

**Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής
κατάρτισής του στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»**

**The multidimensional task of the School headmaster and the lack of his relevant
training in “School Administration”**

Λεμονή Ιωάννα, Φιλολόγος εκπαιδευτικός, med, ioannalemon@gmail.com

Lemoni Ioanna, Teacher of Greek Language, med, ioannalemon@gmail.com

Κολεζάκης Αντώνιος, Φιλολόγος εκπαιδευτικός, antonkolezakis@gmail.com

Kolezakis Antonios, Teacher of Greek Language, antonkolezakis@gmail.com

Abstract

In contemporary schools the headmaster is required to have further skills apart from the basic administration knowledge such as the ability to coordinate a group and the ability to create an appropriate environment, which will target to the suitable administration of material and disembodied resources, the inner evaluation of the educational tasks and the connection of school with the wider local society. If it is taken for granted this multidimensional role in relation to the lack of his initial training in “school administration” it comes reasonably as a result the need of further education and training sessions. So, contemporary school executives in order to carry out their duties, not experientially but with subjectivism, it is needed stable and combatible training framework, which will be conformable with the basic points of the Adult Education and designed according to the objective needs of training programs and the needs' investigation and evaluation of the population-target.

Περίληψη

Στις σύγχρονες εκπαιδευτικές μονάδες ο Διευθυντής, εκτός από τις βασικές γνώσεις διοίκησης, απαιτείται να έχει επιπλέον γνώσεις και δεξιότητες συντονισμού ομάδας και

διαμόρφωσης κατάλληλου κλίματος, διαχείρισης υλικών και άυλων πόρων, εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και να αποτελεί συνεκτικό κρίκο της σχολικής μονάδας με την ευρύτερη τοπική κοινωνία. Αν ληφθεί υπόψη ο πολυδιάστατος αυτός ρόλος σε συνάρτηση με την έλλειψη σχετικής κατάρτισης στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων», προκύπτει εύλογα η ανάγκη επιμόρφωσής του. Προκειμένου, λοιπόν, σύγχρονα Στελέχη σχολικών μονάδων να ασκήσουν σωστά τα καθήκοντά τους, όχι εμπειρικά πια και με υποκειμενισμό, χρειάζεται ένα σταθερό και συγκροτημένο πλαίσιο επιμόρφωσης, σύμφωνα με τις αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων και σχεδιασμένο με βάση τις αντικειμενικές ανάγκες του προγράμματος επιμόρφωσης, αλλά και τη διερεύνηση και αξιολόγηση των αναγκών του πληθυσμού-στόχου.

Λέξεις – κλειδιά: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, πολυδιάστατος ρόλος Διευθυντών, αποτελεσματικό σχολείο, επιμόρφωση, Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Εισαγωγή

Ένας από τους επαγγελματικούς χώρους που χαρακτηρίζεται από ανεπάρκεια και έλλειψη εξειδικευμένου, καταρτισμένου προσωπικού είναι αυτός της Διοίκησης Σχολικών Μονάδων. Τα διευθυντικά στελέχη των ελληνικών σχολείων προέρχονται μέσα από το σύνολο των εκπαιδευτικών, χωρίς καμία εξειδίκευση στο χώρο της Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων, και καλούνται να ανταποκριθούν στις ανάγκες ενός πολυσύνθετου έργου, χωρίς κάποια συγκροτημένη και οργανωμένη προετοιμασία, με εφόδιο συνήθως την όποια εμπειρία έχουν αποκτήσει ως εκπαιδευτικοί. Υπό αυτές τις συνθήκες, η Εκπαίδευση Ενηλίκων, ως εκπαίδευση που καλύπτει ανάγκες που ξεπερνούν τα επίσημα εκπαιδευτικά συστήματα, συνδέοντας την επαγγελματική κατάρτιση με την απασχόληση, είναι ανάγκη να συμβάλλει στον περιορισμό αυτού του προβλήματος έλλειψης σχετικής κατάρτισης των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων στην Ελλάδα.

