυτό που λέμε διεκπεραιωτικός ρόλος. Διεκπεραιώνεις επιστολές, παραγγελίες, τηλέφωνα.

(διευθυντής 10)

Εκφράζεται το παράπονο ότι ο διευθυντής εκ των πραγμάτων εμπλέκεται σε ένα κυκεώνα διαδικαστικών θεμάτων που από τη μια ως πρωτόπειρος δεν γνωρίζει σε ικανοποιητικό βαθμό και από την άλλη του απορροφούν σημαντική ενέργεια και πολύτιμο χρόνο.

Εκείνο που ένιωσα εγώ στην αρχή ανάγκη ήταν η ενημέρωση για τα διαδικαστικά. Ποια τα διάφορα έντυπα που πρέπει να συμπληρωθούν, πώς θα συμπληρωθούν; Δεν είχε κανένα να μας εξηγήσει και αναγκαζόμουν να αποταθώ σε προηγούμενους διευθυντές πιο έμπειρους για να με βοηθήσουν να συμπληρώσω τα έντυπα.

(διευθυντής 2)

Οι διευθυντές (1, 7 και 8) προτείνουν για την εξοικονόμηση ενέργειας και χρόνου την εργοδότηση γραμματειακού προσωπικού –μέτρο που ήδη εφαρμόζεται σε κάποια σχολεία.

Η αλήθεια να λέγεται ο παραπάνω χρόνος μας αναλώνεται σε διαδικαστικά θέματα στο σχολείο. Έχουμε να κάμουμε πολλή δουλειά με γραφειοκρατία. Τούτη τη δουλειά μπορούσε να την κάνει μια γραμματέας. Θέλω να πω είσαι υποχρεωμένος να γράψεις τις επιστολές, να τις δαχτυλογραφήσεις, να απαντήσεις, να κάμεις γραφειακή δουλειά, να φροντίσεις η υλικοτεχνική υποδομή να είναι σε καλή κατάσταση.

(διευθυντής 8)

Ενώ μπορούσε να έχει παραπάνω χρόνο, τα γραφειοκρατικά θα μπορούσε να τα αναλάβει γραμματέας ή κάποιος άλλος. Ο διευθυντής τρώει πάρα πολύ χρόνο σε αυτά.

(διευθυντής 4)

Σύμφωνα με τα ισχύοντα σχέδια υπηρεσίας ο διευθυντής έχει διδακτικά καθήκοντα από 11 ως 19 περιόδους τη βδομάδα, αναλόγως του τύπου του σχολείου στο οποίο υπηρετεί. Όπως αναφέρουν όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα ο χρόνος που αφιερώνουν στα διδακτικά τους καθήκοντα είναι δεσμευτικός και δυσχεραίνει το

έργο τους. Την ώρα που βρίσκονται στην τάξη για διδασκαλία δεν μπορούν παρά να λειτουργήσουν μόνο ως δάσκαλοι. Αν εκείνη την ώρα κληθούν για οποιοδήποτε λόγο να λειτουργήσουν ως διευθυντές αυτό αποβαίνει εις βάρος των μαθητών και σε κάποιες περιπτώσεις σημαίνει μεταφορά της διδακτικής ευθύνης σε άλλους δασκάλους. Για τους λόγους αυτούς εισηγούνται μείωση του διδακτικού χρόνου του διευθυντή.

...είναι τόσα πολλά τα καθήκοντα που έχει ο διευθυντής που δεν πρέπει να έχει τόσο διδακτικό χρόνο όσον προβλέπουν τα σχέδια υπηρεσίας σήμερα. Αν είσαι σ' ένα σχολείο που έχεις να διδάξεις 11 ή 13 περιόδους μάθημα, σίγουρα δε σου μένει πολύς χρόνος για να ασκείς όλα αυτά τα καθήκοντα που είπαμε πιο πάνω αποτελεσματικά. Βασική αλλαγή, κατά την άποψή μου, που πρέπει να γίνει είναι η μείωση του διδακτικού χρόνου.

(διευθυντής 1)

Πιστεύω πως πρώτα πρώτα πρέπει να αποφορτωθεί ο διευθυντής, από το διδακτικό έργο... Μακροχρόνια πρέπει να γίνει μηδενικός ο χρόνος του διευθυντή σε διδακτικό έργο, δεν εξυπηρετεί σε τίποτα, είναι μια εντελώς οικονομίστικη προσέγγιση. Δουλεύει ο διευθυντής 11-12 ώρες, μπαίνει στην τάξη και είναι δάσκαλος-επισκέπτης. Πολλά μαθήματα χάνονται λόγω άλλων καθηκόντων. Πολλές φορές συνάδελφοι δεν θέλουν να παίρνουν μαθήματα στην τάξη που είναι ο διευθυντής διότι ξέρουν ποιο είναι το μέλλον τους, άρα στο τέλος αυτό είναι ζημιά για το ίδιο το σχολείο. Δώσε στον διευθυντή χρόνο να μπει στην τάξη μεν αλλά όχι για να κάνει μάθημα – για να δει μάθημα, να δουλέψει με έναν δάσκαλο.

(διευθυντής 6)

Είναι πρόβλημα... ξεκινά ο διευθυντής να κάνει μάθημα, έρχεται ένας ξένος, ένας προμηθευτής, ο κοινοτάρχης, ο παπάς, ο πρόεδρος του συνδέσμου γονέων και σε διακόπτει κι αυτό είναι πρόβλημα. Άρα, να μειωθούν οι ώρες, ακόμη λίγο. Έτσι νομίζω. Μείωση διδακτικού χρόνου.

(διευθυντής 7)

Επίσης να μειωθεί ο διδακτικός χρόνος του διευθυντή για να έχει χρόνο να επιτελεί πιο ουσιαστικά καθήκοντα.

(διευθυντής 10)

Σε πολύ μεγάλο βαθμό φαίνεται να απασχολεί τους νέους διευθυντές το ζήτημα της διαχείρισης του προσωπικού. Οι ερωτώμενοι (1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10) αναφέρονται στην ανάγκη εξεύρεσης τρόπων για σωστό χειρισμό και καθοδήγηση των δασκάλων που καταξιώνουν το διευθυντή ως πραγματικό ηγέτη.

Η άλλη μου μεγάλη ανάγκη, όπως είπαμε και προηγουμένως είναι η διαχείριση προσωπικού, δηλαδή πως θα αντιμετωπίσεις προβληματικές καταστάσεις στο σχολείο.

(διευθυντής 2)

Η διαχείριση του προσωπικού είναι μια ανάγκη. Πρέπει να συνεργαστείς γιατί χωρίς τη συνεργασία δεν μπορείς να κάμεις τίποτα.

(διευθυντής 8)

Για να ασκήσει καθοδηγητικό ή ηγετικό ρόλο πρέπει κάπου να εκπαιδευτεί από πριν

(διευθυντής 10)

Για να διαχειριστείς όμως ανθρώπους με σωστό τρόπο χρειάζεται να τους γνωρίζεις καλά. Από την αρχή της σχολικής χρονιάς οι νέοι διευθυντές καλούνται να αξιοποιήσουν το προσωπικό κατανέμοντας μαθήματα και υπευθυνότητες σε ανθρώπους που ουσιαστικά τους είναι άγνωστοι. Τέσσερις ερωτηθέντες (διευθυντές 3, 5, 6, 7) επικαλούνται την ανάγκη να γνωρίζουν εκ των προτέρων κάποια βασικά στοιχεία για το προσωπικό του σχολείου.

Επίσης, τις πρώτες μέρες, το άσχημο είναι ότι πας σε ένα καινούριο σχολείο σαν διευθυντής, δεν ξέρεις το προσωπικό και πρέπει να κάνεις οργάνωση από την πρώτη μέρα. Ενώ αν υπήρχε τρόπος να πήγαινα από τον προηγούμενο χρόνο στο σχολείο, να κάτσω στη συνεδρία με τους δασκάλους, να κουβεντιάσουμε, να γνωριστούμε, από τον Ιούνιο και όταν έρθει ο Σεπτέμβριος να είσαι έτοιμος, να ξέρεις το προσωπικό.
(συνέντευξη 7)

...όπως η κατανομή τάξεων [...] να υπάρχουν οι φάκελοι των συναδέλφων ώστε να κάνει ο διευθυντής πραγματικά πιο σωστές επιλογές, δεν είναι μόνο ζήτημα καλής θέλησης αλλά και αντικειμενικών δεδομένων.
(συνέντευξη 6)

Δηλαδή, η κατανομή των τμημάτων που θα κάμεις και ο χειρισμός, η αξιοποίηση των συναδέλφων ανάλογα με τις κλίσεις τους, τα ταλέντα τους, τα ενδιαφέροντα τους και τις αδυναμίες που έχουμε όλοι σαν άνθρωποι, είναι καθοριστική από την αρχή. Θα έπρεπε από την αρχή να πάω επί τόπου να δω το σχολείο, όπως ήδη το έκαμα, μίλησα με την επιθεωρήτρια να ξέρω ποιους αναμένω ως συναδέλφους, τι πληροφορίες μπορεί να μου δώσει, να δω άμεσες ανάγκες. [...] τονίζω είναι πολύ καθοριστικό να κάνεις σωστή κατανομή τμημάτων...
(διευθυντής 3)

Επιπλέον, δύο διευθυντές (6 και 7) αναφέρονται στο ξεχωριστό κομμάτι του προσωπικού που αποτελούν οι βοηθοί διευθυντές και τονίζουν την ανάγκη για ειδική συνεργασία με αυτούς.

...πώς θα λειτουργεί πιο αποτελεσματικά η διευθυντική ομάδα, με ποιους τρόπους θα μπορούσε ο διευθυντής να αξιοποιήσει και τους Β.Δ., δεδομένου ότι, όπως είναι το εκπαιδευτικό μας σύστημα σήμερα και οι κανονισμοί λειτουργίας, ο Β.Δ. δεν έχει σαφή καθήκοντα, εξαρτάται από τον διευθυντή. [...] ...το πιο πιθανό είναι να τα αναλάβεις όλα και είναι προς ζημιά του εαυτού σου, του σχολείου και του Β.Δ.
(διευθυντής 6)

Ο διευθυντής-ηγέτης ενεργεί με όραμα, μεγάλο μέρος του οποίου αποτελούν μακροπρόθεσμοι στόχοι που χρειάζονται ένα βάθος χρόνου για να πάρουν σάρκα και οστά. Οι διευθυντές μας εντοπίζουν την ανάγκη παραμονή τους σε ένα σχολείο για ικανοποιητικό χρονικό διάστημα που θα τους δίνει την άνεση να υπηρετήσουν με όραμα. Δύο μάλιστα, επικρίνουν την 'πρακτική που θέλει το νέο διευθυντή να

στέλνεται σε σχολείο μακριά από την έδρα του και να παραμένει εκεί για διάστημα δύο ετών.

Σαν εγώ, ας πούμε, εκεί στο σχολείο που είμαι ξέρω λόγω μεταθέσεων ότι θα πάω να λειτουργήσω σε ένα σχολείο, δύσκολο σχολείο, για δυο χρόνια. Είναι περιορισμένη η ευκαιρία που έχεις να παράγεις ένα έργο. Προσπαθείς άμεσα να αντιμετωπίσεις προβλήματα που άπτονται της καθημερινής πραγματικότητας. Δεν είναι εύκολο να κάμεις ένα μακροπρόθεσμο πλάνο.

(διευθυντής 3)

Βασικό μειονέκτημα είναι ότι μετά την προαγωγή μας τοποθετούμαστε συνήθως μακριά σε ένα νέο σχολείο για δυο χρόνια. Δεν προλαβαίνεις να ολοκληρώσεις αυτό που θέλεις, να παράγεις έργο...

(διευθυντής 9)

Μέσα από τις έγνοιες και τους προβληματισμούς, τις ανησυχίες και τα ερωτηματικά των νέων διευθυντών αναδύεται η μεγάλη ανάγκη για στήριξη τους από όλους τους θεσμοθετημένους φορείς. Είναι απαραίτητο στον αγώνα που διεξάγουν να μην αισθάνονται μόνοι.

...αν ερχόταν κάποιος να σε στηρίξει, έχουμε ανάγκη από κάποια στήριξη, να μιλήσεις με κάποιον.

(διευθυντής 9)

Το σημαντικό ζήτημα της στήριξης του διευθυντή θα αποτελέσει αντικείμενο μελέτης στην επόμενη θεματική ενότητα.

Πίνακας 5

<i>Ανάγκες του διευθυντή</i>	<i>Διευθυντές</i>	<i>Σύνολο</i>
Επιμόρφωση	1, 2, 3, 4, 9, 10	6
Μείωση του γραφειακού φόρτου	1, 4, 7, 8	4
Επαρκής ενημέρωση για διαδικαστικά θέματα	2, 5	2
Μείωση του διδακτικού χρόνου	1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10	8
Διαχείριση του προσωπικού	1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10	8
Ουσιαστική συνεργασία με το βοηθό διευθυντή	6, 7	2
Αύξηση της θητείας του στο ίδιο σχολείο	3, 9	2
Στήριξη από αρμόδιους φορείς	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	10

Δ.5. Θεματική Ενότητα 4:

Υποστήριξη των νέων διευθυντών από θεσμοθετημένους φορείς και οι εισηγήσεις των ίδιων

Ο διευθυντής αποτελεί ένα σημαντικό κεφάλαιο της εκπαίδευσης. Η στήριξή του σημαίνει αυτόματα και ενδυνάμωση ολόκληρου του εκπαιδευτικού οικοδομήματος. Ειδικά, οι νέοι διευθυντές, που καλούνται να λειτουργήσουν χωρίς να είναι εξοικειωμένοι με τα νέα τους καθήκοντα και ευθύνες, χρήζουν ιδιαίτερης φροντίδας και προσοχής. Για αυτό η υποστήριξή τους κατά την αρχική περίοδο της θητείας τους είναι ζωτική. Όπως αναφέρει ο Σαΐτης (1997), ο νέος διευθυντής, χωρίς συστηματική υποστήριξη δεν μπορεί να επιλύει αποτελεσματικά τα προβλήματα που αντιμετωπίζει από την πολυδιάστατη θέση του.

Η έρευνά μας δε θα μπορούσε παρά να ενδιαφερθεί για το κρίσιμο αυτό ζήτημα της στήριξης των νέων διευθυντών. Ζητήσαμε από τους συμμετέχοντες να μας αναφέρουν τι είδους στήριξη τους παρέχεται από το Υπουργείο Παιδείας, αν στηρίζονται από άλλους φορείς και τι εισηγούνται οι ίδιοι για καλύτερη στήριξη του έργου τους.

Όλοι ανεξαιρέτως οι ερωτηθέντες αναφέρθηκαν στον επιθεωρητή, πράγμα αναμενόμενο, αφού αυτός αποτελεί ουσιαστικά τη γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ Υπουργείου και σχολείου. Μέσα στα πλαίσια των καθηκόντων του ο επιθεωρητής επισκέπτεται σε τακτά χρονικά διαστήματα τη σχολική μονάδα, παρακολουθεί το έργο της, ανταλλάσει απόψεις με το προσωπικό, συμβουλεύει και αξιολογεί.

...βρήκα αρκετή στήριξη από την επιθεωρήτριά μου. Η στήριξη του Υπουργείου περιορίζεται μέσω του επιθεωρητή. Εγώ βρήκα μεγάλη βοήθεια σε πολλά θέματα. Έχουμε μια καλή επικοινωνία και μπορώ να μιλήσω μαζί της ελεύθερα οποιαδήποτε ώρα στο τηλέφωνο για κάτι που χρειάζομαι βοήθεια.

(διευθυντής 4)

Η στήριξη από το Υπουργείο είναι η καθοδήγηση από τον επιθεωρητή. Για κάποια προβλήματα που αντιμετωπίζουμε, μπορούμε να προσφεύγουμε σ' αυτόν.

(διευθυντής 5)

Εγώ προσωπικά νιώθω ότι έχω κάποιαν στήριξη από την επιθεωρήτρια, πιστεύω κάνει καλά τη δουλειά της, την νιώθω ως σημείο αναφοράς και ότι μπορώ να απευθυνθώ κοντά της, εμπιστεύομαι την κρίση και τις γνώσεις της και σε πολλά σημεία νιώθω πως με βοήθησε.

(διευθυντής 6)

Αρκετοί από τους συνεντευξιαζόμενους άφησαν να νοηθεί πως ο επιθεωρητής θα έπρεπε να βοηθά το διευθυντή και κατ' επέκταση τη σχολική μονάδα σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό.

Η στήριξη που παρέχεται είναι κυρίως μέσω του επιθεωρητή του σχολείου. Συνήθως είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν, σου λένε οτιδήποτε χρειαστείς μπορείς να πάρεις τηλέφωνο αλλά αυτή η βοήθεια δεν είναι αρκετή. Δεν φτάνουν 2-3 φορές από το τηλέφωνο ή 2-3 φορές που θα έρθουν και θα έχουν να αξιολογήσουν δασκάλους του σχολείου να σου λύσουν προβλήματα, να σε στηρίξουν ουσιαστικά ή να σε βοηθήσουν αντιμετωπίσεις δυσκολίες ή ανάγκες σου.

(διευθυντής 10)

Τέσσερις διευθυντές έδειξαν να μη στηρίζονται στη βοήθεια των επιθεωρητών.

Βασικά έχουμε τον επιθεωρητή στον οποίο κανονικά θα πρέπει να αποτεινόμαστε για κάθε πρόβλημα που συναντούμε αλλά η πείρα μας μάς δείχνει ότι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν ή να μας στηρίξουν κατάλληλα.

(διευθυντής 2)

Είχαμε συνεργασία με την επιθεωρήτρια [...] αλλά όπως το ζω να σου το πω, μπαίνεις και παλεύεις μόνος

(διευθυντής 3)

Ο καλύτερος διευθυντής είναι εκείνος που δεν τηλεφωνά στον επιθεωρητή. Σημαίνει πως το σχολείο δουλεύει δίχως πρόβλημα. Το σχολείο που πάει και τους λείει, έχω το τάδε πρόβλημα, σημαίνει είναι προβληματικό και προβληματικός ο διευθυντής, διότι και εκείνοι, δεν τους αδικώ, δεν έχουν τα μέσα να σε βοηθήσουν, δεν έχουν εξουσία. Τι εξουσία έχει ένας επιθεωρητής; Δεν έχει. Ο επιθεωρητής είναι ο τελευταίος τροχός της άμαξας στο Υπουργείο. Ο διευθυντής μπορώ να σου πω έχει περισσότερες εξουσίες.

(διευθυντής 7)

Οι παραπάνω επιθεωρητές φυσικά, έρχονται εδώ και δεν μπορούν να σου προσφέρουν τίποτε. Εγώ βλέπω το που την πείρα μου τόσα χρόνια.

(διευθυντής 8)

Οι επιθεωρητές υπάγονται στα κατά τόπους Επαρχιακά Γραφεία Παιδείας τα οποία, μεταξύ άλλων, οργανώνουν συνέδρια (διευθυντές 1, 6, 8, 9 και 10), ενώ βοηθούν τους διευθυντές και σε ζητήματα διαδικαστικής φύσης (διευθυντής 9).

[...] τα συνέδρια που έχω αναφέρει προηγουμένως που γίνονται 2 φορές το χρόνο από τα κατά τόπους Επαρχιακά Γραφεία Παιδείας και κυρίως αναφέρονται σε διοικητικά αλλά και σε άλλα θέματα που κρίνει το Υπουργείο Παιδείας ότι είναι απαραίτητο να ενημερώσει τους διευθυντές και να τους ενισχύσει και στηρίζει στο έργο τους.

(διευθυντής 1)

Το Επαρχιακό Γραφείο βοηθά όταν έχω απορίες σε διαδικαστικά θέματα, βασικά αποτεινόμαι εγώ και μου λένε.

(διευθυντής 9)

Ένας άλλο μέσο που χρησιμοποιείται από το Υπουργείο Παιδείας για επικοινωνία με τη σχολική μονάδα και στήριξη του διευθυντή είναι η αποστολή εγκυκλίων. Με τις εγκυκλίους ενημερώνονται τα σχολεία σε θέματα γενικότερου και ειδικότερου εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, ενώ δίνονται και παιδαγωγικές κατευθύνσεις. Φαίνεται όμως ότι η μέθοδος αυτή έχει μειονεκτήματα και σε κάποιες περιπτώσεις αμφισβητείται.

Πιστεύω πως το Υπουργείο να μην ενημερώνει με εγκυκλίους το τι κάνεις και το πώς το κάνεις, αλλά είναι τόσα πολλά που στο τέλος δυσκολεύει τη δουλειά μας. Και πάλι δε λαμβάνεται υπόψη ο χρόνος και η δυνατότητα του κάθε σχολείου. Είναι λίγο ισοπεδωτικό. Φυσικά το Υπουργείο λέει, έχετε επιλογή, αλλά αν είσαι λίγο άπειρος και λίγο ψαρωμένος, τρέχεις για να κάνεις τα πάντα και στο τέλος δεν καταφέρνεις και πολλά.

(διευθυντής 6)

Όσον αφορά το Υπουργείο αυτό στέλνει συνέχεια εγκυκλίους και καλούμαστε να τις εκπληρώσουμε.

(διευθυντής 8)

Δύο διευθυντές αναφέρονται και στη βοήθεια την οποία δίνουν οι σύμβουλοι που ορίζει το Υπουργείο Παιδείας για τα διάφορα μαθήματα, υπογραμμίζοντας, όμως, πώς ο θεσμός αυτός χρειάζεται αναβάθμιση.

Στήριξη από το Υπουργείο έχουμε και από τους συμβούλους των διαφόρων μαθημάτων αλλά πάλι δεν είναι αρκετή. Είναι τόσο λίγοι και τόσο σπάνια περνάνε από τα σχολεία.

(διευθυντής 10)

Η εμπλοκή των συμβούλων μπορεί να αυξηθεί ανάλογα με τις ανάγκες του σχολείου. Οι σύμβουλοι υπάρχουν εκεί, στέλνονται σε διάφορα σχολεία αλλά θα ήταν καλά να είναι πραγματικοί μέντορες και να έρχονται πιο συχνά και να κάνουν δειγματικά μαθήματα για τους δασκάλους. Να γίνεται πραγματική επιμόρφωση. Όχι να έρχεται μια φορά, να λέει δύο κουβέντες, να φέρνει ένα φυλλάδιο και να φεύγει. Πρέπει με τη βοήθειά τους να γίνεται επιμόρφωση μέσα στην σχολική μονάδα.

(διευθυντής 7)

Αναφορά έγινε και στο έργο των εκπαιδευτικών ψυχολόγων. Δυο εκ των συμμετεχόντων στην έρευνα (διευθυντές 3 και 10), ανέφεραν πως στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν προβληματικές καταστάσεις χρειάστηκαν τη βοήθειά τους.

Σε προβληματικές καταστάσεις, ας πούμε μαθητών που είχαν βίαιη συμπεριφορά, δεν μπορεί να έρθει η επιθεωρήτρια να σου λύσει τα προβλήματα, αποτείνεσαι και ζητάς βοήθεια από τους ειδικούς, δηλαδή ψυχολόγο κλπ, θέλει όμως σωστούς και λεπτούς χειρισμούς, κατά το δυνατόν, από το σχολείο.

(διευθυντής 3)

Στο σχολείο μου φέτος τσακώνονταν τα παιδιά, οι γονείς... Τους έφερα την ψυχολόγο κάποια πρωινά και τους μίλησε.

(διευθυντής 10)

Στο ερώτημά μας αν οι διευθυντές στηρίζονται και από άλλους φορείς απάντησαν θετικά, αναφέροντας τους πιο κάτω:

Οκτώ εκ των συνεντευξιαζόμενων (διευθυντές 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8 και 10), μίλησαν για το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που οργανώνει επιμορφωτικά σεμινάρια, παρουσιάζει δειγματικά μαθήματα, διενεργεί έρευνες, χορηγεί ενημερωτικό και επιμορφωτικό υλικό κ.ά.

Μπορείς να βρεις και από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο υποστήριξη... (διευθυντής 7)

Βέβαια, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, όποτε του ζητηθεί, μπορεί να δώσει κάποιο υλικό στο σχολείο, ηλεκτρονικό ή έντυπο. (διευθυντής 5)

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο θα μπορούσαμε να το καλέσουμε να κάμει κάποια έρευνα γιατί στο σχολείο έχουμε πολλά παιδιά με μαθησιακά προβλήματα. (διευθυντής 10)

Έξι άλλοι (διευθυντές 1, 3, 5, 6, 7, και 8) ανέφεραν το Πανεπιστήμιο το οποίο μέσω των φοιτητών που στέλνονται στα σχολεία, προωθεί νέα προγράμματα για τη διάδοση καινούριων ιδεών, βοηθώντας έτσι τους διευθυντές στην εισαγωγή καινοτομιών. Το Πανεπιστήμιο, επίσης, είναι σε θέση, κατόπιν συνεννόησης με το διευθυντή, να διεξάγει έρευνες με αποτελέσματα χρήσιμα για τη σχολική μονάδα.

Τα πανεπιστήμια, τα οποία συνεργάζονται και με τα σχολεία [...] Άρχισαν πλέον να εμπλέκονται κι αυτά κάνοντας διάφορα σεμινάρια. (διευθυντής 1)

Όταν ζητήσεις τη βοήθεια του πανεπιστημίου για εξειδικευμένα προγράμματα εντός της σχολικής μονάδας, παρέχονται. (διευθυντής 3)

Το πανεπιστήμιο, μπορείς να συνεργαστείς με καθηγητές για εισαγωγή κάποιων προγραμμάτων (διευθυντής 7)

Τα πανεπιστήμια. Εμείς λόγω του ότι ανήκουμε ως σχολείο σε ευρωπαϊκό πρόγραμμα ήρθαμε σε επαφή μαζί τους και βρήκαμε αρκετή βοήθεια. (διευθυντής 8)

Οι γονείς ως βασικοί μέτοχοι στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελούν πολύτιμο βοηθό του διευθυντή ο οποίος συνεργάζεται και δημιουργεί μαζί τους μια γόνιμη σχέση. Οργανωμένοι σε Συνδέσμους Γονέων ενισχύουν οικονομικά το σχολείο, βοηθούν στην οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων και συμβάλλουν στις προσπάθειες

που καταβάλλει ο διευθυντής και το προσωπικό για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος. Πέντε εκ των ερωτηθέντων (διευθυντές 6, 7, 8, 9 και 10), επισήμαναν τη βοήθεια που προσφέρουν οι γονείς και ο Σύνδεσμος Γονέων στο έργο τους.

Για παράδειγμα ο Σύνδεσμος Γονέων μας στηρίζει σε οτιδήποτε, έχουμε πολύ καλή συνεργασία, σε θέματα οργάνωσης εκδηλώσεων, ενίσχυσης εξοπλισμού του σχολείου, σχέσεων σχολείου-οικογένειας.

(διευθυντής 6)

Από τους γονείς. Πιο παλιά, μπορεί σαν στήριξη από τους γονείς να θεωρείτο μόνο η οικονομική ενίσχυση του έργου του σχολείου. [...] Η επικοινωνία με τους γονείς είναι πολύ σημαντική διότι μπορεί να γίνει αιτία να αντιμετωπισθούν οι συγκρούσεις ή κάποια προβληματική συμπεριφορά παιδιών. Είναι πρωταρχικής σημασίας η επικοινωνία με τους γονείς.

(διευθυντής 5)

Η σχολική μονάδα πρέπει να είναι ανοικτή στην τοπική κοινωνία που είναι σε θέση να συμβάλει στην προώθηση ενός συλλογικού οράματος, προσφέροντας ποικιλοτρόπως τη βοήθειά της. Τρεις διευθυντές (5, 7 και 9) κάνουν σχετική αναφορά

Η Κοινότητα σε βοηθά στο πρακτικό επίπεδο, σε ανάγκες του σχολείου οικονομικής φύσεως, επιδιορθώσεις των κτιρίων, απευθύνεσαι σε εκείνους και σε στηρίζουν.

(διευθυντής 9)

Ακόμα, συνεργαστήκαμε με το Δήμο για τη λειτουργία μιας παιδικής λέσχης [...] και στα παιδιά εκεί παρέχονται δωρεάν επιτήρηση και φαγητό, ενώ υπάρχει πλήρες πρόγραμμα με υπολογιστές, μουσική, γυμναστική, τέχνη.

(διευθυντής 5)

Ξεχωριστό κομμάτι της τοπικής κοινωνίας αποτελεί η Εκκλησία που στηρίζει πνευματικά και σε κάποιες περιπτώσεις και οικονομικά τις σχολικές μονάδες ενισχύοντας το έργο του διευθυντή. Οι διευθυντές 5 και 8 λένε:

Επίσης έχουμε μια στενή σχέση με την εκκλησία, τις εκκλησιαστικές αρχές της κοινότητας, σχετικά με τα κατηχητικά, τον εκκλησιασμό των παιδιών, [...] Ο ιερέας βοηθά τα παιδιά και το παιδαγωγικό έργο του σχολείου...

(διευθυντής 5)

Η Εκκλησία, επίσης, βοηθά συνεργαζόμενη με το σχολείο είτε οικονομικά είτε αλλιώς.

(διευθυντής 8)

Τέσσερις διευθυντές (6, 7, 8 και 10) σημειώνουν και τη βοήθεια που έχουν από τις Σχολικές Εφορείες.

Επίσης είμαστε πολύ ευχαριστημένοι από την Σχολική Εφορεία μας, πολύ καλή και αποτελεσματική, και μας βοηθά.

(διευθυντής 6)

Η Σχολική Εφορεία που βοηθά πάρα πολύ, κυρίως στον οικονομικό τομέα.

(διευθυντής 8)

Αναφορά γίνεται και στην Π.Ο.Ε.Δ. (Παγκόπρια Οργάνωση Ελλήνων Δασκάλων), που σε κάποιες περιπτώσεις στηρίζει το έργο του διευθυντή βοηθώντας στην εδραίωση καλών εργασιακών σχέσεων και την αποσαφήνιση κανονισμών, υποχρεώσεων και δικαιωμάτων.

Από την Π.Ο.Ε.Δ... για θέματα δικαιωμάτων των δασκάλων ή άλλα θέματα. Έχουν και απόψεις εκπαιδευτικές, Και από εκεί μπορεί να έχεις κάποιαν στήριξη.

(διευθυντής 9)

Ο... συνδικαλισμός, δηλαδή, η Π.Ο.Ε.Δ.. κυρίως όσον αφορά στα θέματα και την εφαρμογή των κανονισμών.

(διευθυντής 8)

Στον πιο κάτω πίνακα, συγκεντρώνονται οι φορείς στήριξης που αναφέρθηκαν από τους διευθυντές.

Πίνακας 6

	Φορείς Στήριξης	Διευθυντές	Σύνολο
Υπουργείο Παιδείας	Επιθεωρητής	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	10
	Επαρχιακό Γραφείο	1, 6, 8, 9, 10	5
	Αποστολή Εγκυκλίων	6, 8	2
	Σύμβουλοι	7, 10	2
	Εκπαιδευτικοί Ψυχολόγοι	3, 10	2
	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10	8
	Πανεπιστήμιο	1, 3, 5, 6, 7, 8,	6
	Σύνδεσμος Γονέων	6, 7, 8, 9, 10	5
	Δήμος – Κοινότητα	5, 7, 9	3
	Εκκλησία	5, 8	2
	Σχολική Εφορία	6, 7, 8, 10	4
	Π.Ο.Ε.Δ.	8, 9	2

Μετά την αναφορά των διευθυντών στους φορείς στήριξής τους, ζητήσαμε απ' αυτούς να κάνουν εισηγήσεις για την ενδυνάμωση της βοήθειας που τους παρέχεται. Στις εισηγήσεις τους για στήριξη κυρίαρχη θέση έχει το κεφάλαιο της επιμόρφωσης που μας απασχόλησε και προηγουμένως, αφού είχε αναδειχθεί ως μια από τις

μεγαλύτερες ανάγκες του νέου διευθυντή. Στη θεματική ενότητα που εξετάσαμε τις ανάγκες αυτές οι διευθυντές μιλούν για σωστή και ολοκληρωμένη επιμόρφωση που πρέπει να γίνεται τόσο πριν από την ανάληψη των καθηκόντων τους όσο και μετά. Είδαμε πως η στήριξη που τους παρέχεται από το Υπουργείο Παιδείας στο θέμα επιμόρφωσης εξαντλείται σε 16 συναντήσεις οι οποίες απευθύνονται μόνο σε διευθυντές που διάγουν το πρώτο έτος της θητείας τους. Στην προσπάθειά μας να βρούμε σε ποιο βαθμό η προσφερόμενη επιμόρφωση καλύπτει αυτό που ζητούν διαπιστώσαμε τα παρακάτω:

Κάθε μια από τις 16 αυτές συναντήσεις αποτελεί και διαφορετικό θέμα, έτσι ώστε να καλύπτεται ένα μεγάλο φάσμα θεμάτων σε διοικητικά ζητήματα, οργανωτικά αλλά και εκπαιδευτικά.

Βοήθησαν στον τομέα της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, σε θέματα διοίκησης, δηλαδή, στον τρόπο οργάνωσης του γραφείου του διευθυντή, στον τρόπο αξιοποίησης του προσωπικού...είχαμε δύο μαθήματα για τις συγκρούσεις, ήταν από αυτά που τα θεωρώ λιγότερο αποτελεσματικά έτσι όπως έγιναν, ενώ ήταν θέμα ενδιαφέρον... ο καθένας έλεγε τα προβλήματά του αλλά δεν είχαν το στοιχείο της λύσης, απλά καταγράφαμε προβληματικές καταστάσεις. Μας βοήθησε σημαντικά στην οργάνωση του γραφείου, στην αρχειοθέτηση, ένα μάθημα συγκεκριμένο πολύ παραγωγικό.

(διευθυντής 6)

Βοήθησε πάρα πολύ, διότι τα θέματα ήταν προσεκτικά επιλεγμένα, ήταν θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης, αξιολόγησης ενός μαθήματος, επίσης επίλυσης διαφόρων προβλημάτων στο σχολείο, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.[...] Ήταν ο χειρισμός των συγκρούσεων. Ένα άλλο θέμα ήταν τα προβλήματα που σχετίζονταν με τη νεολαία, η εμπλοκή των παιδιών σε εξαρτησιογόνες ουσίες, σε ναρκωτικά, κάπνισμα, με τις βιαιότητες, αντικοινωνική συμπεριφορά. Μια από τις συναντήσεις ήταν αυτή, άλλες αφορούσαν στην χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, για προγράμματα με Η.Υ.[...] επίσης κάποια άλλα τυπικού χαρακτήρα, συμπλήρωση των διάφορων εκθέσεων, διαδικαστικά.

(διευθυντής 5)

Τα θέματα γενικά, είναι πολύ καλά, όπως το θέμα καινοτομίες στην εκπαίδευση, πώς επλύνονται συγκρούσεις και προβλήματα στο σχολείο, πώς γίνεται πιο αποτελεσματική η οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας, το ρόλο του διευθυντή για την καλλιέργεια της κουλτούρας του σχολείου και τις τεχνολογίες στην εκπαίδευση, για διαπολιτισμική εκπαίδευση, για θέματα αγωγής υγείας, για πρόληψη της βίας και της νεανικής παραβατικότητας κ.ά.

(διευθυντής 2)

Η στάση των συμμετεχόντων απέναντι στα μαθήματα αυτά κρίνεται ως θετική, αφού στο σύνολο τους εξέφρασαν την άποψη πως το θεματολόγιο ήταν πλούσιο και ενδιαφέρον, σχετικό με την πραγματικότητα που οι ίδιοι αντιμετώπισαν με την ανάληψη των νέων τους καθηκόντων και κατ' επέκταση βοηθητικό στο έργο τους.

Ήταν πολύπλευρο γιατί είχε θέματα διοικητικά, δηλαδή, όσον αφορά άδειες, κανονισμούς τους σχολείου... Είχε θέματα ειδικοτήτων, όπως ειδική εκπαίδευση, περιβαλλοντική εκπαίδευση αλλά και γενικά θέματα. Κάθε φορά είχε ένα διαφορετικό θέμα. Ήταν αρκετά ενδιαφέρον. [...] ...θέματα ευρωπαϊκής ένωσης, θέματα ηλεκτρονικών υπολογιστών.

(διευθυντής 8)

Είναι ένα γενικού περιεχομένου σεμινάριο που προσπαθεί να καταρτίσει πολύπλευρα το νέο διευθυντή και να το βοηθήσει, να τον ενισχύσει στο ρόλο του από όλες τις πλευρές. Στο χειρισμό παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, στη διεξαγωγή ερευνών στο σχολείο του, αλλά και σε όλους τους τομείς που εμπίπτουν στη διοίκηση.

(διευθυντής 3)

Παρόλο, όμως, που το επιμορφωτικό αυτό πρόγραμμα άφησε γενικά καλές εντυπώσεις στους διευθυντές υπήρξαν παρατηρήσεις για αδυναμίες και εισηγήσεις για βελτίωσή του. Ένα αρνητικό στοιχείο που εντοπίστηκε ήταν η μικρή διάρκεια των μαθημάτων που δεν επέτρεπε εμβάθυνση και διεξοδική ανάλυση των θεμάτων.

Τα θέματα τους είναι καλά, αλλά μικρής διάρκειας. Δηλαδή ένα θέμα μπορεί να κρατά μόνο ένα σεμινάριο, που περνά και φεύγει. Δεν είναι ακριβώς ουσιαστική η συνεισφορά του.

(διευθυντής 2)

Θα ήθελα περισσότερα για τους μαθητές και την ανάπτυξη του προσωπικού. Εμβάθυνση στα θέματα για την ανάπτυξη του προσωπικού και το χειρισμό του. Και για τους μαθητές. Πώς θα τους βοηθήσουμε σε δυσκολίες όσον αφορά την ακαδημαϊκή τους πρόοδο. Πώς θα αντιμετωπίσουμε προβλήματα συμπεριφοράς τους. Υπάρχουν στο πρόγραμμα αλλά θα ήθελα πιο πολύ εμβάθυνση. Να γίνονται περισσότερο χρόνο.

(διευθυντής 4)

Μια άλλη αδυναμία που αναφέρθηκε από το σύνολο των συμμετεχόντων ήταν η θεωρητική υπόσταση των μαθημάτων και η απουσία πρακτικών λύσεων σε πολλά από τα προβλήματα που απασχολούν το νέο διευθυντή. Έγινε μάλιστα εισήγηση για δημιουργία εργαστηρίου με σκοπό την πιο πρακτική προσέγγιση των ζητημάτων και την ανταλλαγή εμπειριών.

Ένα σημείο που εισηγούμαι να κάλυπτε, ήταν να μπορούσε να κινηθεί περισσότερο σε εμπειρικά ζητήματα. Πώς συνάδελφοι έλυσαν προβλήματα. Εκτός από το μεγάλο θεωρητικό μέρος μπορούσε να κινηθεί και περισσότερο σε εμπειρικά δεδομένα.

(διευθυντής 3)

Θα περίμενα να ήταν πιο πρακτικά. Θα ήταν καλά, επίσης, αν είχαμε κάποιο χρόνο να κάναμε εργαστήρια, να μπορούμε να συναντηθούμε 5-8 άτομα σε μια ομάδα και να συζητήσουμε κάποιο θέμα. Π.χ. Ποια η πολιτική του σχολείου σας για το θέμα της στολής; Τι κάνεις σαν διευθυντής σε περίπτωση που συμβαίνει το τάδε πρόβλημα; Να το συζητάμε μεταξύ

(διευθυντής 7)

Όμως, τα παραπάνω ήταν διαλέξεις [...]. Θα το προτιμούσα να ήταν κάτι σαν εργαστήριο. Εκείνα όλα που μας αράδιαζαν, μας έδειχναν με τον βιτεοπροβολέα, ή τα διάβαζαν, εντάξει γινόταν μια μικρή συζήτηση αλλά ήταν τόση πολλή η ύλη που δεν ήταν αρκετό... Άλλο να κάμεις ένα βιωματικό εργαστήριο, να τα ζήσεις αυτά τα πράματα.

(διευθυντής 8)

Η απουσία, επίσης, αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια των μαθημάτων προβλημάτισε τους διευθυντές, που νιώθοντας την ανάγκη να μοιραστούν μεταξύ τους ανησυχίες και αναζητήσεις, εκμεταλλεύτηκαν το χρόνο του διαλείμματος για να καλύψουν το κενό. Η ζωντανή επικοινωνία μεταξύ τους και η ανταλλαγή ιδεών και λύσεων σε ζητήματα που τους απασχολούσαν θεωρήθηκε ευεργετική.

Σε τούτα τα σεμινάρια η μεγαλύτερη ωφέλεια που βρίσκω είναι που συναντιόμαστε οι διευθυντές μεταξύ μας και συζητούμε τα προβλήματα και ανταλλάσσουμε απόψεις.

(διευθυντής 2)

Εκμεταλλευόμαστε την ώρα του διαλείμματος, άτυπα, μέχρι να ξεκινήσουμε κλπ. «Εγώ συνάντησα αυτό. Εσύ τι έκαμες;»

(διευθυντής 3)

Η ζωντανή επικοινωνία σου δίνει περισσότερα. ...μαζεύουμε κάμποσες εμπειρίες, συναισθήματα, τα ανταλλάσσαμε μεταξύ μας, μαθαίναμε [...]το ότι συναντούσαμε τους άλλους διευθυντές, ήταν μια στήριξη.

(διευθυντής 9)

Εκεί, όμως, οι νεοδιοριζόμενοι στη θέση του διευθυντή ανταλλάζουμε τις πρώτες μας εμπειρίες ...και στηρίζουμε ο ένας τον άλλο.

(διευθυντής 4)

Συνήθως όμως αυτό γινόταν στα διαλείμματα που είχαμε χρόνο περισσότερο. Πράγματι η αλληλεπίδραση μεταξύ συναδέλφων ήταν πολύ ευεργετική και ωφέλιμη.

(διευθυντής 8)

Επιπρόσθετα, οι νέοι διευθυντές αναφέρθηκαν στην ανάγκη επικοινωνίας με παλαιότερους διευθυντές και εισηγήθηκαν όπως ο κύκλος μαθημάτων διευρυνθεί με την παρουσία και αξιοποίηση πεπειραμένων συναδέλφων τους.