1. Το πολυσύνθετο έργο του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας

Είναι γεγονός ότι τα Διευθυντικά Στελέχη των σύγχρονων ελληνικών σχολείων καλούνται να ανταποκριθούν στις ανάγκες ενός έργου, που δεν εξαντλείται στη διεκπεραίωση μόνο των διοικητικών εντολών της Πολιτείας. Συγκεκριμένα, μετά τη δεκαετία του 1980 καταγράφεται στη βιβλιογραφία μια εκτεταμένη έρευνα για το «αποτελεσματικό σχολείο» (Π. Πασιαρδής και Γ. Πασιαρδή, 2000), όπου αναφέρεται πως η διεύθυνσή του πρέπει να λειτουργεί πέρα από γραφειοκρατικού τύπου αντιλήψεις, με σκοπό την ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος του Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας σήμερα διαγράφεται ως εξής:

1.1 Ο Διευθυντής, κάτοχος βασικών γνώσεων διοίκησης και εσωτερικός αξιολογητής του εκπαιδευτικού έργου

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό, με τάσεις διοικητικής αποκέντρωσης (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Αυτό σημαίνει από τη μια πλευρά τη μεταφορά αρμοδιοτήτων και αποφάσεων στα τοπικά ή περιφερειακά όργανα, στα πλαίσια πάντα της κεντρικής εξουσίας (Λαΐνας, 1993), και από την άλλη, την άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας στη λήψη αποφάσεων (Μαυρογιώργος, 1999). Στα πλαίσια αυτού του πιο ευέλικτου διοικητικού πλαισίου, ο Διευθυντής, ως συντονιστής της ομάδας, πρέπει να διαθέτει δημιουργικό και καινοτόμο πνεύμα (Κατσουλάκης, 1999), γνώσεις χειρισμού, καθοδήγησης, υποκίνησης της ομάδας, τεχνικές επικοινωνίας και συνεργασίας (Blase & Anderson, 1995), με στόχο τη λήψη αποφάσεων βάσει της αρχής της συναίνεσης, της συλλογικής ευθύνης και της δημοκρατικότητας (codeterminate) (Χατζηπαναγιώτου, 2003 & Everard & Morris, 1999).

Επιπλέον, η κάθε σχολική μονάδα δεν παύει να αποτελεί έναν εκπαιδευτικό οργανισμό που υπόκειται στους κανόνες της «διοίκησης», με την έννοια της διαδικασίας του συντονισμού των πόρων (ανθρώπινων και υλικών) (Χατζηπαναγιώτου, 2003) και της αποδοτικής, αποτελεσματικής παροχής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τους στόχους που έχουν τεθεί (Χαλκιώτης, 1999). Ο Διευθυντής, λοιπόν, θα πρέπει να έχει βασικές γνώσεις και δεξιότητες διοίκησης, όπως γνώσεις προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης, αλλά και αξιολόγησης (Κουτούζης, 1999).

Το εκπαιδευτικό έργο πρέπει να αποτιμάται με στόχο την ανατροφοδότηση και τη συνεχή βελτίωσή του (Δημητρακόπουλος, 1998). Η αξιολόγηση αυτή αφορά σκοπούς και στόχους της εκπαίδευσης, προγράμματα διδασκαλίας, υλικοτεχνική υποδομή, εκπαιδευτικούς και μαθητές, προϊόντα της εκπαίδευσης. Στα πλαίσια, λοιπόν, ενός δημοκρατικού στυλ διοίκησης, ο Διευθυντής είναι αυτός, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, που θα θέσει ως εσωτερικός αξιολογητής τους στόχους και τα κριτήρια απόδοσης, θα συλλέξει, θα αναλύσει και θα ερμηνεύσει πληροφορίες για τα δεδομένα του σχολικού πλαισίου, τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου.

1.2 Ο Διευθυντής ως διαμορφωτής κατάλληλου κλίματος, συντονιστής του Συλλόγου διδασκόντων και εμπυχωτής

Χαρακτηριστικό ενός σύγχρονου αποτελεσματικού σχολείου είναι η συμμετοχική λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν στο σχολείο, παράλληλα με τη διδασκαλία (λειτουργικά θέματα, συνεργασία με γονείς, φορείς, προγραμματισμός δράσεων, εκδηλώσεων...). Σημαντικός, όμως, παράγοντας κατά τη λήψη και την εκτέλεση αποφάσεων είναι το άτομο που κατέχει «ηγετική» θέση στην όλη διαδικασία. Στοιχεία της προσωπικότητά του (δημιουργική σκέψη, κριτική ικανότητα, ευελιξία κ.ά.), καθώς και συγκεκριμένες δεξιότητες

(αξιοποίηση εμπειρίας, συνυπολογισμός παραγόντων που επιδρούν στην υφισταμένη κατάσταση ..κ.ά.) διευκολύνουν τη διαδικασία λήψης αποτελεσματικών αποφάσεων (Hoyle, 1986).