Θα βοηθούσε αν μετείχαν και παλαιότεροι στη σειρά μαθημάτων.

(διευθυντής 5)

Αν είχε και κάποιον έμπειρο εκεί θα τον ρωτούσα, πως το κάνεις. Δε σημαίνει πως θα έκανα το ίδιο, αλλά βλέπεις μιαν άλλη προσέγγιση.

(διευθυντής 7)

Εκεί ήμασταν όλοι πρωτόπειροι. Μπορεί να είχαμε πολλά χρόνια υπηρεσίας αλλά στη θέση του διευθυντή σαν να είμαστε πρωτοδιόριστοι. [...] Ακόμα καλύτερα θα ήταν αν είχαμε και παλαιότερους συναδέλφους πιο έμπειρους.

(διευθυντής 8)

Τέλος, οι διευθυντές στο σύνολό τους, χαρακτήρισαν την επιμόρφωση αυτή ετεροχρονισμένη, αφού κατά την άποψή τους θα ήταν πιο χρήσιμη αν γινόταν πριν από το διορισμό τους.

Φυσικά, έρχεται εκ των υστέρων. [...]

(διευθυντής 3)

Αν και εγώ πιστεύω πως θα έπρεπε να γίνεται αυτό το πράγμα προτού να κάνει κάποιος αίτηση να γίνει διευθυντής διότι προάγεται κάποιος στέλνεται στο σχολείο και του λεν κοίταξε: «μπες στο γυαλό, κολύμπα...».

(διευθυντής 1)

Το υφιστάμενο πρόγραμμα επιμόρφωσης, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, χρήζει αναβάθμισης αλλά και επέκτασης έτσι που να καλύπτει και την περίοδο πριν την προαγωγή κάποιου σε διευθυντή. Η επιμόρφωση πρέπει να διαδραματίζει ρόλο υποστηρικτικό για τους εν ενεργεία διευθυντές και προπαρασκευαστικό για τους υποψήφιους διευθυντές.

Σχετική με το θέμα αυτό είναι και μια δεύτερη εισήγηση που έγινε για δημιουργία Σχολής Διευθυντών, η οποία θα λειτουργεί και προπαρασκευαστικά, κάτι άλλωστε που προτείνεται και στα πλαίσια της εξαγγελθείσας Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (διευθυντές 1, 3, 6, 9, 10).

Όμως, βάση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης τούτο θα γίνει πολύ διαφορετικά, ίσως από την επόμενη χρονιά, αν εφαρμοστεί. Δηλαδή, θα γίνει Σχολή Διευθυντών που θα επιμορφώνει τους συναδέλφους που προτίθενται να υποβάλουν αίτηση για ένα χρόνο. Και πρέπει να έχεις το δίπλωμα της Σχολής των Διευθυντών και μετά να δικαιούσαι να υποβάλεις αίτηση.

(διευθυντής 3)

Αν πράγματι θέλουμε να φέρουμε αλλαγή στη διοίκηση των σχολείων πρέπει οι διευθυντές να είναι σωστά επιμορφωμένοι, έτοιμοι να αναλάβουν τη διοίκηση των σχολείων αφού θα πρέπει να περάσουν πρώτα από κάποια Σχολή Διευθυντών όπως εισηγείται ο Στρατηγικός Σχεδιασμός. Πρέπει πρώτα λοιπόν και για μια χρονιά να μην είσαι στο σχολείο να πηγαίνεις για να επιμορφωθείς για να γίνεις σωστός διευθυντής,

(διευθυντής 1)

Είναι καλά ακόμα να διαθέτουν κάποιες δεξιότητες, που μπορεί να τις αποκτούν σε Σχολή Διευθυντών, όπως λέει και στο Σχέδιο Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης. Για να ασκήσει καθοδηγητικό ή ηγετικό ρόλο πρέπει κάπου να εκπαιδευτεί από πριν. ...

(διευθυντής 10)

Έγιναν, ακόμα, οι προτάσεις για εισαγωγή του θεσμού του μέντορα και για σύσταση φόρουμ διευθυντών:

...μέντορας διευθυντών. Νομίζω να έχει προαγωγή σε ανώτερο διευθυντή ο οποίος θα είναι υπεύθυνος για ομάδα διευθυντών.

(διευθυντής 2)

...να συναντιόνται μεταξύ τους οι διευθυντές, για ανταλλαγή απόψεων, να γίνει ένα φόρουμ, μια συνάντηση.

(διευθυντής 9)

Οι νέοι διευθυντές (1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10) στηρίζονται, επίσης, και στη βοήθεια που μπορούν να έχουν από συναδέλφους τους. Εισηγούνται την εξεύρεση τρόπων που θα τους επιτρέπουν να μοιράζονται σκέψεις και εμπειρίες με άλλους διευθυντές τόσο νέους όσο και παλαιότερους.

Η στήριξη που παίρνω εγώ είναι από άλλους διευθυντές μόνο.

(διευθυντής 1)

Άλλη βοήθεια ήταν, όπως είχα αναφερθεί πριν, η συνεργασία με συναδέλφους που άμεσα μπορείς να ζητήσεις μια γνώμη, μια συνεργασία και η αλληλοϋποστήριξη με τους συναδέλφους που μπορείς να λειτουργήσεις σαν ομάδα.

(διευθυντής 3)

...ή με διευθυντές άλλων σχολείων της περιοχής, να επικοινωνούμε για κάποια θέματα, για τα οποία έχουν μεγαλύτερες εμπειρίες από εμάς.

(διευθυντής 5)

Μέσα από τις τοποθετήσεις των διευθυντών (2, 5, 6, 7, 8, 10) φαίνεται, ακόμα, ότι περιμένουν πολύ περισσότερα από το θεσμό του επιθεωρητή. Εισήγησή τους είναι να προβούν οι υπεύθυνοι στις αλλαγές εκείνες που θα μετατρέψουν τον επιθεωρητή σε αληθινό συνεργάτη και υποστηρικτή τους.

Επίσης είναι καλά να υπάρχει κάτι πιο συστηματικό από τους επιθεωρητές, στήριξη. Σίγουρα είναι και αυτοί βαρυφορτωμένοι... πρέπει να βρεθεί τρόπος ώστε οι ιεραρχικά ανώτεροι να βοηθούν ουσιαστικά.

(διευθυντής 6)

Επίσης, μια βελτίωση στο θέμα της εκπαίδευσης, οι επιθεωρητές να ήταν περισσότερο καθοδηγητές, σύμβουλοι. Ενώ στην πραγματικότητα είναι αξιολογητές.

(διευθυντής 5)

[...] να είναι οι επιθεωρητές πιο καλά καταρτισμένοι.

(διευθυντής 2)

Υποστηρικτικά, τέλος, στο έργο τους, θεωρούν οι νέοι διευθυντές και μέτρα που θα αναβάθμιζαν το ρόλο τους. Σαν τέτοιο προτείνουν την απόλυτη αξιοκρατία στη διαδικασία προαγωγών που θα τους προαέδιδε περισσότερο κύρος και υπόσταση,

χαρίζοντας τους μεγαλύτερη άνεση και ελευθερία κινήσεων (διευθυντές 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8).

Η διαδικασία δεν είναι αξιοκρατική διότι βασίζεται πάνω στην αρχαιότητα. ...δεν είναι ούτε αντικειμενική.

(διευθυντής 2)

Θα μπορούσε να γίνει μια αλλαγή και στη διαδικασία επιλογής των διευθυντών, μια πιο αξιόπιστη αξιολόγηση. ...δεν είναι αξιόπιστες, υπάρχει ισοπέδωση.

(διευθυντής 5)

Στην απελευθέρωση του διευθυντή, λένε, θα συμβάλει καταλυτικά και η αυτονόμηση της σχολικής μονάδας που με επικεφαλής αυτόν θα καθορίζει η ίδια τους στόχους και την πορεία υλοποίησής τους (διευθυντές 3, 5, 9, 10).

Ύστερα μια αλλαγή στις δομές του Υπουργείου ώστε να έχει περισσότερη ευχέρεια ο διευθυντής να χειριστεί θέματα. [...] Είναι συγκεντρωτικό το σύστημά μας. [...] Αποκέντρωση του συστήματος. Αυτονομία.

(διευθυντής 6)

Επιπρόσθετα, γίνεται λόγος (διευθυντές 1, 3, 6, 7, 8, 9) και για ουσιαστικότερη συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση του προσωπικού του σχολείου του, γεγονός που θα αναβάθμιζε τη θέση.

Ο διευθυντής πρέπει να έχει κάποιο μέρος στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών του σχολείου του.

(διευθυντής 7)

Να έχει πιο πολλές εξουσίες ο διευθυντής με την αξιολόγηση, όπως το είχαμε κουβεντιάσει και πιο πριν, να νιώθουν και οι δάσκαλοι ότι ο διευθυντής που τους γνωρίζει, συνδέεται μαζί τους, τους στηρίζει, ότι έχει το πιο μεγάλο μέρος στην αξιολόγηση με σκοπό να τους βοηθήσει στην ανέλιξη τους. Είναι σωστό και επιβάλλεται να γίνει αλλαγή στα σχέδια υπηρεσίας τούτο.

(διευθυντής 3)

Ο διευθυντής έχει απλώς μια μικρή μερίδα στην αξιολόγηση του προσωπικού. Έπρεπε να έχει περισσότερη και πολύ μεγαλύτερη. Διότι είναι ο άνθρωπος που τους ζει κάθε μέρα και ξέρει τα πάντα στο σχολείο.

(διευθυντής 8)

Ε. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Ε. 1. Εισαγωγή

Το αποτελεσματικό σχολείο είναι κριτήριο βάσει του οποίου μια ολόκληρη εκπαιδευτική διαδικασία, με όλα όσα αυτή περιλαμβάνει, μπορεί να χαρακτηριστεί ως πετυχημένη. Πολλοί είναι οι παράγοντες που συνδέονται με την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου. Όπως είδαμε ο Mortimore (1993) αναφέρει μια σειρά τέτοιων με πρώτο τη «συνειδητή καθοδήγηση του προσωπικού από το διευθυντή», ενώ ο Dean σημειώνει ότι είναι απίθανο να βρει κάποιος σχολεία που να έχουν υψηλής ποιότητας εργασία και ο διευθυντής τους να μην είναι αποτελεσματικός ηγέτης (1995, όρ. αναφ. στον Κωνσταντίνου, 2001).

Η έρευνά μας εστίασε την προσοχή της στο νέο διευθυντή γιατί τον θεωρεί ένα ευαίσθητο κομμάτι της εκπαίδευσης το οποίο αν προσεχθεί μπορεί να συμβάλει τα μέγιστα στην ευόδωση των εκπαιδευτικών στόχων. Αν, μάλιστα, οι νέοι διευθυντές είναι ταυτόχρονα και νέοι άνθρωποι τα περιθώρια αξιοποίησής τους μεγιστοποιούνται. Μια πρώτη ανάλυση έδειξε ότι οι διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνά μας διαθέτουν από 21 έως 35 χρόνια υπηρεσίας. Αυτό συμφωνεί με την παρατήρηση που περιλαμβάνεται στην Ετήσια Έκθεση της Ε.Ε.Υ. για το 2006, ότι ο μέσος όρος ηλικίας των υποψηφίων που καταλαμβάνουν διευθυντική θέση στη δημοτική εκπαίδευση μειώθηκε στα 50 χρόνια.

Η παρούσα εργασία είχε σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των νεοπροαχθέντων διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο σχετικά με την επαγγελματική τους επάρκεια και στήριξη από θεσμοθετημένους φορείς. Προσπάθησε, ακόμη, να αναδείξει τις ανάγκες και τις δυσκολίες που συναντούν οι διευθυντές αυτοί κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους. Όσα ήρθαν στην επιφάνεια αναλύθηκαν σε τέσσερις θεματικές ενότητες το περιεχόμενο των οποίων θα επιχειρήσουμε να ερμηνεύσουμε στη συνέχεια.

Ε. 2. Θεματική Ενότητα 1:

Γνώσεις, προσόντα και εμπειρίες των Κύπριων νεοπροαχθέντων διευθυντών

Το έργο που καλείται να επιτελέσει ο Κύπριος διευθυντής είναι πολύπλευρο και πολύπλοκο. Οι ευθύνες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει είναι τεράστια. Αυτό φαίνεται καθαρά και από τα σχέδια υπηρεσίας που απαιτούν ο διευθυντής να είναι υπεύθυνος για την ομαλή και αποδοτική διοίκηση και λειτουργία του σχολείου και την ανάπτυξη της εργασίας και ζωής σ' αυτό, να είναι υπεύθυνος για την τήρηση και φύλαξη των αρχείων του σχολείου και της περιουσίας του, ενώ ταυτόχρονα να αναλαμβάνει διδακτικά καθήκοντα στο πλαίσιο του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος.

Γενικά, οι αρμοδιότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας μπορούν να καταταχτούν σε τρεις βασικές κατηγορίες: Διοικητικές, παιδαγωγικές και διεκπεραιωτικές. Ουσιαστικά, όμως, αυτό που κάνει το έργο του διευθυντή να ξεχωρίζει είναι η άσκηση των διοικητικών του καθηκόντων. Σύμφωνα με το Σαΐτη, όσοι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν διευθυντικά καθήκοντα στο σχολείο τους πρέπει να έχουν διοικητικές γνώσεις (2005, όπ. αναφ. στους Σαΐτη & Μιχαλόπουλο, 2005).

Το παράδοξο είναι πως τα σχέδια υπηρεσίας για προαγωγή στη θέση του διευθυντή δεν απαιτούν ειδικά με τη διοίκηση προσόντα. Έτσι προάγονται συχνά σε διοικητικές θέσεις άτομα άριστα σε θέματα κατάρτισης και διδακτικής, αλλά λιγότερο κατάλληλα για το ρόλο του διευθυντή.

Εξετάζοντας τα προσόντα των δέκα διευθυντών που αποτέλεσαν το δείγμα μας είδαμε πως όλοι έχουν φοιτήσει στην Παιδαγωγική Ακαδημία Κύπρου και αργότερα προχώρησαν σε εξομοίωση σε πανεπιστήμια της Ελλάδας και της Κύπρου. Τέσσερις έχουν να επιδείξουν και μεταπτυχιακές σπουδές. Δύο, μάλιστα, εξ αυτών έχουν και άλλα πτυχία. Δεύτερο πτυχίο έχει και ένας διευθυντής που δεν κατέχει μεταπτυχιακό. Οι μισοί, λοιπόν, διαθέτουν πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα. Σε ερώτηση που κάναμε στους τέσσερις με μεταπτυχιακές σπουδές κατά πόσο αυτές τους χρησίμευσαν στο έργο τους πήραμε θετικές απαντήσεις αφού όλοι δήλωσαν πως βοηθήθηκαν είτε άμεσα είτε έμμεσα. Αυτοί που ισχυρίστηκαν ότι βοηθήθηκαν σε πολύ μεγάλο βαθμό ήταν οι δύο διευθυντές με μεταπτυχιακό τίτλο στην Εκπαιδευτική

Διοίκηση. Οι άλλοι δύο ανέφεραν πως οι μεταπτυχιακές τους σπουδές βοήθησαν σε κάποιο βαθμό αφού είχαν σχέση με θέματα χειρισμού του προσωπικού, των παιδιών και των γονέων, ειδικής αγωγής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι διαπιστώσεις αυτές δικαιώνουν, θα λέγαμε, τον Πασιαρδή (2004) που εισηγείται τη δημιουργία μεταπτυχιακών προγραμμάτων στην εκπαιδευτική διοίκηση, γιατί πιστεύει πως έτσι οι μελλοντικοί διευθυντές προετοιμάζονται καταλληλότερα για το έργο τους. Η εφαρμογή μιας τέτοιας εισήγησης θα κάλυπτε το κενό που και η μελέτη του δείγματός μας φανερώνει. Ένα κενό που επισημαίνουν και οι Καταβάτη και Τσερεγκούνη (2005) σε έρευνα τους για τους νέους διευθυντές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα αναφέροντας ότι μόλις 2% είναι αυτοί που κατέχουν μεταπτυχιακό ή πρόγραμμα εξειδίκευσης στελεχών στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Στην Κύπρο, τονίζει εμφαντικά ο Θεοφιλίδης, *«είμαστε ουραγοί στην εκπόνηση προγραμμάτων εκπαίδευσης διοικητικών στελεχών στην εκπαίδευση πριν από την ανάληψη διοικητικού ρόλου, ενώ γνωρίζουμε ότι σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα η απόκτηση πτυχίου στη διοικητική επιστήμη είναι προϋπόθεση ανάληψης διοικητικού ρόλου»* (όπ. αναφ. στον Κωνσταντίνου, 2001, σ. 10). Πράγματι, σε άλλες χώρες του εξωτερικού η κατάσταση είναι πολύ διαφορετική. Τα πανεπιστήμια της Αγγλίας, για παράδειγμα, ανέπτυξαν τα μεταπτυχιακά προγράμματα στην εκπαιδευτική ηγεσία από τα μέσα της δεκαετίας του '70 και μετά, αρχίζοντας με την εκπαιδευτική διοίκηση καθώς και με τον επιχειρησιακό προσανατολισμό της σχολικής ηγεσίας και προχώρησαν σε διδακτορικές διατριβές στην εκπαιδευτική ηγεσία στις αρχές της δεκαετίας του '90.

Η απουσία σπουδών στο τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης, στον κυπριακό χώρο, μάς ώθησε να εξετάσουμε σε ποιο βαθμό το έλλειμμα αυτό θα μπορούσε να καλύψει η προηγούμενη εμπειρία των νέων διευθυντών σε διοικητικά θέματα. Σίγουρα, οι εμπειρίες τους επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο επιτελούν το διοικητικό τους έργο. Ο εμπειρισμός αντλείται από τη βιωμένη προσωπική εμπειρία κατά την διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού, από τη «μαθητεία» κοντά σε στελέχη της εκπαίδευσης και από τη συλλογική εμπειρία που ο εκπαιδευτικός έχει αποκομίσει από την καθημερινή του πράξη (Ανδρέου, 2005). Όλοι πριν από την προαγωγή τους σε διευθυντές υπηρέτησαν ως βοηθοί διευθυντές και μερικοί, μάλιστα, απ' αυτούς ως διευθύνοντες. Θελήσαμε να εξετάσουμε κατά πόσο το υπηρεσιακό αυτό πεδίο αποφέρει χρήσιμες εμπειρίες στο μελλοντικό διευθυντή. Οι

μισοί από τους συμμετέχοντες στην έρευνά μας απάντησαν πως ως βοηθοί διευθυντές ανέλαβαν κάποιες υπευθυνότητες που τους έδωσαν σχετικές διοικητικές εμπειρίες. Μερικοί άλλοι δήλωσαν πως από τη θέση του βοηθού διευθυντή δεν αποκόμισαν πολλά που θα μπορούσαν να τους χρησιμεύσουν μετά την προαγωγή τους σε διευθυντές. Δύο από τους ερωτηθέντες σημείωσαν εμφαντικά πως στη θητεία τους ως βοηθοί διευθυντές δεν κέρδισαν οποιαδήποτε διοικητική εμπειρία. Ως μελλοντικοί διευθυντές, σημειώνει ο Κωνσταντίνου (2001), πρέπει να έχουν ευκαιρίες να ασκήσουν τις διοικητικές και οργανωτικές τους ικανότητες και έξω από την τάξη.

Όσοι από τους διευθυντές κλήθηκαν, πριν από την προαγωγή τους, να υπηρετήσουν ως διευθύνοντες χαρακτήρισαν την περίοδο αυτή σχετικά γόνιμη με χρήσιμες διοικητικές εμπειρίες. Διοικητικά βιώματα είχαν και κάποιοι που έτυχε να υπηρετήσουν από άλλα σχολικά ή εξωσχολικά πόστα.

Γενικά διαφαίνεται πως ο νέος διευθυντής δεν μπορεί να στηριχθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό στις προηγούμενες διοικητικές εμπειρίες. Ο Κωνσταντίνου (2001) αναφέρει χαρακτηριστικά πως οι νεοπροαγόμενοι στη θέση του διευθυντή σχολείου αφήνονται να ασκήσουν τα νέα τους καθήκοντα αξιοποιώντας μόνο τις εμπειρίες που φέρνουν μαζί τους. Όμως, τις περισσότερες φορές, συνεχίζει, αυτές οι εμπειρίες δεν είναι αρκετές για να βοηθήσουν το νεοδιορισθέντα διευθυντή να διοικήσει ορθά τη σχολική του μονάδα. Οι Θεοφιλίδης και Στυλιανίδης (2000) σημειώνουν, σχετικά, πως ο χθεσινός δάσκαλος είναι ο σημερινός διευθυντής δημοτικού σχολείου και κάτω από αυτές τις συνθήκες ενεργεί διαισθητικά, σπουδάζει τη διοίκηση μέσα από δοκιμή και λάθος και αποκτά διοικητικές δεξιότητες καθ' οδόν.

Σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες, ενώ ήταν ακόμα βοηθοί διευθυντές, στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν οι ίδιοι τον εαυτό τους επιδίωξαν να παρακολουθήσουν προαιρετικά προγράμματα εκπαιδευτικής διοίκησης ή μελέτησαν αυτοβούλως σχετική βιβλιογραφία. Οι ενέργειές τους φανερώνουν αυτό που συμπεραίνουν και οι Καταβάτη και Τσερεγκούνη (2005) πως «οι νέοι διευθυντές νιώθουν ότι υστερούν σε γνώσεις πάνω σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης» (s. 289), αφού σε σχετική έρευνά τους το 70% των ερωτηθέντων συμφωνούν ότι η κατάρτιση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης είναι η πιο σημαντική αλλαγή που πρέπει να γίνει. Άλλωστε και ο Bush υποστηρίζει ότι στις εφαρμοσμένες επιστήμες, όπως είναι η εκπαιδευτική διοίκηση, η

θεωρία έχει μεγάλη σημασία, γιατί εξυπηρετεί τους διευθυντές στην αποτελεσματική διεύθυνση των σχολείων τους (1995, όπ. αναφ. στον Κωνσταντίνου, 2001).

Ε. 3. Θεματική Ενότητα 2:

Οι ικανότητες και τα καθήκοντα του διευθυντή

Πιστεύουμε ότι με την αναφορά που θα κάνουμε παρακάτω στις ικανότητες και τα καθήκοντα του διευθυντή, με βάση τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, θα κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι ίδιοι την σχολική πραγματικότητα. Αυτό θα μας βοηθήσει να ερμηνεύσουμε, στην επόμενη θεματική ενότητα, τις απαντήσεις που έδωσαν στο ερώτημά μας για το ποιες είναι οι ανάγκες τους ως νεοδιορισθέντες διευθυντές.

Ο ρόλος του διευθυντή είναι πρωταρχικής σημασίας για την ανάπτυξη και την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Το ρόλο αυτό δεν μπορεί να τον αναλάβει οποιοσδήποτε. Οι εκπαιδευτικοί που επωμίζονται διευθυντικές ευθύνες πρέπει, σύμφωνα με το Σαΐτη, να έχουν ορισμένες ικανότητες (2005, όπ. αναφ. στους Σαΐτη & Μιχαλόπουλο, 2005). Σε πολλές έρευνες επιχειρείται να εντοπιστούν οι ικανότητες που πρέπει να χαρακτηρίζουν ένα διευθυντή για να μπορεί να φέρει σε πέρας την αποστολή του με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Hoy and Hoy, 2006). Η δική μας έρευνα εξετάζει τις απόψεις των νέων διευθυντών σχετικά με τις ικανότητες που πιστεύουν οι ίδιοι πως θα πρέπει να έχουν.

Κυρίαρχη θέση στις απόψεις των ερωτηθέντων κατέχει η ικανότητα διαχείρισης του προσωπικού. Ο Πασιαρδής (1996) σε έρευνά του μεταξύ των διευθυντών δημοτικών σχολείων της Κύπρου παρατηρεί πως οι Κύπριοι διευθυντές αποδίδουν μεγάλη σημασία, κατά κύριο λόγο, στις ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ του προσωπικού του σχολείου. Η άποψη αυτή στηρίζεται και από το Southworth που λέει πως το συντονισμό των δυνάμεων (παραγόντων) που δρουν σε μια σχολική μονάδα τον επωμίζεται ο διευθυντής του σχολείου (1990, όπ. αναφ. στο Σαΐτη, 2000). Για να μπορέσει να φέρει σε πέρας το δύσκολο έργο του, πρέπει να γνωρίζει και να εφαρμόζει τις βασικές αρχές διοίκησης με ιδιαίτερη έμφαση στο χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα (Σαΐτης, 2000). Επιπρόσθετα, οι Koontz και O'Donnell τονίζουν ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι εκείνος που κατέχει την ικανότητα

να επηρεάζει τα άτομα, για να εργάζονται πρόθυμα για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού του οποίου ηγείται (1983, όπ. αναφ. στον Κωνσταντίνου, 2001).

Φαίνεται καθαρά πως στο μυαλό των διευθυντών που συμμετέχουν στην έρευνά μας ο χειρισμός του έμψυχου δυναμικού συνδέεται με μια σειρά δεξιοτήτων. Ο πετυχημένος διευθυντής περιγράφεται ως καλός ακροατής, δεκτικός σε εισηγήσεις, που σέβεται την άποψη των συναδέλφων του και τους στηρίζει όποτε αυτό είναι αναγκαίο. Οι δεξιότητες αυτές βοηθούν το διευθυντή να συνεργαστεί αποτελεσματικά με το προσωπικό του σχολείου. Στη βιβλιογραφία γίνεται συχνή αναφορά στην ικανότητα του συνεργάζεσθαι. Ο Σαΐτης (2002β) ορίζει την ικανότητα αυτή ως τη δυνατότητα του διευθυντή να αντιλαμβάνεται και να εκτιμά τις διαφορές σε ικανότητες και κίνητρα των υφισταμένων του. Εξάλλου, ο Κυριακίδης (1997) σε έρευνά του διαπιστώνει πως οι δάσκαλοι θεωρούν ως ένα από τα πιο σημαντικά κριτήρια για την αποτελεσματικότητα του διευθυντή, την ικανότητα να συνεργάζεται με το προσωπικό.

Η συνεργασία και γενικότερα ο σωστός χειρισμός των ανθρώπων από πλευράς του διευθυντή, σύμφωνα με τα λεγόμενα των ερωτηθέντων, έχουν άμεση σχέση με την δημιουργία καλού εργασιακού κλίματος. Ο Κωνσταντίνου (2001) θεωρεί σημαντική την ικανότητα του διευθυντή να εμπνέει και να εμπυχώνει τα μέλη, δημιουργώντας γι' αυτά το κατάλληλο κλίμα. Συγκεκριμένα, αναφέρει, ο διευθυντής με τη δική του συμπεριφορά και δράση θα δημιουργήσει το κατάλληλο εργασιακό κλίμα, μέσα στο οποίο όλοι οι παράγοντες της αγωγής θα μεγιστοποιήσουν την ατομική τους προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων του σχολείου. Παρόμοιες αναφορές γίνονται και από τον Krug, σύμφωνα με τον οποίο, πρέπει να εξασφαλίζεται συνέπεια, συνέχεια και συνοχή στη σχολική εργασία και να δημιουργείται τέτοιο εργασιακό κλίμα που να ευνοεί τόσο την προώθηση των στόχων του σχολείου όσο και την παρόθηση των εκπαιδευτικών να μεγιστοποιήσουν τις προσπάθειες τους. (1992, όπ. αναφ. στον Πασιαρδή, 2007). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, λοιπόν, πρέπει να καταβάλει τη μεγαλύτερη δυνατή προσπάθεια για να επικρατεί στο σχολείο του το κατάλληλο κλίμα. Αυτό επιτυγχάνεται, σύμφωνα με το Ζάχαρη, κυρίως, όταν ο διευθυντής σέβεται την προσωπικότητα κάθε εκπαιδευτικού και αντιμετωπίζει τα ατομικά προβλήματά του ως δικά του προβλήματα (1985, όπ. αναφ. στο Σαΐτη, 2002). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή, μέσα σε ένα θετικό κλίμα εργασίας οι εκπαιδευτικοί

επικοινωνούν μεταξύ τους και εργάζονται συλλογικά για την πρόοδο των μαθητών τους (2001, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2002a). Όπως έχει λεχθεί και από τους Hoy και Miskel, το σχολικό κλίμα μπορεί να εκληφθεί ως «η προσωπικότητα του σχολείου» (1987, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2002a)

Όσο μεγάλη είναι η ευθύνη του διευθυντή για τη δημιουργία καλού εργασιακού κλίματος άλλο τόσο είναι και η υποχρέωσή που έχει για τη διαφύλαξή του. Απ' όσα δήλωσαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα μας φαίνεται πως ένα από τα κλειδιά της επιτυχίας του διευθυντή είναι η ικανότητα να διατηρεί τις ισορροπίες όταν αυτές απειλούνται και να χειρίζεται τις διάφορες συγκρούσεις που προκύπτουν προς όφελος του σχολείου. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2007a), *«ο διευθυντής ενός δημόσιου σχολείου καλείται συχνά να αντιμετωπίσει συγκρούσεις, αφού όλοι οι ρόλοι στο σχολείο έχουν σχέση με μεγάλο αριθμό διαφωνιών ή και συγκρούσεων. Επομένως ένα από τα καθήκοντα της διεύθυνσης του σχολείου πρέπει να είναι η αποτελεσματική διαχείριση της σύγκρουσης. Πρέπει η διεύθυνση του σχολείου να κατανοεί τη σύγκρουση και να αποκτήσει δεξιότητες αποτελεσματικής διαχείρισής της»* (σ. 146).

Αντικείμενο σχολιασμού από τους ερωτηθέντες έγιναν και οι σχέσεις που πρέπει να έχει ο διευθυντής με άλλους εμπλεκόμενους φορείς. Ο Σαΐτης (2002β) αναφέρει πως λόγω του ότι το σχολείο είναι ένα ανοικτό σύστημα η αποτελεσματικότητα του διευθυντή σχετίζεται και με την ικανότητα του να χειρίζεται το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Να συνεργάζεται, δηλαδή, αρμονικά με τους διάφορους κοινωνικούς φορείς έτσι ώστε αυτοί πραγματικά να συνεισφέρουν στο σχολείο και να αισθάνονται μέρος του. Να προστατεύει, ακόμα, το σχολείο από δυσμενείς εξωτερικές επιδράσεις. Ο Κυριακίδης (1997), επίσης, σε έρευνά του επισημαίνει πως τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι διευθυντές αναμένουν από το διευθυντή να αναπτύξει συνεργασία με τους εξωτερικούς φορείς και να συμβάλει με τις ενέργειες του στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Οι συνεντευξιαζόμενοι έκαναν ειδική αναφορά στην ικανότητα του διευθυντή να συμβάλλει στην ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ σχολείου και γονέων. Για το θέμα αυτό, ο Σαΐτης σημειώνει ότι η καλή συνεργασία σχολείου οικογένειας αποτελεί ένα ακόμα βασικό στοιχείο για την ολοκλήρωση των στόχων του σχολείου, αφού η αρμονική συνεργασία μεταξύ των δύο κοινωνικών φορέων συντελεί στην επίλυση

προβλημάτων του σχολείου και στην πραγματοποίηση περισσότερων αποτελεσμάτων στον τομέα της αγωγής (1994, όπ. αναφ. στο Σαΐτη, 2002a).

Οι ικανότητες οργάνωσης και διοίκησης θεωρούνται από τους συμμετέχοντες ως βασικά χαρακτηριστικά ενός πετυχημένου διευθυντή. Πράγματι, η χρησιμοποίηση των βασικών γνώσεων της οργάνωσης και διοίκησης είναι απαραίτητη για την άσκηση αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διοίκησης στη μονάδα. Είναι γεγονός ότι ο διευθυντής του σχολείου στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμόζει στην πράξη όλες τις δραστηριότητες της διοίκησης (προγραμματισμό, οργάνωση, διεύθυνση και έλεγχο) Η ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου εξαρτάται απόλυτα από την επάρκεια του διευθυντή στην άσκηση όλων αυτών των λειτουργιών της διοίκησης. Ο Κίκας (1987) αναφέρει σε έρευνά του πως οι διευθυντές θεωρούν τον εαυτό τους υπεύθυνο για καθετί που συμβαίνει στο σχολείο (οργάνωση, διοίκηση, πρόοδος των μαθητών). Ο Θεοφιλίδης (1994) σημειώνει ότι οι ίδιοι οι διευθυντές θεωρούν πως μια από τις βασικές λειτουργίες του διευθυντή σχολείου στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα είναι να οργανώνει το σχολείο του και να προωθεί την εύρυθμη λειτουργία του. Σε έρευνα, όμως, των Θεοφιλίδη και Στυλιανίδη (1998) από τις απόψεις τόσο των διευθυντών όσο και των δασκάλων διαπιστώνεται πως υπάρχουν ελλείμματα στην οργάνωση και διοίκηση των σχολείων και, κατά συνέπεια, η αποτελεσματικότητα των διευθυντών είναι περιορισμένη.

Είδαμε προηγουμένως πως η άσκηση αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διοίκησης στη μονάδα προϋποθέτει τη χρησιμοποίηση των βασικών γνώσεων της οργάνωσης και διοίκησης από το διευθυντή. Για να μετουσιωθεί, όμως, η γνώση σε πράξη χρειάζεται αποφασιστικότητα. Στην ικανότητα λήψης απόφασης αναφέρονται κάποιοι από τους διευθυντές της έρευνάς μας. Σύμφωνα με αυτούς, το σχολείο στην προσπάθειά του να υλοποιήσει τόσο τους βραχυπρόθεσμους όσο και τους μακροπρόθεσμους στόχους του χρειάζεται ένα διευθυντή ικανό σε κρίσιμα σημεία να λαμβάνει τις σωστές αποφάσεις. Η ικανότητα να λαμβάνουμε και να εφαρμόζουμε αποφάσεις, λένε οι Everard και Morris (1999), *«είναι αυτό που καθορίζει αν όλα γίνονται όπως τα θέλουμε, είτε θέτουμε στόχους είτε σχεδιάζουμε πως θα πετύχουμε στόχους είτε παλεύουμε με τα προβλήματα που ανακύπτουν κατά την οργάνωση και τη διεκπεραίωση της καθημερινής δουλειάς»* (σ. 67)

Σύμφωνα με τους Θεοφιλίδη και Στυλιανίδη ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά και συστατικά της αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου είναι το όραμα, που πρέπει να διαμορφώνει ο σχολικός ηγέτης για το σχολείο που διευθύνει. (2000, όπ. αναφ. στο Σαϊτή, 2002). Μερικοί από τους ερωτηθέντες αναφέρθηκαν με έμφαση στο όραμα από το οποίο πρέπει να διαπνέεται ένας διευθυντής. Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες, σημειώνουν, δημιουργούν ένα όραμα και οδηγούν τη σχολική τους μονάδα προς αυτό. Όπως τονίζει ο Πασιαρδής (2004) έχουν το δικό τους όραμα για το πού θέλουν να κατευθύνουν το σχολείο τους στο μέλλον. και έχουν υψηλές προσδοκίες για τους εαυτούς τους και για το προσωπικό του σχολείου τους. Με τη συμπεριφορά τους, συμπληρώνει ο Σαϊτής (2002a), οφείλουν να μεταδίδουν μια δυναμική αφοσίωση στην αποστολή του σχολείου στην οποία παρουσιάζεται το όραμα. Τέλος, για τον Burnham (1992) το όραμα «είναι αναγκαίο για να βοηθά το σχολείο να κινείται από το γνωστό στο άγνωστο. Φανερώνει και οριοθετεί τα όνειρα, τις φιλοδοξίες του σχολείου για τα παιδιά, την κοινωνία και το προσωπικό. Εκφράζει και επεξηγεί τις αξίες του σχολείου κάνοντας τις πραγματικές και προσιτές» (σ. 103).

Κάποιοι από τους συμμετέχοντες συνδέουν την αποτελεσματικότητα του διευθυντή και με την ικανότητα εισαγωγής και εφαρμογής καινοτομιών. Η ικανότητα αυτή είναι αναγκαία για τη βελτίωση και την ανάπτυξη του σχολείου, ιδιαίτερα στην σημερινή εποχή με την αλματώδη πρόοδο στην τεχνολογία και τη συνεχή έρευνα για καλύτερες μεθόδους διδασκαλίας. Οι Hall και Hord αναφέρουν πως οι αποτελεσματικοί διευθυντές σαν φορείς καινοτομιών στο σχολείο επεμβαίνουν στη διαδικασία εισαγωγής νεωτερισμών και επιβλέπουν τον τρόπο που εισάγονται οι αλλαγές (1987, όπ. αναφ. στον Πασιαρδή, 2004). Το ρόλο του διευθυντή στην εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών τονίζει και ο Πασιαρδής (2004) που λέει ότι η επιτυχία ή αποτυχία τους είναι άμεσα συνδεδεμένες με το ενδιαφέρον του διευθυντή.

Έχοντας υπόψη τη σημασία των καινοτομιών και αλλαγών στην εκπαίδευση, καθώς και την ανάγκη για συνεχή ανάπτυξη και βελτίωση (Γιασεμής, 2001), μπορούμε να καταλάβουμε τη σημασία που αποκτά η ικανότητα του διευθυντή να μορφώνεται, να επιμορφώνεται και να ενημερώνεται συνεχώς. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), οι αποτελεσματικοί διευθυντές ποτέ δεν σταματούν να μαθαίνουν και να ανακαλύπτουν τρόπους με τους οποίους μπορούν να αυξήσουν τις γνώσεις τους, τις ικανότητες τους

και γενικότερα την αποτελεσματικότητα τους για το καλό του σχολείου. Είναι διαβίου μαθητές και προσπαθούν συνεχώς να προσθέσουν περισσότερα στις γνώσεις και δεξιότητες που ήδη κατέχουν. Έχουν υψηλές προσδοκίες πρώτα πρώτα από τον εαυτό τους και μετά από τους άλλους.

Αναφορά από τους νέους διευθυντές έγινε και στις αρετές της εργατικότητας, δημοκρατικότητας και δικαιοσύνης. Η εργατικότητα είναι ένα από τα σημαντικά κριτήρια για την αποτελεσματικότητα του διευθυντή, σύμφωνα και με τις απόψεις των δασκάλων σε έρευνα του Κυριακίδη (1997). Ο διευθυντής του σχολείου για να επιτύχει στο έργο του πρέπει να χαρακτηρίζεται από δημοκρατικότητα (Κωνσταντίνου, 2001) και να φέρεται με απόλυτη δικαιοσύνη και αντικειμενικότητα προς όλους του υφιστάμενους του (Ζάχαρης, 1985, όπ. αναφ. στο Σαϊτή, 2002)

Το πλήθος ικανοτήτων που ένας διευθυντής απαιτείται να έχει, προδιαγράφει και το μέγεθος των καθηκόντων και ευθυνών που επωμίζεται. Ο ρόλος του διευθυντή στο σημερινό σχολείο καθίσταται πολύπλευρος και πολύπλοκος. Οι ευθύνες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει είναι τεράστια: Ευθύνες έναντι των παιδιών-ανάπτυξη σ' όλους τους τομείς, ευθύνες έναντι του προσωπικού, ευθύνες έναντι των γονιών, ευθύνες έναντι στα οργανωμένα σύνολα της κοινότητας, ευθύνες έναντι της ευρύτερης κοινωνίας, του τόπου γενικότερα

Τα καθήκοντα και οι ευθύνες του διευθυντή περιγράφονται γενικά στα ισχύοντα σχέδια υπηρεσίας και αναλύονται ειδικότερα στους «Περί Λειτουργίας των Δημοσίων Σχολείων Στοιχειώδους Εκπαιδευσεως Κανονισμούς του 1997». Συγκεκριμένα, στο άρθρο 22 υπάρχουν 38 διαφορετικά καθήκοντα και ευθύνες του διευθυντή. Τα σημαντικότερα αναφέρονται στις εξής δραστηριότητες: Εφαρμογή αναλυτικού προγράμματος, διδακτικά καθήκοντα, διεξαγωγή αλληλογραφίας, συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας, Σχολιατρικές και άλλες υπηρεσίες, τοπικές αρχές και Σύνδεσμο Γονέων, καθοδήγηση και αξιολόγηση του προσωπικού, τήρηση σχολικού αρχείου, έλεγχος σχολικής περιουσίας, χορήγηση αδειών στο προσωπικό, τήρηση της πειθαρχίας, ευθύνη κυλικείου, διοργάνωση εκδρομών, εφαρμογή σχεδίου πολιτικής άμυνας, κατανομή τάξεων και μαθημάτων, εκπροσώπηση του σχολείου σε διάφορες εξωσχολικές δραστηριότητες κ.ά.

Τα περισσότερα από τα πιο πάνω αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, πράγμα που δείχνει πως οι νέοι διευθυντές αντιλαμβάνονται και αποδέχονται σε μεγάλο βαθμό τα καθήκοντά τους, όπως αυτά καθορίζονται από τα σχέδια υπηρεσίας. Όλα αυτά, σύμφωνα και με τον Κουτούζη (χ,χ) μπορούν, άμεσα ή έμμεσα, να χωριστούν σε τρεις βασικούς τομείς: α) διοικητικά, β) διεκπεραιωτικά και γ) παιδαγωγικά.

Για να επιτύχει στο διοικητικό του έργο ο διευθυντής, χρειάζεται να κάνει καλό προγραμματισμό, καλή οργάνωση, σωστή διεύθυνση καθώς και έλεγχο και αξιολόγηση. Οι διευθυντές της έρευνάς μας φαίνεται να δίνουν μεγάλη βαρύτητα στα διοικητικά τους καθήκοντα, αφού αρκετοί αναφέρονται στην οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας καθώς και στη διαχείριση του προσωπικού.

Η οργάνωση και διοίκηση του σχολείου απασχολεί τους νέους διευθυντές σε μεγάλο βαθμό γιατί από τη μια είναι καθήκον σημαντικό για τη σχολική μονάδα και από την άλλη δύσκολο στην εκτέλεσή του. Η λειτουργία και η επιτυχία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού αναφέρει ο Κουτούζης (1999) έχουν σχέση με το πόσο αποτελεσματικά διοικείται ο οργανισμός αυτός. Η διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού όμως, δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση. Αντίθετα είναι μια επίπονη διαδικασία (Κουτούζης, 1999a). Οι Καρατζιά-Σταυλιώτη και Λαμπρόπουλος (2006) αναφέρουν, σχετικά, πως η οργάνωση και διοίκηση του σχολείου συνδέονται άρρηκτα με την αποτελεσματικότητα της σχολικής εκπαίδευσης.