Βασική, άλλωστε, προϋπόθεση για την αποτελεσματική συμμετοχή του Συλλόγου Εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων είναι η εξασφάλιση κατάλληλου κλίματος. Σ' αυτό συμβάλλει κατά κύριο λόγο ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, εξασφαλίζοντας αφενός τις κατάλληλες συνθήκες και τα μέσα που διευκολύνουν τη διδασκαλία, καθορίζοντας τους κατάλληλους κώδικες συμπεριφοράς, ως διευθυντής-πρότυπο, καθώς και τη σχολική κουλτούρα, ενισχύοντας τη θέση των εκπαιδευτικών (Ανθοπούλου, 1999).

Ο Διευθυντής είναι ο εμπνευστής, όχι μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά και των γονέων και μαθητών στις προσπάθειες που κάνουν και στις πρωτοβουλίες που ενδεχομένως αναλαμβάνουν εντός ή εκτός του σχολείου (Στραβάκου, 2003).

Για όλα τα παραπάνω χρειάζονται γνώσεις χειρισμού, καθοδήγησης, υποκίνησης της ομάδας, τεχνικών επικοινωνίας και συνεργασίας (Blase & Anderson, 1995).

1.3 Ο Διευθυντής συνεκτικός κρίκος μεταξύ σχολικής μονάδας και ευρύτερης τοπικής κοινωνίας

Η σχέση εκπαιδευτικού οργανισμού και τοπικής κοινωνίας είναι άμεση και αμφίδρομη· αφενός οι σχολικές μονάδες μπορούν να ωφεληθούν από τους πόρους και τις ευκαιρίες μάθησης, που είναι δυνατόν το περιβάλλον αυτό να προσφέρει, αφετέρου οι εκπαιδευτικοί και οι θεσμοί του σχολείου μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στη συγκρότηση των μαθητών ως πολιτών, καταρχήν της τοπικής κοινωνίας (Αθανασούλα - Ρέππα, 1999). Έτσι, αποτελεί σύγχρονο αίτημα το σχολείο «να ανοίξει τις πόρτες του στην κοινωνία» (παραγωγικές μονάδες, μουσεία, δημοτικές πολιτιστικές επιχειρήσεις, συλλόγους, πολιτιστικά κέντρα, κοινωνικές υπηρεσίες...). Κρίνεται αναγκαίο ο εκπαιδευτικός οργανισμός να δημιουργεί ευκαιρίες για συμμετοχή της κοινωνίας στη ζωή του, αλλά και για δική του συμμετοχή στη ζωή της κοινωνίας (Σολομών, 1999). Για να έχουμε, λοιπόν, ποιοτικό αποτέλεσμα σ' αυτή τη σχέση, τα Στελέχη της εκπαιδευτικής μονάδας, και κυρίως ο Διευθυντής, οφείλουν να ενεργοποιήσουν όλους τους εμπλεκόμενους παράγοντες, με στόχο την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας μέσα από συγκεκριμένες δράσεις συνεργασίας με τον κοινωνικό της περίγυρο.

1.4 Ο παιδαγωγικός ρόλος του Διευθυντή

Τέλος, και σε συνάρτηση με τα παραπάνω, γίνεται σαφής ο παιδαγωγικός ρόλος του Διευθυντή, σύμφωνα με τον οποίο πρέπει να αποφευχθεί η προσκόλληση σε μία στενή

γραφειοκρατική αντίληψη και η αφ' υψηλού και εξ αποστάσεως άσκηση εξουσίας. Αντίθετα, πρέπει να επιδιωχθεί από το μέρος του η δημιουργία γνήσιων ανθρώπινων σχέσεων, μακριά από φατριασμούς και κομματικές διαμάχες και η αποκατάσταση κλίματος ηρεμίας για όλους (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς) (Μπαλάσκας, 1986). Ο Διευθυντής μάλιστα σήμερα, αλλά και στο μέλλον περισσότερο, είναι αυτός που καλείται να συντονίζει μία ομάδα ανθρώπων με διαφορετικά πολιτισμικά γνωρίσματα (Miller, 2001).

2. Το έργο των Διευθυντικών Στελεχών σχολικών μονάδων με βάση την ισχύουσα νομοθεσία

Σύμφωνα με το Ν. 2525/97 και το Δ1/105657/8.10.2002 (άρθρο 27) το έργο των Διευθυντικών Στελεχών σχολικών μονάδων ορίζεται ως εξής:

- i. Ο Διευθυντής είναι διοικητικός, αλλά και επιστημονικός - παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό.
- ii. Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα, ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις, ώστε αυτοί να επιτευχθούν, για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.
- iii. Καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, ιδιαίτερα τους νεότερους.
- iv. Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.
- v. Φροντίζει, ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά θέματα.
- vi. Συντονίζει το έργο των εκπαιδευτικών και συνεργάζεται μαζί τους με πνεύμα αλληλεγγύης.
- vii. Διατηρεί τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων και ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών.
- viii. Συνεργάζεται με γονείς /κηδεμόνες και μαθητικές κοινότητες.
- ix. Συσκέπτεται με ανώτερα Στελέχη για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής.
- x. Ελέγχει την πορεία των εργασιών και αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, τα άρθρα 28, 29, 31 και 32 ορίζοντας τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα των διευθυντών ανάμεσα σε άλλα τονίζουν και τα εξής:

- i. Ο Διευθυντής εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους.

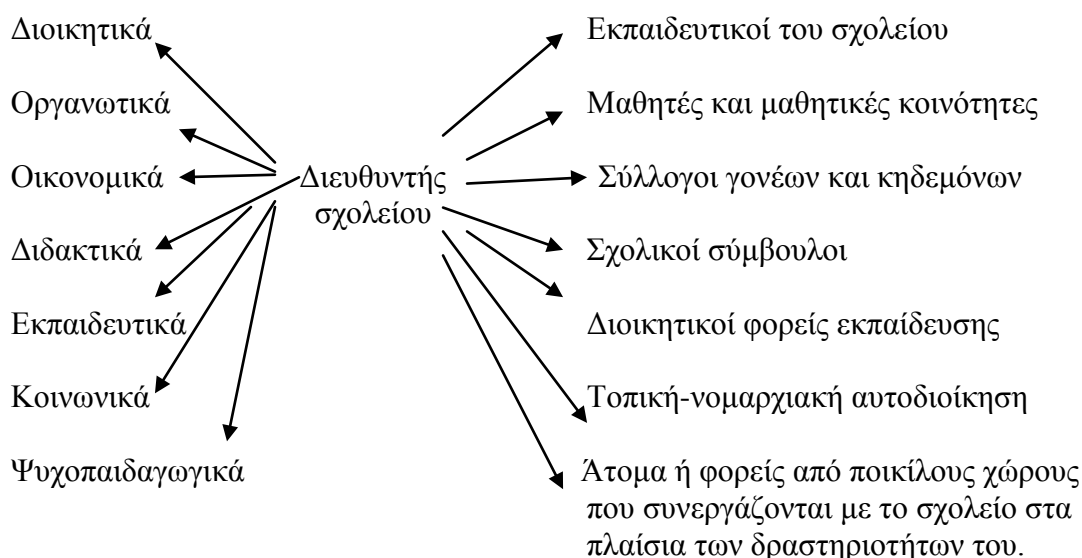
- ii. Εφαρμόζει νόμους, προεδρικά διατάγματα, κανονιστικές αποφάσεις, εγκυκλίους και υπηρεσιακές εντολές.
- iii. Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο.
- iv. Συντελεί στη διαμόρφωση συνθηκών φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών και διδασκόντων.
- v. Διατηρεί σχέσεις με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης.

Γραφικά, λοιπόν, οι υποχρεώσεις ενός διευθυντή απεικονίζονται στο ακόλουθο διάγραμμα 1., όπου διαφαίνεται ο πολυσύνθετος ρόλος του:

A. Θέματα που τον απασχολούν

B Άτομα ή φορείς που

συνεργάζονται μαζί του



Διάγραμμα 1. Ο πολυσύνθετος ρόλος ενός διευθυντή

3. Κριτήρια επιλογής Διευθυντικών Στελεχών σχολικών μονάδων στην Ελλάδα

Σύμφωνα με το Ν. 3848/2010, άρθρο 16, η επιλογή των διευθυντών μιας σχολικής μονάδας γίνεται από τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια (Π.Υ.Σ.Π.Ε./Π.Υ.Σ.Δ.Ε.), κατά περίπτωση, στα οποία συμμετέχουν επιπλέον: α) ένας σχολικός σύμβουλος, κατά προτίμηση