Πρωταρχικής σημασίας για τους συμμετέχοντες είναι, επίσης, το καθήκον τους να χειρίζονται το προσωπικό οδηγώντας το σε πορεία υλοποίησης των κοινών στόχων. Το έργο της διοίκησης συνίσταται στον κατάλληλο χειρισμό των μελών ενός οργανισμού, στην καθοδήγηση τους για συνεργασία μεταξύ τους και στην παρότρυνσή τους για μεγιστοποίηση των προσπαθειών τους (Σαϊτής, 2002β). Οφείλει να γνωρίζει τις ανάγκες των συναδέλφων του, τη γνώμη και τη στάση τους για το έργο που επιτελείται στο σχολείο και να τους παροτρύνει να αναλαμβάνουν δημιουργικές πρωτοβουλίες. Οφείλει, επίσης, να γνωρίζει την προσωπικότητα, την κλίση και τις ιδιαίτερες ικανότητες των εκπαιδευτικών στο σχολείο του, προκειμένου να αξιοποιεί τον καθένα με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Η συμβολή του διευθυντή είναι ιδιαίτερα σημαντική, αφού μέσω της σωστής καθοδήγησης θα δώσει τη

δυνατότητα στους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς να εργαστούν αποδοτικότερα μέσα στις παιδαγωγικές και κοινωνικές συνθήκες του συγκεκριμένου σχολείου (Σαϊτής, 2002a).

Ο διευθυντής του σχολείου, εκτός από το διοικητικό, εκτελεί και ένα άλλο σημαντικό ρόλο, τον παιδαγωγικό με σκοπό την ποιοτική βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα παιδιά. Οι ερωτηθέντες διευθυντές, όσον αφορά στα παιδαγωγικά τους καθήκοντα, δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος, στην ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών, στην πειθαρχία και στην ασφάλεια και υγεία τους. Αναγνωρίζουν, επίσης την ευθύνη που έχουν για σωστή επικοινωνία με τους γονείς, ενώ δεν παραλείπουν να αναφερθούν και στα διδακτικά τους καθήκοντα.

Ο διευθυντής έχει καθήκον να προβαίνει στις αναγκαίες ενέργειες για να διασφαλίζεται η ομαλή και αποδοτική εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος. Τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν το βασικό εργαλείο που μεταφράζει τους ευρύτερους στόχους σε διδακτική πράξη. Οι Κανονισμοί Λειτουργίας των Σχολείων, άρθρο 22 §1 αναφέρουν ότι ο διευθυντής *«ευθύνεται για την εφαρμογή του εγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος...»*.

Στο ίδιο άρθρο των κανονισμών (§17) γίνεται αναφορά στην ευθύνη που έχει ο διευθυντής για την ακαδημαϊκή, και όχι μόνον, πρόοδο των παιδιών: *«ενισχύει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών, ώστε να εξασφαλίζονται σε κάθε παιδί οι μεγαλύτερες δυνατότητες για φυσική, πνευματική, κοινωνική και ηθική εκπαίδευσή του»*. Σύμφωνα με το Σαϊτή (2002a), οι μαθητές είναι το «προϊόν» μιας σχολικής μονάδας, άρα, επόμενο είναι να συγκεντρώνεται σε αυτούς το ενδιαφέρον όλων των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής που έχει τη βασική ευθύνη για την πραγματοποίηση των στόχων της εκπαίδευσης πρέπει να εκδηλώνει έμπρακτα και ουσιαστικά την αγάπη και το ενδιαφέρον για τους μαθητές του, αφού η καλή σχολική ατμόσφαιρα παίζει σημαντικό ρόλο στην ομαλή ψυχική και συναισθηματική ανάπτυξη τους. Πρέπει να βοηθάει το μαθητή για την ανάπτυξη κοινωνικότητας, αφού μετά το σχολείο θα ζήσει μέσα σε ένα οργανωμένο κοινωνικό σύνολο και να σέβεται την προσωπικότητα του μαθητή, αφού ο μαθητής αισθάνεται ότι αποτελεί ένα ιδιαίτερο πρόσωπο και επομένως θέλει να σέβονται οι άλλοι την προσωπικότητά του.

Καθήκον του διευθυντή είναι, ακόμα, να αντιμετωπίζει μαζί με το διδακτικό προσωπικό τα όποια προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών παρουσιάζονται στο σχολείο (Σαϊτς, 2002α). *«Η πειθαρχία, αν και είναι αποτέλεσμα της παιδείας, αποτελεί προϋπόθεση για την προαγωγή του σχολικού έργου και της ενδεδειγμένης συμπεριφοράς των παιδιών και επιδιώκεται με την παιδαγωγική πειθώ. Βασικός μακροπρόθεσμος στόχος είναι η ανάπτυξη σε κάθε μαθητή της ικανότητας για ενσυνείδητη αυτοπειθαρχία»* (Κ.Λ.Σ, 1997, άρθρο 14 §1). Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια ο διευθυντής οφείλει να βεβαιώνεται ότι εφαρμόζονται οι σχολικοί κανονισμοί στο ακέραιο και με δικαιοσύνη προς όλους τους μαθητές και να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους γονείς για θέματα που αφορούν τη συμπεριφορά τους.

Η ασφάλεια και η υγεία των παιδιών είναι από τα βασικότερα καθήκοντα του διευθυντή. Οι γονείς στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο και τα εμπιστεύονται στο διευθυντή και τους δασκάλους. Από τη στιγμή που μπαίνουν στο σχολικό χώρο βρίσκονται κάτω από την προστασία του διευθυντή. Το άρθρο 22 §15 των Κ.Λ.Σ. αναφέρει ότι ο διευθυντής: (α) *«συνεργάζεται με τη σχολιατρική υπηρεσία ή με άλλη αρμόδια υπηρεσία για θέματα που αφορούν την υγεία των παιδιών και την υγιεινή του διδακτηρίου και προωθεί τις απαραίτητες διαδικασίες για επίλυση όποιων προβλημάτων παρουσιάζονται»*, και (β) *«φροντίζει, ώστε να παρέχει το σχολείο επαρκή ασφάλεια και προστασία στα παιδιά κατά τη διάρκεια της λειτουργίας του»*.

Οι γονείς θεωρούνται ο βασικότερος «εταίρος» της λειτουργίας του σχολείου και της στήριξης του εκπαιδευτικού έργου. *«Σχολεία στα οποία η συμμετοχή των γονέων είναι ουσιαστική και ευρεία, έχουν να παρουσιάσουν καλύτερα αποτελέσματα σχετικά με την μάθηση, την κοινωνικοποίηση και το άνοιγμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στον ευρύτερο κόσμο από ό, τι σχολεία όπου οι γονείς είναι ανύπαρκτοι»* (Αθανασούλα-Ρέπα κ.ά., 1999, σ. 87). Είναι απαραίτητο να υπάρχει στενή σχέση μεταξύ του προσωπικού και των γονέων και αυτός που θα συμβάλει στη δημιουργία τέτοιων καλών σχέσεων είναι ο διευθυντής του σχολείου (Κωνσταντίνου, 2001). Στους Κ.Λ.Σ. υπάρχει ειδική παράγραφος (άρθρο 22 §14), η οποία αναφέρει σχετικά: *«Ο διευθυντής έχει τακτική επαφή με τους γονείς, με σκοπό την ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, ώστε να ασκείται κοινή εποικοδομητική προσπάθεια για την επίλυση παρουσιαζόμενων προβλημάτων και την ανάπτυξη της*

προσπάθειας του παιδιού, την ορθή γνωριμία του με τον κόσμο και την κοινωνικοποίησή του».

Τα διδακτικά του καθήκοντα επιτρέπουν στο διευθυντή να διατηρεί επαφή με τη διδακτική πράξη. Πρέπει να κατέχει τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και να τις εφαρμόζει όταν ο ίδιος διδάσκει. Έτσι θα μπορεί και να τις μεταδίδει, όταν σύμφωνα με την υποχρέωση που προκύπτει από το άρθρο 22 §22, επισκέπτεται τις τάξεις με σκοπό την καθοδήγηση. Όπως αναφέρει και ο Πασιαρδής (2004), ο διευθυντής πρέπει να παρακολουθεί συστηματικά και με συνέπεια τις διδακτικές διαδικασίες για να είναι σίγουρος ότι οι διάφορες ενέργειες συνδέονται άμεσα με τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

Τέλος, οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως μεγάλο μέρος του χρόνου και της ενέργειάς τους αναλώνεται στα γραφειοκρατικά καθήκοντά τους. Ο διευθυντής σχολείου οφείλει να διαθέτει χρόνο και για τη διεκπεραίωση διοικητικών θεμάτων όπως είναι: η οργάνωση και διατήρηση αρχείου του σχολείου, η μέριμνα για την προμήθεια και συντήρηση μέσων διδασκαλίας, η οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων κ.ά. Μελετώντας κάποιος τα καθήκοντα και τις ευθύνες του διευθυντή, όπως αυτά αναλύονται στο άρθρο 22 των Κ.Α.Σ. (παράρτημα 3) διαπιστώνει το γραφειοκρατικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος που δεσμεύει το διευθυντή και τον εμπλέκει σε πολλές διαδικασίες διεκπεραιωτικής φύσεως. Χαρακτηριστικά είναι τα πιο κάτω παραδείγματα από το συγκεκριμένο άρθρο:

(α) Ο διευθυντής, προτού αγοράσει βιβλία για το σχολείο του, ή αποδεχθεί δωρεές για το σχολείο από άτομα ή οργανισμούς πρέπει να πάρει την άδεια του Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης.

(β) Όταν ο διευθυντής θα στείλει κάπου μια επιστολή, αν αυτή έχει σχέση με την πολιτική του Υπουργείου, πρέπει να αποστέλλει και κοινοποίηση στον οικείο επιθεωρητή.

Ε. 4. Θεματική Ενότητα 3:

Η πραγματικότητα μετά τον διορισμό και οι ανάγκες που προκύπτουν

«Ολόκληρη η επιτυχία ενός σχολείου εξαρτάται περισσότερο από το διευθυντή παρά από οποιοδήποτε άλλο μεμονωμένο παράγοντα» (ILEA¹¹, 1967, σ. 36). Ο ισχυρισμός αυτός, που διατυπώθηκε πριν από τέσσερις δεκαετίες, όχι μόνο δε διαψεύδεται από νεότερες έρευνες, αλλά, αντίθετα έχει καταστεί πλέον μια κοινά αποδεκτή πραγματικότητα από όλους, όσοι ασχολούνται με θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης (Φυλακτού, 1998). Είναι γεγονός πως το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα περιμένει πάρα πολλά από το διευθυντή. Η πληθώρα των ευθυνών και δραστηριοτήτων του διευθυντή φανερώνει ότι ο ρόλος του είναι πολύπλευρος και η ευθύνη του για την επίτευξη των στόχων της πολιτείας τεράστια. Ο σημερινός διευθυντής είναι ο διοικητής, ο οργανωτής, ο σύμβουλος, ο συνάδελφος, ο συμπαραστάτης, ο εμπνευστής, ο οραματιστής, ο φίλος και συνεργάτης.

Όλες αυτές οι απαιτήσεις δημιουργούν ασφαλώς στο διευθυντή μια σειρά από ανάγκες. Στην έρευνά μας θελήσαμε να εξετάσουμε τις απόψεις των νέων διευθυντών για το ποιες είναι μεγαλύτερες τους ανάγκες στην προσπάθεια που καταβάλλουν να επιτελέσουν το έργο τους. Ιεραρχώντας τα όσα μας ανέφεραν προχωρούμε στην ερμηνεία της αντίληψης που έχουν οι διευθυντές για το θέμα των αναγκών τους.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει πως όλοι οι συμμετέχοντες έχουν την ανάγκη στήριξης από αρμόδιους φορείς. Ο απαιτητικός ρόλος του διευθυντή δημιουργεί την ανάγκη για διαρκή υποστήριξη εκ μέρους του κράτους όλων των διευθυντών, και ιδιαιτέρως των νέων διευθυντών (Καταβάτη & Τσερεγκούνη, 2005). Το γεγονός ότι όλοι ανεξαιρέτως οι νέοι διευθυντές αναφέρθηκαν στο ζήτημα της στήριξής τους, φανερώνει τη μεγάλη σημασία του. Θεωρήσαμε, λοιπόν απαραίτητο, να ασχοληθούμε ξεχωριστά με το θέμα αυτό στην επόμενη ενότητα.

Δεύτερη σε σημασία ανάγκη των νέων διευθυντών, σύμφωνα με τις αναφορές τους, είναι η διαχείριση του προσωπικού. Μελετώντας κάποιος τους Κανονισμούς Λειτουργίας των Σχολείων, εύκολα συμπεραίνει πως ο χειρισμός των εκπαιδευτικών

¹¹ ILEA, Inner London Education Authority

είναι από τα βασικά καθήκοντα του διευθυντή. Μέσα από τις απαντήσεις που έδωσαν οι νέοι διευθυντές στην ερώτησή μας ποια είναι τα καθήκοντά τους φαίνεται πως και οι ίδιοι αναγνωρίζουν το γεγονός αυτό. Επισημαίνουν, μάλιστα, πως για την επιτέλεση του καθήκοντος αυτού χρειάζονται και οι αντίστοιχες ικανότητες. Η άποψή τους συμφωνεί με πλήθος βιβλιογραφικών αναφορών (Καταβάτη & Τσερεγκούνη, 2005 · Κωνσταντίνου, 2001 · Ανθοπούλου, 1999β · Θεοφιλίδης, 1994 · Bunham, 1992 · Μαραθεύτης, 1981) που θέλουν τον αποτελεσματικό διευθυντή να διαθέτει την ικανότητα να εμπνυχώνει, να καθοδηγεί, να φροντίζει για τη συνεχή βελτίωση του προσωπικού και την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή όλων στο εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας. Εντοπίζεται όμως πρόβλημα από τη στιγμή που οι νέοι διευθυντές δηλώνουν τη διαχείριση προσωπικού και σαν βασική τους ανάγκη. Γιατί όταν ένα σημαντικό τους καθήκον και ταυτόχρονα απαιτούμενη ικανότητα μετατρέπεται σε επιτακτική ανάγκη, είναι φανερό ότι κάτι δεν πάει καλά σε ένα εξαιρετικά κρίσιμο τομέα. Η Ανθοπούλου (1999β), τονίζοντας τη σπουδαιότητα της διαχείρισης του προσωπικού, λέει πως *«η εκπαιδευτική διαδικασία, όπως εφαρμόζεται σε οποιαδήποτε μορφής εκπαιδευτικό οργανισμό, βασίζεται σχεδόν αποκλειστικά στο ανθρώπινο δυναμικό. Σε ένα χώρο που όλα κινούνται γύρω από τον άνθρωπο η διαχείριση του προσωπικού είναι πολύ σημαντική και χρήσιμη»* (s. 19).

Ειδική αναφορά γίνεται από τους συμμετέχοντες και στο ξεχωριστό κομμάτι του προσωπικού που αποτελούν οι βοηθοί διευθυντές και επισημαίνεται η ανάγκη για ουσιαστικότερη συνεργασία του διευθυντή με αυτούς. Η μεταβίβαση εξουσίας από το διευθυντή στο βοηθό συμβάλλει θετικά στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Ο Θεοφιλίδης (2004) σημειώνει ότι η πολυπλοκότητα των σχολείων ως οργανισμών απαιτεί την παρουσία δυναμικής διευθυντικής ομάδας για αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου. Προτείνει την αυξημένη εμπλοκή του βοηθού διευθυντή στη διοίκηση του σχολείου με βασικές ευθύνες τη βελτίωση της διδασκαλίας και την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, ώστε να μετατραπεί σε ενεργητικό και δραστήριο μέλος της διευθυντικής ομάδας. Οι ίδιοι οι βοηθοί διευθυντές, αναφέρει, επιδιώκουν μεγαλύτερη εμπλοκή σε θέματα που αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση και τη διαχείριση των καινοτομιών στο σχολείο και την από κοινού λήψη αποφάσεων με το διευθυντή σε μια σειρά διοικητικών θεμάτων.

Εξίσου σημαντική ανάγκη για τους νέους διευθυντές είναι και η μείωση του διδακτικού τους χρόνου, αφού σχεδόν όλοι προβαίνουν στη σχετική εισήγηση. Συγκεκριμένα, θεωρούν το χρόνο που αφιερώνουν στα διδακτικά τους καθήκοντα υπερβολικά μεγάλο σε σχέση με το χρόνο που τους απομένει για την επιτέλεση άλλων υποχρεώσεων. Σύμφωνα και με έρευνα του Θεοφιλίδη (1994), οι διευθυντές σχολείου δημοτικής εκπαίδευσης δηλώνουν ότι χρειάζονται περισσότερο χρόνο απ' αυτόν που έχουν στη διάθεσή τους για να ανταποκριθούν σε μια σειρά καθηκόντων που οι ίδιοι θεωρούν σημαντικά και στα οποία δεν περιλαμβάνονται οι διδακτικές τους ευθύνες. Οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας αναφέρουν, επίσης, πως όταν βρίσκονται στην τάξη για διδασκαλία λειτουργούν μόνο ως δάσκαλοι και κατά συνέπεια η σχολική μονάδα την ώρα εκείνη δεν έχει διευθυντή. Αυτό μπορεί να ζημιώσει και τους μαθητές, αφού αν χρειαστεί για κάποιο λόγο να λειτουργήσουν ως διευθυντές ή τάξη μένει χωρίς δάσκαλο. Ένας από τους ερωτηθέντες προχωρεί, μάλιστα, και στην εισήγηση της σταδιακής μείωσης του διδακτικού τους χρόνου ωστόσο τελικά να μηδενιστεί. Η ολοκληρωτική, όμως, απαλλαγή του διευθυντή από διδακτικά καθήκοντα θα τον απέκοπτε από τη διδακτική πράξη και ενδεχομένως θα τον δυσκόλευε στην επιτέλεση σχετικών καθηκόντων όπως η παρακολούθηση μαθημάτων στις τάξεις και καθοδήγηση του προσωπικού σε θέματα διδασκαλίας ή ο έλεγχος και αξιολόγηση του προσωπικού του σχολείου, που σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), οδηγούν στην επίτευξη των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων. Σε κάθε περίπτωση, ανεξάρτητα με το χρόνο του διευθυντή σε διδακτικά καθήκοντα, ο διευθυντής πρέπει να είναι πηγή αναφοράς σε θέματα διδασκαλίας (Θεοφιλίδης, 1994).

Ως τέταρτη, κατά προτεραιότητα, ανάγκη τους οι νέοι διευθυντές αναδεικνύουν αυτή της επιμόρφωσης, με έμφαση στην κατάρτιση πριν από την προαγωγή τους. Το υποχρεωτικό επιμορφωτικό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας, που παρακολούθησαν οι ερωτηθέντες, έγινε κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους της διευθυντικής τους θητείας και, ως εκ τούτου, παρόλο που γενικά τους ικανοποίησε, το θεώρησαν ετεροχρονισμένο. Υπογράμμισαν πως ένα ολοκληρωμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα πρέπει οπωσδήποτε να καλύπτει και την περίοδο πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους ώστε να λειτουργεί προπαρασκευαστικά, προετοιμάζοντας τους για το δύσκολο έργο που τους αναμένει. Ο Θεοφιλίδης (1994), σε έρευνά του, επισημαίνει πως οι ίδιοι οι διευθυντές αναγνωρίζουν ότι χρειάζονται ειδική κατάρτιση

προκειμένου να επιτελέσουν επιτυχώς το έργο τους, πριν από την ανάληψη διευθυντικής θέσης. Σχετική με το θέμα είναι η τοποθέτηση του Γιασεμή (2001), ο οποίος προτείνει την καθιέρωση προγράμματος που να στοχεύει στην επιμόρφωση των προτεινόμενων εκπαιδευτικών για προαγωγή στη θέση του διευθυντή.

Ο Ανδρέου (2005) σημειώνει πως η ανυπαρξία ενός σταθερού και συγκροτημένου πλαισίου επιμορφωτικής πολιτικής για τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης έχει ως αποτέλεσμα η άσκηση των διευθυντικών-διοικητικών καθηκόντων να είναι απόλυτα εμπειρική και σε πολλές περιπτώσεις να χαρακτηρίζεται από υποκειμενισμό, ερασιτεχνισμό και προχειρότητα. Ο ίδιος υποστηρίζει πως η διαμόρφωση κατάλληλων προγραμμάτων κατάρτισης και επιμόρφωσης στο πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα, που μπορεί να απεγκλωβίσει και την επιλογή των στελεχών από τον «εμπειρισμό» και τον «ερασιτεχνισμό». Στην Αγγλία, λειτουργεί ένα Εθνικό Κολλέγιο για Σχολικούς Ηγέτες, με προϋπηρεσιακές, εισαγωγικές και ενδοϋπηρεσιακές σειρές μαθημάτων κατάρτισης. (Thody et al, 2007). Στη Γερμανία, αναφέρει ο Λυμπέρης (2006), τα Υπουργεία για θέματα παιδείας των κρατιδίων, έχουν οργανώσει και εφαρμόζουν προγράμματα για την εκπαίδευση των διευθυντών: Ένα απ' αυτά απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται να υποβάλουν υποψηφιότητα για να αναλάβουν έργο διευθυντή σχολείου. Στη Σουηδία, η προετοιμασία των διευθυντών έχει ζωή πάνω από είκοσι πέντε έτη και περιλαμβάνει επιμορφωτικό πρόγραμμα στρατολόγησης για τα πρόσωπα που θέλουν να γίνουν διευθυντές καθώς και επιμορφωτικό πρόγραμμα εισαγωγής που βοηθά τους νέους διευθυντές με πρακτική διοίκηση (Thody et al, 2007).

Αρκετοί από τους ερωτηθέντες μας ανέφεραν πως στη σχολική καθημερινότητα τους ασχολούνται με ένα σωρό δουλειές που οι ίδιοι θεωρούν δευτερεύουσας σημασίας. Μεγάλο μέρος του χρόνου και της ενέργειάς τους αναλώνεται στα γραφειοκρατικά καθήκοντά τους. Φαίνεται, σύμφωνα με την Παπαναούμ (1995), ότι στην καθημερινή πρακτική τους οι διευθυντές παραμερίζουν στόχους, όπως «αποτελεσματική διοίκηση» και «ανάπτυξη σχέσεων», και καταναλώνουν το χρόνο τους στην επίλυση πάσης φύσεως προβλημάτων, συχνά πέραν του οριοθετημένου ρόλου τους. Οι περισσότεροι παραιτούνται από μια ολιστική προσέγγιση των θεμάτων και μια μακροπρόθεσμη προοπτική· αντιμετωπίζουν τα θέματα βραχυπρόθεσμα και με

έμφαση στις άμεσες ανάγκες. Οι επισημάνσεις αυτές ευθυγραμμίζονται και με την άποψη της Καταβάτη (2003), η οποία υποστηρίζει πως σήμερα στα σχολεία επικρατεί ως επί το πλείστον το τυπικό μοντέλο του διευθυντή-γραφειοκράτη. *«Βασικά η πραγματικότητα είναι λίγο διαφορετική από τη θεωρία. Ο διευθυντής στο σχολείο καταντά, λόγω των πολλών δουλειών που έχει να είναι διεκπεραιωτής διαφόρων εργασιών, αλληλογραφία, τηλεφωνήματα, παραγγελίες...»* (διευθυντής 2). Οι Everard και Moggis σημειώνουν ότι είναι πολύ εύκολο να είναι κάποιος υπερβολικά απασχολημένος κάνοντας λάθος δουλειές (1990, όπ. αναφ. στον Κασουλίδη και Πασιαρδή, 2005). Οι Θεοφιλίδης και Στυλιανίδης (2000) αναφέρουν πως το σχολείο δε χρειάζεται διευθυντή, που θα είναι απλώς διεκπεραιωτής των καθημερινών διοικητικών και γραμματειακών καθηκόντων, αλλά ηγέτη. Ένας προϊστάμενος-ηγέτης δεν πρέπει να απασχολείται με καθημερινά θέματα (ρουτίνας), δηλαδή να ενεργεί ως εκτελεστικό όργανο, αλλά ως επιτελικός παράγοντας (Σαΐτης κ.ά., 1997).

Οι διευθυντές της έρευνάς μας τονίζουν την ανάγκη για μείωση του γραφειακού φόρτου εργασίας, κάτι που συνδέουν και με την ανάγκη εργοδότησης γραμματειακού προσωπικού. Όπως αναφέρουν και οι Καταβάτη και Τσερεγκούνη (2005) σε έρευνα τους, οι νέοι διευθυντές τον πρώτο καιρό της ανάληψης των καθηκόντων τους ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που έχουν να αντιμετωπίσουν είναι πάνω σε θέματα όγκου γραφειοκρατικής δουλειάς. Στη λύση των προβλημάτων που προκύπτουν από τις γραφειοκρατικές τους ευθύνες θα συνέβαλλε, λένε οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας, και η ικανοποίηση μιας άλλης ανάγκης, αυτής της επαρκέστερης ενημέρωσής τους σε διαδικαστικά θέματα. Παρόλο που μετά την προαγωγή τους, πριν ακόμα αναλάβουν τα νέα τους καθήκοντα, κλήθηκαν να παρακολουθήσουν ένα τριήμερο σεμινάριο ενημερωτικού χαρακτήρα σε θέματα διαδικαστικά, θεωρούν ότι οι σχετικές πληροφορίες που τους δόθηκαν δεν ήταν αρκετές.

Ο πραγματικός εκπαιδευτικός ηγέτης είναι συνήθως εκείνος ο διευθυντής του σχολείου που μπορεί να δημιουργήσει ένα όραμα και να οδηγήσει τη σχολική του μονάδα προς αυτό. Για να μπορέσει, όμως, ο διευθυντής να ξεκαθαρίσει μέσα του το όραμα που θέλει, να πιστέψει ότι μπορεί να το επιτύχει, να το μοιραστεί με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του και να εργαστεί μαζί τους για να το επιτύχουν, όπως σύμφωνα με τον Thompson οφείλει, χρειάζεται πίστωση χρόνου (1999, όπ. αναφ. στον Κωνσταντίνου, 2001). Σε πολλές περιπτώσεις ο απαραίτητος αυτός χρόνος για τη

διαμόρφωση και την υλοποίηση του οράματος δεν δίνεται στους διευθυντές. Στην ανάγκη παραμονής τους για ικανοποιητικό χρονικό διάστημα σε ένα σχολείο αναφέρονται και διευθυντές της έρευνάς μας επικρίνοντας μάλιστα την τακτική που ακολουθείται από τις αρμόδιες αρχές να στέλνονται σε σχολεία μακριά από την έδρα τους και να παραμένουν εκεί για διάστημα δύο ετών. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση ενός εξ αυτών: *«Σοβαρό μειονέκτημα είναι ότι μετά την προαγωγή μας τοποθετούμαστε συνήθως μακριά σε ένα νέο σχολείο για δυο χρόνια. Δεν προλαβαίνεις να ολοκληρώσεις αυτό που θέλεις, να παράγεις έργο»* (διευθυντής 9).

Ε.5. Θεματική Ενότητα 4:

Υποστήριξη των νέων διευθυντών από θεσμοθετημένους φορείς και οι εισηγήσεις των ίδιων

Σήμερα η ραγδαία ανάπτυξη απαιτεί ένα σχολείο ευέλικτο, ικανό να προσαρμόζεται ανταγωνιστικά στις αλλαγές, να αντιμετωπίζει δημιουργικά την καινούρια γνώση και την κοινωνία της πληροφορίας. Κυρίαρχο στοιχείο στην επιτυχία των σκοπών του σχολείου ως οργανισμού αποτελεί, σύμφωνα με το Μαραθεύτη (1981), ο ρόλος του διευθυντή, που έχει την ευθύνη της ηγεσίας του. Η σπουδαιότητα αυτή του ρόλου του διευθυντή δημιουργεί την ανάγκη για διαρκή υποστήριξη εκ μέρους του κράτους όλων των διευθυντών, και ιδιαίτερος των νέων διευθυντών, των οποίων η δράση, σύμφωνα με σχετικές έρευνες, δε συνδέεται με ψηλή αποτελεσματικότητα στα σχολεία.

Θεωρήσαμε, λοιπόν, ενδιαφέρον και χρήσιμο να εξετάσουμε τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνά μας για το κρίσιμο αυτό ζήτημα της στήριξής τους. Κρίναμε, ακόμη, σκόπιμο να ζητήσουμε τις εισηγήσεις τους για ενδυνάμωσή της.

Σε ερώτησή μας σχετικά με τη στήριξη που τους παρέχεται από το Υπουργείο όλοι οι ερωτηθέντες αναφέρθηκαν στον επιθεωρητή, κάτι φυσιολογικό, αφού αυτός αποτελεί το βασικό συνδετικό κρίκο μεταξύ Υπουργείου και σχολείου. Σύμφωνα με τα ισχύοντα σχέδια υπηρεσίας τα βασικά καθήκοντα του επιθεωρητή είναι η επιθεώρηση, καθοδήγηση και αξιολόγηση του προσωπικού. Ανατίθεται, δηλαδή, σ' αυτόν καθοδηγητικός ρόλος πολύ σημαντικός για την ανάπτυξη του προσωπικού. Κοινή, όμως, διαπίστωση μεταξύ των ερωτηθέντων είναι ότι η υπάρχουσα σχέση

επιθεωρητή και σχολείου νοσεί. Θεωρούν ότι ο επιθεωρητής θα έπρεπε να βοηθά σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό τη σχολική μονάδα γενικότερα και το διευθυντή ειδικότερα. Ενδεικτική είναι η παρακάτω δήλωση: *«Δεν φτάνουν 2-3 φορές από το τηλέφωνο ή 2-3 φορές που θα έρθουν και θα έχουν να αξιολογήσουν δασκάλους του σχολείου να σου λύσουν προβλήματα, να σε στηρίζουν ουσιαστικά ή να σε βοηθήσουν αντιμετωπίσεις δυσκολίες ή ανάγκες σου»* (διευθυντής 10). Μερικοί, μάλιστα, διευθυντές έδειξαν να μη στηρίζονται καθόλου στη βοήθεια των επιθεωρητών. *«Βασικά έχουμε τον επιθεωρητή στον οποίο κανονικά θα πρέπει να αποτεινόμαστε για κάθε πρόβλημα που συναντούμε, αλλά η πείρα μας μάς δείχνει ότι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν ή να μας στηρίζουν κατάλληλα»* (διευθυντής 2). Πιο θετικά φαίνεται να αντικρίζουν οι νέοι διευθυντές την ενεργή εμπλοκή των επιθεωρητών στην οργάνωση και διεξαγωγή εκπαιδευτικών συνεδρίων και επιμορφωτικών μαθημάτων από τα κατά τόπους Επαρχιακά Γραφεία Παιδείας

Ένας τρόπος επικοινωνίας με το διευθυντή και το σχολείο που χρησιμοποιείται κατά κόρον από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού και αναφέρεται από τους συμμετέχοντες ως μορφή στήριξης είναι η αποστολή εγκυκλίων. Για το σκοπό αυτό δραστηριοποιείται ολόκληρη υπηρεσία. Η επικοινωνία είναι απαραίτητη στον καθορισμό στόχο, στην κατάστρωση σχεδίων δράσης, στην αξιοποίηση των ανθρώπινων και υλικών πηγών που διαθέτει η υπηρεσία, στην άσκηση των διοικητικών λειτουργιών και στην αξιολόγηση αποτελεσμάτων (Κωνσταντίνου, 2001). Η αποστολή εγκυκλίων συνιστά μονόδρομη επικοινωνία όπου ο αποστολέας στέλνει τα μηνύματά του χωρίς να επιδιώκει την εξασφάλιση ανατροφοδότησης από τον αποδέκτη. Είναι, επίσης, κάθετη επικοινωνία αφού αρχίζει από τα ανώτερα κλιμάκια της ιεραρχίας και καταλήγει στα κατώτερα. Ένα αρνητικό στοιχείο που επισημαίνεται από μερίδα ερωτηθέντων στο είδος αυτό της επικοινωνίας είναι ο «βομβαρδισμός» που παρατηρείται, αφού εγκύκλιοι από το Υπουργείο καταφθάνουν καθημερινά στο σχολείο.

Στην επικοινωνία του διευθυντή με το Υπουργείο κάποιοι από τους ερωτηθέντες διευθυντές τοποθέτησαν και τις επαφές του σχολείου με τους σύμβουλους για τα διάφορα μαθήματα και τους εκπαιδευτικούς ψυχολόγους. Τόνισαν, όμως, πως περιμένουν μεγαλύτερη στήριξη απ' αυτούς, κάτι που προϋποθέτει αναβάθμιση του ρόλου και του γενικότερου πλαισίου μέσα στο οποίο λειτουργούν: *«Στήριξη από το*

Υπουργείο έχουμε και από τους σύμβουλους των διαφόρων μαθημάτων αλλά πάλι δεν είναι αρκετή» (διευθυντής 10). «Οι σύμβουλοι υπάρχουν εκεί, στέλνονται σε διάφορα σχολεία αλλά θα ήταν καλά να είναι πραγματικοί μέντορες και να έρχονται πιο συχνά» (διευθυντής 7).

Στο ερώτημα μας αν οι διευθυντές στηρίζονται και από άλλους φορείς πολλοί απ' αυτούς ανέφεραν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Πανεπιστήμιο. Το έργο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου είναι αναπτυξιακό και καλύπτει όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Οι κύριες δραστηριότητές του είναι η παιδαγωγική κατάρτιση και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η εκπαιδευτική έρευνα και αξιολόγηση, η εκπαιδευτική τεκμηρίωση και η εκπαιδευτική τεχνολογία (Καλλής, 2000). Αξιοσημείωτη δραστηριότητα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου είναι και η διενέργεια σεμιναρίων πάνω σε σχολική βάση. Ο διευθυντής μπορεί να καλέσει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για να κάμει σειρά μαθημάτων πάνω σε συγκεκριμένο θέμα χρήσιμο τόσο για το προσωπικό όσο και για τον ίδιο. Οι διευθυντές της έρευνάς μας ανέφεραν πως παρόλο το υψηλό της αποστολής του το Ινστιτούτο εργάζεται με πενιχρά μέσα και αδυνατεί να ανταποκριθεί πλήρως στις προσδοκίες τους.

Οι αναφορές των διευθυντών της έρευνάς μας για το Πανεπιστήμιο περιορίστηκαν στις επισκέψεις φοιτητών στα σχολεία μέσω των οποίων ο διευθυντής και το σχολείο έρχονται σε επαφή με καινούργιες ιδέες και νέα προγράμματα και στη διεξαγωγή μεμονωμένων ερευνών από πλευράς πανεπιστημίων που μπορούν να χρησιμεύσουν στη σχολική μονάδα. Από τα λεγόμενα των διευθυντών καταδεικνύεται πως η σχέση Σχολείου - Πανεπιστημίου είναι περιστασιακή και μη οργανωμένη και ως εκ τούτου τα περιθώρια βελτίωσης αυτής της σχέσης με σκοπό την ουσιαστικότερη στήριξη του διευθυντή και της σχολικής μονάδας από το Πανεπιστήμιο είναι πολύ μεγάλα.

Άλλοι φορείς που χαρακτηρίστηκαν από τους νέους διευθυντές ως υποστηρικτικοί στο έργο τους είναι οι γονείς, η κοινότητα και η Σχολική Εφορεία και άλλα οργανωμένα σύνολα όπως η Εκκλησία και η Π.Ο.Ε.Δ. Οι μισοί διευθυντές επισήμαναν τη στήριξη που προσφέρουν οι γονείς και ο Σύνδεσμος Γονέων στο έργο τους. Τόνισαν πως οι γονείς αποτελούν τους πιο στενούς συνεργάτες του

σχολείου και χωρίς τη βοήθεια τους τα αποτελέσματα της σχολικής εργασίας είναι περιορισμένα. Πολλά προβλήματα του σχολείου αντιμετωπίζονται εύκολα, όταν υπάρχει συνεχής επικοινωνία σχολείου οικογένειας. Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2001), οι γονείς που έχουν εμπιστευτεί τη μόρφωση των παιδιών τους στο σχολείο και ενδιαφέρονται για την πρόοδό τους θέλουν να ενημερώνονται από το διευθυντή και τους δασκάλους για την πορεία της εκπαίδευσης του παιδιού τους και είναι πρόθυμοι να δώσουν τις απαραίτητες πληροφορίες (συμπεριφορά, στάσεις, ιατρικό ιστορικό), που θα βοηθήσουν στο χειρισμό του. Ενδιαφέρονται να ακούσουν από το διευθυντή και το δάσκαλο του παιδιού τους τους τρόπους με τους οποίους κι αυτοί θα μπορούσαν να συμβάλουν στην επιτυχία των στόχων του σχολείου.

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός, σύμφωνα με τους Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά. (1999γ), λειτουργεί ως κοινωνικός θεσμός, ως κοινωνική οργάνωση που παράγει και αναπαράγει γνώσεις και εμπειρία, καθώς επίσης και συγκεκριμένες λειτουργίες για λογαριασμό της κοινωνίας και κατά συνέπεια η σχολική μονάδα πρέπει να είναι ανοικτή στην τοπική κοινωνία. Ο διευθυντής, ως προϊστάμενος του σχολείου, πρέπει να έχει καλή επικοινωνία με τους παράγοντες της κοινότητας γιατί με τη συνδρομή τους γίνεται ευκολότερο το έργο του. Το κάθε σχολείο έχει και τη Σχολική του Εφορεία, η οποία είναι υπεύθυνη για τη συντήρηση και τον εξοπλισμό του σχολείου, τις εκπαιδευτικές περιφέρειες κτλ. Ο διευθυντής υποβάλλει τις ανάγκες του σχολείου στη Σχολική Εφορεία η οποία επιλαμβάνεται του θέματος. Η Εκκλησία συνεργάζεται με το διευθυντή προσφέροντας στο σχολείο πνευματική και σε κάποιες περιπτώσεις οικονομική στήριξη. Η Π.Ο.Ε.Δ. από τη δική της πλευρά υποστηρίζει το διευθυντή τόσο συνδικαλιστικά (εργασιακές σχέσεις, κανονισμοί, υποχρεώσεις, δικαιώματα) όσο και εκπαιδευτικά (διοργάνωση συνεδρίων, παρέμβαση σε εκπαιδευτικά ζητήματα). Παρόλο που η στήριξη του διευθυντή από τους πιο πάνω φορείς θα έπρεπε να ήταν πολυδιάστατη και πολυσήμαντη, σύμφωνα με τα λεγόμενα των ερωτηθέντων, φαίνεται να εκφράζεται κυρίως ως οικονομική βοήθεια προς το σχολείο.

Οι νέοι διευθυντές προχώρησαν και σε εισηγήσεις για ενίσχυση της στήριξης που τους δίνεται. Σπουδαιότερη από τις εισηγήσεις τους είναι αυτή που αναφέρεται στο θεσμό της επιμόρφωσης. Το κομμάτι της επιμόρφωσης που έχει να κάνει με την

περίοδο πριν από την ανάληψη των καθηκόντων τους μας απασχόλησε σε προηγούμενη θεματική ενότητα, αφού αναφέρθηκε από τους ίδιους ως μια από τις βασικές τους ανάγκες. Έτσι, θα καταπιαστούμε τώρα με την επιμόρφωση που προσφέρεται στους διευθυντές μετά την ανάληψη των καθηκόντων τους, εξετάζοντας σε ποιο βαθμό τους ικανοποιεί και τι προτείνουν ώστε η επιμόρφωση αυτή να αναβαθμιστεί και να εξελιχθεί σε ένα ολοκληρωμένο υποστηρικτικό θεσμό. Το μοναδικό επιμορφωτικό πρόγραμμα που απευθύνεται σε διευθυντές προσφέρεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους της θητείας του διευθυντή και ολοκληρώνεται σε δεκαέξι συναντήσεις. Την περιορισμένη χρονική διάρκειά του σχολίασαν οι συμμετέχοντες, υπογραμμίζοντας την ανάγκη συνεχούς στήριξής τους μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων καθ' όλη τη διάρκεια της θητείας τους. Την άποψη αυτή προβάλλει και ο Κίκας (1987), σε έρευνά του, που αναφέρει ότι οι δάσκαλοι και οι διευθυντές τονίζουν την αναγκαιότητα της συνεχούς επιμόρφωσης των διευθυντών. Τη συνεχή επιμόρφωση των εν υπηρεσία διευθυντών εισηγείται και ο Πασιαρδής (2004).

Θετικά ήταν τα σχόλια των ερωτηθέντων για την ποικιλία θεμάτων που περιλάμβανε το πρόγραμμα και την άμεση σχέση που είχαν με τη σχολική πραγματικότητα. Το ευρύ φάσμα διοικητικών, οργανωτικών και εκπαιδευτικών θεμάτων βοήθησε τους νέους διευθυντές στην αντιμετώπιση προβλημάτων και δυσκολιών που συνάντησαν με την ανάληψη των νέων τους καθηκόντων. Όμως, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, ο λιγοστός χρόνος που αφιερωνόταν στο κάθε θέμα ξεχωριστά δεν επέτρεπε τη σε βάθος μελέτη και ανάλυσή του. Εισηγήθηκαν, ακόμα, την υιοθέτηση μιας πιο πρακτικής προσέγγισης των θεμάτων, βασισμένη και σε εμπειρικά δεδομένα, έτσι που να δίνονται άμεσες λύσεις σε ζητήματα που απασχολούν το νέο διευθυντή.