με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης και β) ένας Διευθυντής σχολικής μονάδας της ίδιας εκπαιδευτικής περιφέρειας, κατά προτίμηση με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στη διοίκηση της εκπαίδευσης ή στα παιδαγωγικά και, εφόσον δεν υπάρχει, εκπαιδευτικός με βαθμό Α΄ με σημαντική εκπαιδευτική και διοικητική εμπειρία. Η επιλογή γίνεται με βάση τα παρακάτω κριτήρια:

α. Επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση (διδασκτορικά διπλώματα, μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών, δεύτερο πτυχίο, επιμόρφωση σε Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. / Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε., επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε., γνώση ξένων γλωσσών, συγγραφικό και ερευνητικό έργο, διδασκαλία σε πανεπιστήμια, Τ.Ε.Ι., Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.). Αξιολογείται με 24 μονάδες.

β. Υπηρεσιακή κατάσταση (εκπαιδευτική υπηρεσία) και καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία που αξιολογούνται με 8 και 6 μονάδες αντίστοιχα.

γ. Προσωπικότητα – γενική συγκρότηση. Αξιολογείται με 15 μονάδες. Το κριτήριο αυτό αξιολογείται με προσωπική συνέντευξη των υποψηφίων ενώπιον του συμβουλίου επιλογής. Εκτιμώνται η προσωπικότητα, η επαγγελματική ανάπτυξη και οι ικανότητες του υποψηφίου (αντιληπτική ικανότητα, ικανότητα επικοινωνίας, συνεργασίας, ανάπτυξης πρωτοβουλιών, δημιουργίας κατάλληλου παιδαγωγικού περιβάλλοντος και επίλυσης προβλημάτων διδακτικών, διοικητικών, οργανωτικών και λειτουργικών). Η εκτίμηση βασίζεται σε μία μελέτη περίπτωσης που καλείται να προετοιμάσει ο υποψήφιος, ενώ το αρμόδιο συμβούλιο επιλογής συνεκτιμά και τα στοιχεία που ο υποψήφιος συμπεριλαμβάνει πιστοποιημένα στο βιογραφικό του σημείωμα (σεμινάρια, συμμετοχή σε προγράμματα...), καθώς και το υπόμνημα του υποψηφίου, με την έκθεση αυτοαξιολόγησης και το προγραμματισμό του έργου του σε περίπτωση επιλογής του.

Μελετώντας τα παραπάνω κριτήρια επιλογής των Διευθυντικών Στελεχών γίνεται σαφές πως τις περισσότερες αξιολογικές μονάδες (24) συγκεντρώνει η επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότησή τους, που αποτελούν σαφώς ενδεικτικά στοιχεία της προσωπικότητας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των υποψηφίων. Βέβαια, θα μπορούσε κανείς να παρατηρήσει πως δε γίνεται καμία αξιολογική διάκριση σε διδακτορικά διπλώματα και μεταπτυχιακούς τίτλους με αντικείμενο την Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων.

Με 8 μονάδες αξιολογείται η εκπαιδευτική υπηρεσία, ενώ η διοικητική εμπειρία με 6 μονάδες. Ο Διευθυντής σίγουρα πρέπει να γνωρίζει τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται, να έχει γνώση του σχολικού περιβάλλοντος και των ιδιομορφιών του, για να μπορέσει να ασκήσει αποτελεσματικά τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Έχοντας αυξημένα προσόντα, αλλά και εκπαιδευτική υπηρεσία και διδακτική εμπειρία δύναται να ανταποκριθεί καλύτερα στο έργο που καλείται να επιτελέσει και προπαντός να μην υπολείπεται έναντι των εκπαιδευτικών της σχολικής του μονάδας. Έτσι, δημιουργούνται κάποιες προϋποθέσεις για ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών (Κούλα, 2011). Από την άλλη πλευρά τα χρόνια του εκπαιδευτικού στην τάξη ή στη διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας σαφώς και προσφέρουν κάποια εμπειρία, δεν αποτελούν, όμως, ασφάλεια για την αποτελεσματική άσκηση του διευθυντικού έργου.