Πρότειναν, επίσης, την αναδόμηση των επιμορφωτικών μαθημάτων με τρόπο που να δίνει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες τόσο για αμφίδρομη επικοινωνία, ανταλλαγή εμπειριών, σκέψεων και προβληματισμών με σκοπό την αλληλοστήριξη όσο και για επαφή με παλαιότερους διευθυντές με σκοπό την αξιοποίηση των εμπειριών τους. Σχετικές εισηγήσεις κάνουν και οι Καρατζία-Σταυλιώτη και Λαμπρόπουλος (2006) που συστήνουν (α) την ανάπτυξη επιμορφωτικών κέντρων που θα αποτελούν τόπο συνάντησης για διευθυντές, βιβλιοθήκη και κέντρο τεκμηρίωσης, καθώς και εστίες για επιμορφωτικές συζητήσεις και (β) την ίδρυση ενός δικτύου υποστήριξης που θα

μπορούσε να συνδέσει ένα νέο διευθυντή με έναν πεπειραμένο ή με έναν πρώην διευθυντή ή και με ένα σύμβουλο. Με αυτόν τον τρόπο σύνδεσης ένας νέος διευθυντής θα μπορεί να έρθει σε επαφή με κάποιο άτομο που θα τον συμβουλευεί ή θα λειτουργεί ως αποδέκτης προβλημάτων, χωρίς να τον επιθεωρεί ή να τον βλέπει ανταγωνιστικά.

Οι μισοί από τους ερωτηθέντες αναφέρονται στο Στρατηγικό Σχεδιασμό για την επικείμενη Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση επικροτώντας, συγκεκριμένα, την πρόταση για δημιουργία Σχολής Διευθυντών, κάτι που φανερώνει την πραγματικά μεγάλη ανάγκη τους για καλύτερη οργάνωση και συστηματοποίηση της επιμόρφωσής τους. Σύμφωνα με την πρόταση που γίνεται μέσα στα πλαίσια της νέας στρατηγικής για δημιουργία Σχολής Διευθυντών η κατάρτιση όσων θα επιλέγονται για να αναλαμβάνουν διευθυντικά καθήκοντα θα γίνεται μέσα από επιστημονικά προγράμματα που βασίζονται στις σύγχρονες αρχές της εκπαιδευτικής διοίκησης. Η Σχολή Διευθυντών θα λειτουργεί σε συνεργασία με πανεπιστήμια ή και αντίστοιχους οργανισμούς του εξωτερικού και μέσα από καθοδηγημένες και καλά σχεδιασμένες εμπειρίες τα διευθυντικά στελέχη θα καταρτίζονται τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά (Υπουργείο Παιδείας, 2007β).

Η επιμόρφωση είναι αυτονόητο και αναπόσπαστο τμήμα της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού. Πρέπει να είναι διαρκής και συνεχής και να εντάσσεται στο πλαίσιο μιας αντίληψης για τη δια βίου εκπαίδευση (Μαυρογιώργος, 1999β). Αναμφίβολα η έννοια της επιμόρφωσης του διευθυντή αποτελεί για τα εκπαιδευτικά πράγματα θεσμό στρατηγικής σημασίας που πρέπει να στοχεύει στο συνεχή και δυναμικό επαναπροσδιορισμό της σχέσης του διευθυντή με το έργο του. Η επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών είναι βασική παράμετρος στην εφαρμογή πετυχημένης διοικητικής και εκπαιδευτικής πολιτικής, *«αφού με τη βοήθειά της οι διευθυντές μπορούν να αποτελέσουν τους πολλαπλασιαστές και τους κυριότερους φορείς για τις αλλαγές στη σχολική κουλτούρα και τη μετάβαση σε καλύτερο σύστημα οργάνωσης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων»* (Υπουργείο Παιδείας, 2007β).

Αρκετοί από τους διευθυντές της έρευνάς μας έθιξαν με τις εισηγήσεις τους και το θεσμό της επιθεώρησης, αξιώνοντας αναθεώρηση του ρόλου του επιθεωρητή και μετεξέλιξή του σε γνήσιο συνεργάτη, σύμβουλο και υποστηρικτή. Σύμφωνα με τον

Bouchamma, η επιθεώρηση πρέπει να περιλαμβάνει οποιαδήποτε διεργασία επιδιώκει την παροχή βοήθειας για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αποτελεί μια από τις σημαντικότερες προτεραιότητες των επιτυχημένων εκπαιδευτικών συστημάτων (2005, όπ. αναφ. στον Πασιαρδή, 2007). Ο θεσμός του επιθεωρητή εγκαθιδρύθηκε στην Κύπρο με την ίδρυση της Κυπριακής Δημοκρατίας. Το ισχύον σύστημα θεσμοθετήθηκε το 1976 και έκτοτε εφαρμόζεται χωρίς να υποστεί οποιεσδήποτε βασικές εκσυγχρονιστικές τροποποιήσεις. Οι ανησυχίες και οι αξιώσεις των ερωτηθέντων διευθυντών είναι μέρος ενός γενικότερου προβληματισμού που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς κύκλους γύρω από το θεσμό της επιθεώρησης και τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν τόσο στην αντίληψη όσο και στην πρακτική του. Ο Θεοφιλίδης (2002) και Πασιαρδής (1996) αναφέρονται σε κρίση που διέρχεται ο θεσμός της επιθεώρησης στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, για πάνω από δυο δεκαετίες. Μέσα από σχετικές έρευνές τους επισημαίνουν πως η δυσπιστία που υπάρχει για το υφιστάμενο σύστημα επιθεώρησης, σε συνάρτηση με το αίτημα για επανασχεδιασμό του συστήματος, είναι διάχυτα ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς (Πασιαρδής, 2007). Εξάλλου, σε έρευνα της Κοινοπραξίας Αθηνά (2006) η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει το διαχωρισμό του ρόλου του επιθεωρητή, έτσι ώστε να έχει είτε αποκλειστικά συμβουλευτικό ρόλο είτε αποκλειστικά ρόλο στην αξιολόγηση για σκοπούς προαγωγής.

Σημαντική είναι και η εισήγηση των συμμετεχόντων για εφαρμογή μέτρων που θα αναβαθμίζουν το ρόλο τους και με αυτό τον τρόπο θα λειτουργούν υποστηρικτικά στο έργο τους. Η Παπαναούμ (1995) αναφέρει σχετικά πως από την σκοπιά τους οι ίδιοι οι διευθυντές στη μεγάλη τους πλειοψηφία, επιθυμούν ενίσχυση του ρόλου τους, τόσο από πλευράς κύρους όσο και διοικητικής υποστήριξης.

Στον κόσμο της σχολικής πραγματικότητας γενική είναι η διαπίστωση ότι η επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων δε γίνεται βάσει των διοικητικών γνώσεων και ικανοτήτων των υποψηφίων. Έτσι εγείρονται αμφιβολίες κατά πόσο είναι έτοιμοι να επιτελέσουν το έργο τους. Γι' αυτό, ως πρώτο μέτρο οι διευθυντές της έρευνάς μας προτείνουν την εισαγωγή απόλυτα αξιοκρατικών διαδικασιών στο σύστημα προαγωγών κάτι που σύμφωνα με τα λεγόμενά τους θα αυξήσει το κύρος και την υπόστασή τους και θα τους εξυψώσει στη συνείδηση του εκπαιδευτικού, και όχι μόνο, κόσμου. Ένα σύστημα προαγωγών, το οποίο δίνει βαρύνουσα έμφαση στην

παιδαγωγική και διοικητική κατάρτιση, στην ακαδημαϊκή γνώση και στη διδακτική ικανότητα. συνεπάγεται αναβάθμιση του ρόλου και των ευθυνών των διοικητικών στελεχών των σχολείων (όπ. αναφ. στην ενότητα Β.7.2.)

Ως δεύτερο μέτρο για την αναβάθμιση του ρόλου τους και κατά συνέπεια την υποστήριξη του έργου τους οι συμμετέχοντες προτείνουν την αυτονόμηση της σχολικής μονάδας. Είναι γεγονός ότι το σύστημα διοίκησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παραμένει αυστηρά συγκεντρωτικό. Ο διευθυντής έχει περιορισμένες και ασήμαντες αρμοδιότητες παρά την «καίρια» θέση που κατέχει στη διοικητική δομή της εκπαίδευσης. Δεν έχει τα περιθώρια εκείνα τα οποία θα του επέτρεπαν να λειτουργήσει αυτόνομα και ελεύθερα, επειδή περιορίζεται μέσα στα πλαίσια ενός νόμου που τον θέλει περισσότερο εκτελεστικό όργανο της σχολικής διοίκησης παρά manager-ηγέτη του σχολείου. Αντίθετα, σε αποκεντρωμένα διοικητικά συστήματα, όπως για παράδειγμα είναι του Ηνωμένου Βασιλείου, ο διευθυντής έχει την απόλυτη ελευθερία ν' αποφασίζει πως θα λειτουργήσει το σχολείο του. Είναι υπεύθυνος και ελεύθερος να διαμορφώνει και να διαπλάθει μεθόδους διδασκαλίας, αναλυτικά προγράμματα, καθώς και θέματα σχετικά με το υλικό, την πειθαρχία και την εξεύρεση προσωπικού (Hertzberg & Stone, 1974 · Dean, 1995, όπ. αναφ. στο Σαϊτή, 2002a). Η ανάληψη περισσότερων ευθυνών από το σχολείο στα πλαίσια της διεύρυνσης της αυτονομίας του και της αναβάθμισης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητάς του, καθορίζουν και το απαιτούμενο νέο μοντέλο-πρότυπο διευθυντή σχολείου (Wissinger, 1996 και Kuhlmann, 2000, όπ. αναφ. στο Λυμπέρη 2006). Όπως περιγράφεται και στο Στρατηγικό Σχεδιασμό για την Παιδεία η οργάνωση και λειτουργία σύγχρονων και αυτόνομων σχολικών μονάδων συμβαδίζει με τη δημιουργία νέων διευθυντικών στελεχών με υψηλό επίπεδο κατάρτισης και ισχυρό προφίλ (Υπουργείο Παιδείας, 2007β).

Τέλος, οι ερωτηθέντες διευθυντές αναγνωρίζοντας τη μεγάλη σημασία που έχει η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της σχολικής μονάδας εισηγούνται την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία αυτή. Με την αξιολόγηση επιτυγχάνεται αναμόρφωση της σχολικής ζωής και ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αξιολόγηση οδηγεί σε επαγγελματική ανάπτυξη, συμβάλλει στο μετασχηματισμό δομών και περιεχομένου της εκπαίδευσης. Σε έρευνα του Πασιαρδή οι εκπαιδευτικοί στη μεγάλη τους πλειοψηφία συμφωνούν πώς στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

πρέπει να λαμβάνει μέρος κι ο διευθυντής (1996, όπ. αναφ. στον Πασιαρδή, 2007). Με αυτόν τον τρόπο στηρίζεται ο διευθυντής στο έργο του, αφού διευκολύνεται στη δημιουργία ενός κώδικα ο οποίος διέπει τις σχέσεις των μελών της ομάδας, καθιστά υπόλογο το σχολείο και τα μέλη του διδακτικού προσωπικού στους συλλογικούς στόχους και βοηθά στην καθιέρωση προτεραιοτήτων που ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες της σχολική μονάδας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

Ο διευθυντής σχολείου έχει να επιτελέσει έργο εξαιρετικής σημασίας αφού αποτελεί, σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2001), «τη σπονδυλική στήλη της εκπαίδευσης» (s. 48). Παρόλα αυτά στο δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα οι διευθυντές αφήνονται να επιτελέσουν τα καθήκοντά στη βάση μιας εμπειρικής - λογικής προσέγγισης, κάτι που αναμφίβολα δεν είναι αρκετό στην εποχή μας. Υπάρχει σήμερα συσσωρευμένη γνώση, τόσο θεωρητική όσο και πρακτική, για τον τρόπο άσκησης διευθυντικών καθηκόντων στη σχολική μονάδα που μας υποχρεώνει να βρούμε και εμείς εδώ στην Κύπρο τρόπους διοχέτευσής της και μετάγγισής της στους ανθρώπους που καλούνται να αναλάβουν το δύσκολο ρόλο του διευθυντή. *«Η διεθνής βιβλιογραφία περιγράφει μοντέλα διοικητικής συμπεριφοράς, αναλύει δεξιότητες πάνω στις οποίες στηρίζεται η εν λόγω συμπεριφορά και τεκμηριώνει τρόπους με τους οποίους ο διευθυντής μπορεί να αποβεί αποτελεσματικός στο έργο του»* (Θεοφιλίδης, όπ. αναφ. στον Κωνσταντίνου, 2001). Όλα αυτά προκύπτουν μέσα από θεωρητικές αναζητήσεις και εμπειρική έρευνα. Στην προσπάθειά μας να αγγίξουμε αυτό το πεδίο έρευνας ασχοληθήκαμε με τον πρωτόπειρο διευθυντή και διερευνήσαμε κάποιους παράγοντες που από τη μια συνθέτουν το προφίλ του νέου διευθυντή και από την άλλη περιγράφουν το γενικό πλαίσιο μέσα στο οποίο καλείται να δράσει.

Εξετάζοντας τα προσόντα των διευθυντών της έρευνάς μας διαπιστώσαμε πως οι μισοί απ' αυτούς κατέχουν μόνο το πτυχίο παιδαγωγικής κατάρτισης που επιτρέπει σε κάποιον να εργαστεί ως δάσκαλος. Φαίνεται πως στο κυπριακό εκπαιδευτικό ισχύει σε μεγάλο βαθμό αυτό που αναφέρουν εμφαντικά οι Θεοφιλίδης και Στυλιανίδης (2000), ότι ο χθεσινός δάσκαλος είναι ο σημερινός διευθυντής δημοτικού σχολείου. Μετά τη διαπίστωση αυτή στραφήκαμε προς δύο κατευθύνσεις, εξετάζοντας από τη μια πόσο χρήσιμες μπορούν να φανούν στο νέο διευθυντή οι μεταπτυχιακές σπουδές και από την άλλη σε ποιο βαθμό μπορεί ο νέος διευθυντής να στηριχτεί σε προηγούμενες εμπειρίες του. Όσοι από τους διευθυντές κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σε θέματα Εκπαιδευτικής Διοίκησης δήλωσαν πως βοηθήθηκαν σε μεγάλο βαθμό, ενώ όσοι έχουν μεταπτυχιακό σε άλλα θέματα ανέφεραν πως βοηθήθηκαν έμμεσα. Όσον αφορά στις διοικητικές εμπειρίες τους οι περισσότεροι αναφέρθηκαν στη θητεία τους ως βοηθοί διευθυντές, κάτι αναμενόμενο αφού η θέση του διευθυντή είναι θέση προαγωγής που για να πάρει κάποιος πρέπει πρώτα να έχει υπηρετήσει ως

βοηθός διευθυντής. Διαφάνηκε πως οι εμπειρίες που αποκόμισαν σε διοικητικά θέματα κατά τη διάρκεια της θητείας τους ως βοηθοί διευθυντές ήταν από ελάχιστες ως περιορισμένες.

Θα πρέπει να μας απασχολήσει σοβαρότερα το θέμα των ειδικών σπουδών και κατάρτισης των διευθυντών των σχολείων μας, αν θέλουμε πράγματι ο ρόλος και το έργο του διευθυντή να συμβάλλει καταλυτικά στην ποιοτική και ποσοτική απόδοση του σχολείου. Τα προβλήματα και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο διευθυντής του σχολείου είναι πολλά και δύσκολα με συνέπεια να μην επαρκεί πλέον η προσωπική εμπειρία και οι φιλότιμες προσπάθειες του που καταβάλλει για την ορθότερη και αποτελεσματικότερη αντιμετώπισή τους. Είναι φανερό ότι ο διευθυντής του σχολείου χρειάζεται ειδικές για το έργο του σπουδές και συστηματική πρακτική κατάρτιση. Άρα, λοιπόν, θα ήταν χρήσιμο η παρακολούθηση μεταπτυχιακών προγραμμάτων να είναι μέρος ενός γενικότερου προγραμματισμού ανάπτυξης στελεχών στην εκπαίδευση και να αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση και βασικό κριτήριο για την ανάληψη διευθυντικής θέσης στο σχολείο.

Εξετάζοντας την άποψη των νέων διευθυντών για το ποιες ικανότητες πρέπει να διαθέτουν για την αποτελεσματικότερη άσκηση των καθηκόντων τους συγκεντρώσαμε τις παρακάτω: διαχείριση προσωπικού, δημιουργία καλού εργασιακού κλίματος, μόρφωση – ενημέρωση - επιμόρφωση, διοίκηση και οργάνωση, εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών, δημοκρατικότητα, διαχείριση συγκρούσεων, αποτελεσματικότητα, αποφασιστικότητα, εργατικότητα, συνεργασία, πρωτοβουλία και λήψη αποφάσεων, δικαιοσύνη.

Πολύ ψηλά αξιολογείται η ικανότητα διαχείρισης προσωπικού αφού όλοι οι νέοι διευθυντές μηδενός εξαιρουμένου, αναφέρθηκαν σ' αυτή. Οι Θεοφιλίδης και Στυλιανίδης (2000) διαπιστώνουν κι αυτοί σε έρευνά τους ότι οι διευθυντές δίνουν πρωταρχική σημασία στις ανθρώπινες σχέσεις. Η άποψη αυτή των διευθυντών συμφωνεί με ένα πλήθος ερευνητών και συγγραφέων αφού πάρα πολλές είναι οι σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές (Σαΐτης, 2000 · Πασιαρδής, 1996 · Southworth, 1990). Ο σωστός χειρισμός των ανθρώπων, σύμφωνα με τα λεγόμενα των ερωτηθέντων, σχετίζεται άμεσα με τη δημιουργία καλού εργασιακού κλίματος. Ο Κυριακίδης (1997) αναφέρει σ έρευνα του πως ο αποτελεσματικός διευθυντής

συνεργάζεται με το προσωπικό του σχολείου και συμβάλλει στο να επικρατεί κλίμα αλληλοαποδοχής και συνεργασίας μέσα στο οποίο όλοι οι παράγοντες της αγωγής θα μεγιστοποιήσουν την ατομική τους προσπάθεια για επίτευξη των στόχων του σχολείου.

Γενικά θα λέγαμε πως ικανότητες όπως αυτές που ανέφεραν οι συμμετέχοντες πρέπει να γίνουν αντικείμενο μελέτης και συστηματικής έρευνας ώστε να χρησιμοποιούνται ως αξιόπιστο κριτήριο για πλήρωση διευθυντικών θέσεων. Ο Θεοφιλίδης (1994), αναφέρει πως κάτι ανάλογο έγινε στις Η.Π.Α. από ειδικές υπηρεσίες, γνωστές ως *Κέντρα Αξιολόγησης Υποψήφιων Διευθυντών* (ΚΑΥΔ), οι οποίες και διαμόρφωσαν ένα περιεκτικό κατάλογο τέτοιων ικανοτήτων, βάσει του οποίου, σε αρκετές από τις εκπαιδευτικές περιφέρειες, αξιολογούνται οι υποψήφιοι διευθυντές και επιλέγονται οι καταλληλότεροι.

Από τις θεσμικές προδιαγραφές του σύνθετου ρόλου του διευθυντή απορρέει πλειάδα καθηκόντων: α) καθήκοντα διοικητικά, εκείνα που αφορούν την καλή λειτουργία του σχολείου, β) καθήκοντα διεκπεραιωτικά που σχετίζονται κυρίως με την αποτελεσματική επικοινωνία με την κεντρική διοίκηση και β) καθήκοντα που αφορούν τη διαμόρφωση «παιδαγωγικού» κλίματος. Οι αντιλήψεις των ερωτηθέντων διευθυντών εναρμονίζονται σε γενικές γραμμές με τα καθήκοντα αυτά. Στην πλειοψηφία τους θεωρούν ως κύριο καθήκον τους την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου καθώς και τη διαχείριση του προσωπικού, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της σχολικής μονάδας. Κάποιοι δίνουν έμφαση στην ακαδημαϊκή πρόοδο, την πειθαρχία και την ασφάλεια και υγεία των μαθητών, ενώ άλλοι είναι περισσότερο προσκολλημένοι στο ρόλο του διεκπεραιωτή και στην άσκηση των γραφειοκρατικών τους καθηκόντων.

Όπως υποστηρίζει και ο Φυλακτού (1998), από το περιεχόμενο των Κανονισμών Λειτουργίας των Σχολείων του 1997 διαπιστώνεται πως αρκετά καθήκοντα του διευθυντή έχουν γραφειοκρατικό χαρακτήρα. Το γεγονός αυτό φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά τους νέους διευθυντές της έρευνάς μας και να δημιουργεί την ανάγκη για απεμπλοκή τους από καθήκοντα διαδικαστικής φύσεως. Εισηγούνται, συγκεκριμένα, τη μείωση του διδακτικού τους χρόνου καθώς και την απαλλαγή τους από τα γραμματειακά τους καθήκοντα. Ο πολυσύνθετος ρόλος του διευθυντή και η

ενασχόλησή του, πολλές φορές, με επουσιώδεις δραστηριότητες, περιορίζει τις δυνατότητές του να ασχοληθεί με την ουσιαστική πτυχή του ρόλου του. Σύμφωνα και με έρευνες (Παπαναούμ, 1995 · Σαΐτης κ.ά., 1997), συμπεραίνεται ότι το αυξημένο διδακτικό ωράριο του διευθυντή και η διεκπεραίωση καθημερινά από τον ίδιο γραφειοκρατικής εργασίας, περιορίζουν τις δυνατότητες του να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στα διοικητικά και άλλα καθήκοντά του. Την ανάγκη απαλλαγής του διευθυντή από τα γραφειοκρατικά του καθήκοντα και ο περιορισμός του διδακτικού του χρόνου επισημαίνονται και σε πρόσφατο υπόμνημα της Οργάνωσης Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΟΕΔΕ, 2005). Εξάλλου, και η Π.Ο.Ε.Δ. τα τελευταία χρόνια έχει υποβάλει αίτημα προς το Υπουργείο Παιδείας για στελέχωση των σχολείων με γραμματέα, η οποία να διεκπεραιώνει το μεγαλύτερο μέρος της γραφειακής δουλειάς του διευθυντή.

Η μείωση, λοιπόν, του διδακτικού του χρόνου και η απαλλαγή του από τα γραμματειακά καθήκοντα θα επιτρέψει στο διευθυντή να θέσει το όραμα και να το υλοποιήσει με μεγαλύτερη ευχέρεια και αποτελεσματικότητα, σε συνεργασία με όλους τους «μετόχους» στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Κάποιοι ερωτηθέντες συνδέουν την προσπάθεια υλοποίησης του οράματος και με τη διάρκεια παραμονής τους σε ένα σχολείο μετά την ανάληψη των καθηκόντων τους. Εκφράζουν τις ανησυχίες τους για το γεγονός ότι ο νεοπροαχθής διευθυντής στέλνεται κάπου μακριά από την έδρα του όπου και υπηρετεί για δύο μόνο χρόνια. Κατανοώντας τη λογική πίσω από τον προβληματισμό τους θα επικροτούσαμε την εισήγηση όπως η πρώτη τοποθέτηση του διευθυντή να είναι τέτοια που να ευνοεί την παραμονή του στο ίδιο σχολείο για μεγαλύτερο διάστημα.

Τα δημοτικά σχολεία σήμερα εξελίσσονται σε σύνθετους οργανισμούς. Στο νέο αυτό συγκείμενο ο βοηθός διευθυντής ως μέλος της διευθυντικής ομάδας δεν μπορεί να είναι απλός θεατής (Θεοφιλίδης, 2004). Την ίδια άποψη εκφράζουν και οι συμμετέχοντες στην έρευνα που αναμένουν όπως το πλαίσιο συνεργασίας τους με τους βοηθούς διευθυντές αναθεωρηθεί και τεθεί πάνω σε ουσιαστικότερη βάση. Είναι αυτονόητο, αναφέρει ο Θεοφιλίδης (2004), ότι οι ρόλοι σε ένα οργανισμό αλληλοσυμπληρώνονται. Αυτό σημαίνει, ότι και η άσκηση του ρόλου του βοηθού διευθυντή είναι σε συνάρτηση με το ρόλο του διευθυντή. Σύμφωνα και με τον

Κωνσταντίνου (2001) ο βοηθός διευθυντής πρέπει να συμβάλλει στην καλή οργάνωση του σχολείου. Για να συμβεί αυτό πρέπει και η πολιτεία να ορίσει με σαφήνεια τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του βοηθού διευθυντή. Μελετώντας κάποιος το άρθρο 23 των Κανονισμών Λειτουργίας των Σχολείων που αναφέρεται στις ευθύνες του βοηθού διευθυντή, παρατηρεί πως το τοπίο είναι θολό, αφού ο τρόπος διατύπωσης δημιουργεί ερωτηματικά και αφήνει περιθώρια για διαφορετικές ερμηνείες. Η αλλαγή στον τρόπο διατύπωσης των καθηκόντων του βοηθού διευθυντή προϋποθέτει αλλαγή της γενικότερης φιλοσοφίας για τη θέση. Είναι καιρός ο βοηθός διευθυντής να αντιμετωπιστεί ως ενεργό μέλος μιας αποτελεσματικής διευθυντικής ομάδας και με βάση αυτό το σκεπτικό να επανακαθοριστούν οι ευθύνες του.

Για την προαγωγή κάποιου σε διευθυντή δημοτικού σχολείου δεν απαιτείται η παρακολούθηση οποιουδήποτε προγράμματος επιμόρφωσης - κατάρτισης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης. Όσον δε αφορά στην επιμόρφωση που προσφέρεται μετά την ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων αυτή περιορίζεται σε μια σειρά δεκαέξι επιμορφωτικών μαθημάτων από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Έρευνες επισημαίνουν πως οι ίδιοι οι διευθυντές αναγνωρίζουν ότι χρειάζονται τόσο ειδική κατάρτιση πριν από την ανάληψη διευθυντικής θέσης (Θεοφιλίδης, 1994), όσο και συνεχή επιμόρφωση (Κίκας, 1987), προκειμένου να επιτελέσουν επιτυχώς το έργο τους. Στην ανάγκη δημιουργίας προϋπηρεσιακών προγραμμάτων κατάρτισης και βελτίωσης των υφιστάμενων ενδοϋπηρεσιακών προγραμμάτων αναφέρονται και οι ερωτηθέντες διευθυντές, ζητώντας επιτακτικά τη στήριξή τους από την πολιτεία σ' αυτό τον τομέα.. Τα ερευνητικά δεδομένα φαίνεται να ενισχύουν την άποψη ότι απαιτείται διεύρυνση της κατάρτισης των διευθυντών σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης. (Καταβάτη και Τσερεγκούνη, 2005 · Σαΐτης, 1997 · Πασιαρδής, 2004). Αν η ανάγκη για επιμόρφωση, πριν και μετά την προαγωγή, αντιμετωπιστεί με ένα συνολικό και ενιαίο τρόπο είναι δυνατόν να δημιουργηθεί ένα ολοκληρωμένο και συστηματικό πρόγραμμα επιμόρφωσης που να στηρίζει τους διευθυντές στον επιθυμητό βαθμό. Σε ένα τέτοιο πρόγραμμα έχει θέση και η Σχολή Διευθυντών όπως την εννοούν οι ερωτηθέντες διευθυντές και όπως αυτή προνοείται στο Στρατηγικό Σχεδιασμό για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση.

Οι προσδοκίες των νέων διευθυντών για στήριξη αγγίζουν και το θέμα αναθεώρησης του ρόλου του επιθεωρητή. Σε ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα ο

επιθεωρητισμός πρέπει να δώσει τη θέση του σε δύο ξεχωριστές και ανεξάρτητες λειτουργίες: Την αξιολόγηση και τη συμμετοχική καθοδήγηση

Το δημοτικό σχολείο, ως ζωντανός οργανισμός, βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη και υπόκειται διαρκώς σε αλλαγές. Εκ των πραγμάτων, λοιπόν, η αξίωση των νέων διευθυντών για αναβάθμιση του ρόλου τους είναι απόλυτα δικαιολογημένη. Προς αυτή την κατεύθυνση κινούνται και τρεις εισηγήσεις τους, που συναντιούνται συχνά και στη βιβλιογραφία:

- Καθιέρωση νέου συστήματος επιλογής διευθυντών (Σαΐτης κ.ά., 1997 · Πασιαρδής, 2004).
- Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών του σχολείου από το διευθυντή (Σαΐτης κ.ά., 1997).
- Αυτονόμηση σχολικής μονάδας (Κυριακίδης, 1998).

Τα περιθώρια και οι τρόποι για αναβάθμιση του ρόλου των διευθυντών υπάρχουν. Όπως υπάρχει και η θέληση εκ μέρους των διευθυντών να βελτιωθούν και να καταστούν οι ίδιοι πιο αποτελεσματικοί.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να αποτελέσουν εφαλτήριο για υλοποίηση παρόμοιων ερευνών στην κυπριακή δημοτική εκπαίδευση με μεγαλύτερο, όμως, δείγμα, έτσι ώστε να αποκρυσταλλωθεί ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται και βιώνει τη σχολική πραγματικότητα ο νέος διευθυντής, κάτι που μπορεί να φανεί χρήσιμο ακόμη και στο ανώτατο επίπεδο κρίσιμων αποφάσεων και αλλαγών που έχουν να κάμουν με ολόκληρο το εκπαιδευτικό οικοδόμημα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Το περιεχόμενο του Προγράμματος Επιμόρφωσης των Διευθυντών συμπεριλαμβάνει:

Θέματα Εκπαιδευτικής Διοίκησης

- Ηγεσία για το Σύγχρονο Σχολείο
- Οργανωτική Κουλτούρα και Σχολικό Κλίμα
- Λήψη Αποφάσεων στη Σχολική Μονάδα – Ο Ρόλος του Διευθυντή
- Λειτουργία και Κανονισμοί του Δημοτικού Σχολείου
- Σχέσεις και Επικοινωνία Διευθυντή με Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού
- Σύγχρονη Διοίκηση Ι και ΙΙ: Σχεδιασμός για την Ανάπτυξη της Σχολικής Μονάδας
- Αποτελεσματική Οργάνωση – Διοίκηση σχολικής Μονάδας: Από τη Θεωρία στην Πράξη

Θέματα Αξιολόγησης

- Αξιολόγηση Σχολικής Μονάδας: Μορφές και Θεωρητικά Σχήματα
- Αποτελεσματικότητα και Σχολική Βελτίωση: Αξιοποίηση Ερευνητικών Πορισμάτων

Θέματα Πειθαρχίας και Αγωγής Υγείας

- Επίλυση Συγκρούσεων και Προβλημάτων στο Σχολείο
- Πρόληψη της Βίας στο Σχολείο, της Νεανικής Παραβατικότητας και της Χρήσης Εξαρτησιογόνων Ουσιών
- Αγωγής Υγείας

Θέματα Γενικής Παιδαγωγικής και Υπό Έμφαση Στόχοι της Εκπαίδευσης

- Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη Σχολική Μονάδα
- Ο Ρόλος της Διεύθυνσης του Σχολείου στην Καλλιέργεια και Στήριξη Ερευνητικής Κουλτούρας
- Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική
- Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη και Ενσωμάτωση της στη Σχολική Μονάδα
- Καινοτομίες στην Εκπαίδευση – Προτεραιότητες και Στόχοι
- Η Ένταξη Παιδιών με Ειδικές ανάγκες στο Σχολείο

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

- Φύλο:
- Πόσα έτη υπηρεσίας έχετε;
- Πόσα χρόνια στη θέση του Β.Δ.;
- Ποιες οι σπουδές σας;

- Τι προηγούμενες εμπειρίες από διοίκηση έχετε;
- Ποια τα καθήκοντά σας στη νέα σας θέση;
- Ποιες ικανότητες, νομίζετε, θα πρέπει να έχει ένας διευθυντής;
- Έχετε επιμορφωθεί καθόλου σε θέματα διοίκησης προηγουμένως; Αν ναι, σε ποιο βαθμό σας βοήθησε η παρακολούθηση του συγκεκριμένου προγράμματος;
- *Πιστεύετε πως οι μεταπτυχιακές σπουδές σας έχουν βοηθήσει στην άσκηση των νέων σας καθηκόντων ως διευθυντής σχολικής μονάδας; Αν ναι, σε ποιους τομείς;
- Μετά την επιλογή σας στη θέση του διευθυντή, παρακολουθήσατε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης για το πώς θα ασκήσετε καλύτερα το έργο σας; Σε ποιους τομείς σας βοήθησε αυτό;
- Υπάρχουν πτυχές που θα θέλατε να καλύψει;
- Με βάση την καθημερινή πρακτική στη σχολική μονάδα ποιος είναι ο ρόλος σας;
- Ποιες, κατά τη γνώμη σας, είναι οι μεγαλύτερες σας ανάγκες στον καινούριο σας ρόλο;
- Πώς πιστεύετε ότι μπορούν να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες αυτές;
- Σας παρέχεται οποιαδήποτε στήριξη από το Υπουργείο ή την Πολιτεία γενικότερα; Τι είδους;
- Από ποιους άλλους φορείς μπορείτε να έχετε στήριξη; Σε ποιους τομείς;
- Τι προτείνετε εσείς για τη στήριξη του έργου σας ως διευθυντής σχολικής μονάδας;
- Θεωρείτε ότι ο ρόλος του διευθυντή στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου χρειάζεται βελτίωση; Αν ναι, ποιες οι προτάσεις σας για βελτίωση;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβρααμίδης, Η. & Καλυβάς, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιάτης, Δ. (1999α). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Τόμος Α', Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ. & Μαυρόγιωργος, Γ. (1999β). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Τόμος Β', Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999γ). *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. τόμος Γ', Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Ανδρέου, Α. (2005). *Η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης*. Στον Μπαγάκη, Γ. (309-325). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Austin, G., & Reynolds, D. (1990). Managing for improved effectiveness: an international survey. *School Organization*, 10 (2-3), 167-178
- Βάμβουκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Basset, G. W., Grane, A. R., & Walker, W. C. (1974). *Headmasters for better Schools*, University of Queensland Press.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. (Α.Β Ρήγα, Επιμ.έκδ. και μετάφρασης) Αθήνα: Gutenberg.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R. & Woods, P. (1996). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη: Εγχειρίδιο Μελέτης*. (μετάφρ. Ε. Φράγκου) Πάτρα: Ε.Α.Π.

Burnham, J. W. (1992). *Managing Quality in Schools*. Essex: Longman Group.

Γιασεμής, Χρ. (2001). Τα χαρακτηριστικά του ιδεώδη διευθυντή στην Κυπριακή Δημοτική Εκπαίδευση σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 116, 86-99.

Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (μετάφρ. Χρ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Coolican, H. (1990). *Research Methods and Statistics in Psychology*. London: Hodder and Stoughton.

Cunningham, W. G., & Paula A. C. (2006). *Educational Leadership: A Problem-Based Approach*. Toronto: Pearson.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης* (μετάφρ. Α. Βακάκη). Αθήνα: Δαρδανός.

Επιτροπής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (2007). *Ετήσια Έκθεση 2006*. Λευκωσία

Everard, K. B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (μετάφρ. Δ. Κίκιζας). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M. & Carty, J. (1991). *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον: Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*. (μετάφρ. Αλ. Ραυτοπούλου). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Greenfield, W. D. (1995). Toward a Theory of School Administration. The Centrality of Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 31(1), 61-85.

Hopkins, D., Harris, A., and Jackson, D. (1997). Understanding the school's Capacity for Development: growth states and strategies, *School Leadership and Management*, 17(3), 401-411

- Hoy, A. and Hoy, W. (2006). *Instructional Leadership: A Research-Based Guide to Learning in School*. Boston: Pearson.
- Huberman & Miles (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: sage Publications.
- Θεοφιλίδης, Χρ. (1986). *Η νομοθετική και ιδιογραφική διάσταση στο διδασκαλικό επάγγελμα*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Θεοφιλίδης, Χρ. (1994). *Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*. Λευκωσία.
- Θεοφιλίδη, Χρ., Μιχαηλίδου, Α., Στυλιανίδης, Μ. & Χαραλάμπους, Κ. (2004). *Ο βοηθός διευθυντής στο δημοτικό σχολείο Αναβάθμιση ενός αθέατου ρόλου*. Λευκωσία.
- Θεοφιλίδης, Χρ. & Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία & Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία.
- Καβούρη, Π. (1999). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και διευθυντριών στις διδακτικές και οργανωτικές καινοτομίες του σχολείου τους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 106, 91-100.
- Καλλής, Κ., (2001). *Κυπριακό Εκπαιδευτικό και Παιδαγωγικό Λεξικό με αναπτυγμένες έννοιες*. Λευκωσία.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος Χ. (2006). *Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Κασουλίδης, Γ. & Πασιαρδής, Π. (2005). Μια μελέτη περίπτωσης της κατανομής του χρόνου ενός διευθυντή δημοτικού σχολείου. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 83-102.
- Καταβάτη, Ε. (2003). Ο Ρόλος του Σημερινού Διευθυντή μιας Σχολικής Μονάδας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 69-70, 191-195.

Καταβάτη, Ε. & Τσερεγκούνη Α. (2005). Οι ανάγκες για επιμόρφωση των νέων διευθυντών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στον Μπαγάκη, Γ. (286-294). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Κ.Ε.Ε. (2008). Αποτίμηση του τρόπου λειτουργίας των υπηρεσιών και των θεσμοθετημένων οργάνων της Εκπαίδευσης. Αδημοσίευτη μελέτη.

Κίκας, Χρ. (1987). Ο ρόλος του διευθυντή του δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. *Δελτίο Ομίλου Παιδαγωγικών Ερευνών*, 48-49, s.24-33.

Κοινοπραξία Αθηνά (2006). *Πρόταση για ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: Κοινοπραξία Αθηνά.

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κυριακίδης, Λ. (1997). *Οι αντιλήψεις των δασκάλων και των διευθυντών για το ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού σχολείου*. Πρακτικά Ζ' Παγκυπρίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης, σ.61-87. Λευκωσία.

Κυριακίδης, Λ. (1998). *Οι αντιλήψεις των Διευθυντών Δημοτικής Εκπαίδευσης για τους Κανονισμούς Λειτουργίας των Σχολείων*. Πρακτικά Η' Παγκυπρίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης, σ.54-71. Λευκωσία.

Κωνσταντίνου, Α. (2001). *Ο Επιτυχημένος διευθυντής σχολείου. Θέματα εκπαιδευτικής οργάνωσης και διοίκησης*. Λευκωσία. Επιφανίου.

Leithwood, K. A. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.

Λυμπέρης, Ν. Α. (2006). Ο Διευθυντής του Σχολείου στο Εκπαιδευτικό Σύστημα της Γερμανίας. *ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ*, 120, 139-148.

Μαραθεύτης, Μ. (1981). Ο Διευθυντής του σχολείου και ο ρόλος του. *ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ*, 16, 16-19

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη*. Πάτρα: Μεταίχμιο.

Morrison, K. R. (1993). *Planning and Accomplishing School-centred Evaluation*. Norfolk: Peter Francis Publishers.

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, A., Lewis, D. & Ecob, R. (1993). *Key factors for effective junior schooling*. In Preed, M. (Ed.) *Managing the Effective School*. London: The Open University.

Οργάνωσης Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαίδευσης (2005). *Αντιμετώπιση της παραπαιδείας*. (Υπόμνημα προς τον Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού). Λευκωσία, 22.7.2005.

ΟΕΛΜΕΚ, (2004). *Οι περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Νόμοι του 1969 έως 2003*. Λευκωσία: ΟΕΛΜΕΚ.

Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη

Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Εκδόσεις συγγραφέα.

Πασιαρδής, Π. (1994). Αποτελεσματικός διευθυντής: Αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 20-21, 171-204.

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

Πασιαρδής, Π. (2007a). Τόμος Ι: *Εισαγωγή και διαχείριση της αλλαγής*. Λευκωσία: ΑΠΚΥ.

Πασιαρδής, Π. (2007β). Τόμος III: Παρακολούθηση και αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Λευκωσία: ΑΠΚΥ

Pashiardis, P. (1998). Researching the Characteristics of Effective Primary School Principals in Cyprus. *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 26, No. 2, 117-130.

Pashiardis, P., Costa, J.A., Mendes, A.N. and Ventura, A. (2005). The perceptions of the principal versus the perceptions of the teachers. *International Journal of Educational Management*, Vol. 19, No. 7, 587-604.

Preedy, M. (1993). *Managing the effective school*. London: Open University.

Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.

Σαββίδου, Β. (2007). Διερεύνηση της συμβολής των μαθητών στη βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας του σχολείου τους, μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας: Μια ερευνητική εργασία. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου*, 6, 29-35.

Σαΐτη, Α. & Μιχαλόπουλος, Α. (2005). Η αναγκαιότητα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης: Η περίπτωση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 43-56.

Σαΐτης, Χρ. (2002α). *Ο διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.

Σαΐτης, Χρ. (2002β). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.

Σαΐτης, Χρ., Τσιαμάση, Φ. & Χατζή, Μ. (1997). Ο Διευθυντής του Σχολείου: Manager - Ηγέτης ή Παραδοσιακός Γραφειοκράτης; *ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ*, 83, 66-76.

Thody, A., Papanoum, Z., Johansson, J. & Pashiardis, P. (2007). School principal preparation in Europe. *International Journal of Educational Management*, Vol. 21, No. 1, 37-53.

UNESCO (1997). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος της Κύπρου*. Παρίσι: Διεθνές Ινστιτούτο για Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2007α). *Ετήσια Έκθεση 2006*. Λευκωσία.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2007β). *Στρατηγικός Σχεδιασμός για την Παιδεία*. Λευκωσία.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2007). *Στρατηγικός Σχεδιασμός για την Παιδεία: Το σκεπτικό πίσω από τις προτεινόμενες αλλαγές*. Λευκωσία.

Φυλακτού, Α. (1997). *Ο ηγετικός ρόλος του Διευθυντή στο Σχολείο. Το Αποτελεσματικό Σχολείο*. Πρακτικά Ζ' Παγκύπριου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης, σ. 35-48. Λευκωσία.

Φυλακτού, Α. (1998). *Ο ηγετικός ρόλος του Διευθυντή στη διοίκηση του σχολείου*. Πρακτικά Η' Παγκύπριου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης, σ.33-43. Λευκωσία.

Χαραλάμπους, Ν. (2001). *Το Δημόσιο Σχολείο στον 21^ο αιώνα*. Πρακτικά 15^ο Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δασκάλων - Νηπιαγωγών, σ.71-79, Λευκωσία: Π.Ο.Ε.Δ. – Δ.Ο.Ε.