Τέλος, με 15 μονάδες αξιολογείται η προσωπικότητα του υποψηφίου. Η αξιολόγηση αυτή βασίζεται στη διαδικασία συνέντευξης του υποψηφίου, στο βιογραφικό σημείωμα και την

έκθεση αυτοαξιολόγησης. Η συνέντευξη τα τελευταία 25 χρόνια θεωρήθηκε από το νομοθέτη ο καλύτερος τρόπος, για να διαπιστωθεί η συγκρότηση της προσωπικότητας του υποψηφίου και να συνεκτιμηθούν κάποια προσόντα του που δεν μοριοδοτούνται. Παράλληλα, όμως, είναι και το κριτήριο επιλογής που αμφισβητήθηκε και σχολιάστηκε περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο. Στο σημείο αυτό, πρέπει να τονιστεί πως τα μέλη του Συμβουλίου επιλογής δεν είναι εκπαιδευμένα σε μεθόδους επιλογής και συγκεκριμένα στη διεξαγωγή συνέντευξης, που απαιτεί συγκεκριμένες γνώσεις (Everard & Morris, 1999). Η σύνθεση, τέλος, του συμβουλίου κρίσης των Διευθυντών είναι τέτοια, ώστε να επιτρέπει και τη συμμετοχή μελών μη ειδικών σε θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Αυτό μειώνει ακόμα περισσότερο τη δυνατότητα αντικειμενικής κρίσης (Ζαβλανός, 1985).

Πολύ θετικές θεωρήθηκαν οι ρυθμίσεις για το κριτήριο αξιολόγησης των εκθέσεων που συντάσσουν οι σχολικοί σύμβουλοι ή ο Διευθυντής σχολικής μονάδας για τον εκπαιδευτικό - υποψήφιο για θέση Διευθυντή σχολικής μονάδας (Κούλα, 2011). Σημειωτέον, όμως, ότι οι αξιολογικές εκθέσεις που συντάσσονται προς το παρόν στο χώρο της Εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται από γενικόλογες διατυπώσεις, χωρίς εγκυρότητα και αξιοπιστία, αφού δεν υπάρχει μεθοδικός ενδοσχολικός προγραμματισμός, δεν τίθενται δείκτες ποιότητας και δεν εφαρμόζονται μέθοδοι και τεχνικές συλλογής-επεξεργασίας δεδομένων, που προϋποτίθενται για τη διαδικασία της αξιολόγησης (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999).

Συμπερασματικά, λοιπόν, με βάση τα παραπάνω στοιχεία δύσκολα θα μπορούσε να υποστηριχθεί κανείς πως ο τρόπος επιλογής των Διευθυντικών Στελεχών δεν παρουσιάζει κάποια κενά.

4. Κριτήρια επιλογής Διευθυντών σχολικών μονάδων στην Ευρώπη και σε άλλες χώρες του κόσμου

Χωρίς καμία πρόθεση ταύτισης του ελληνικού σχολείου και εκπαιδευτικού συστήματος με τα αντίστοιχα ευρωπαϊκά ή άλλων χωρών, παρουσιάζονται ενδεικτικά κάποια στοιχεία σχετικά με την επιλογή των Διευθυντών ξένων σχολείων και την προηγούμενη ειδίκευσή τους στην θέση αυτή. Σύμφωνα με έρευνα του 1996 (Μαυροσκούφης, 1998) υπάρχει μία τάση στο 35% των ευρωπαϊκών χωρών που διερευνήθηκαν για βασική αρχική εκπαίδευση των διευθυντών σχολικών μονάδων πριν την επιλογή και ανάληψη της υπηρεσίας τους. Η διάρκεια και η μορφή αυτής της εκπαίδευσης ποικίλλει από χώρα σε χώρα. Ενδεικτικά στοιχεία παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα 1:

Πίνακας 1. Κριτήρια επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων στην Ευρώπη

Ευρωπαϊκές χώρες	Εκπαίδευση στη διοίκηση σχολικών μονάδων
Γερμανία	Σε κάποια κρατίδια (π.χ. Hessen)

	απαιτείται η επιτυχής παρακολούθηση πανεπιστημιακών μαθημάτων διοίκησης σχολικών μονάδων για 1 –2 χρόνια.
Ισπανία Πορτογαλία	Υποχρεωτική εκπαίδευση στη σχολική διοίκηση.
Γαλλία	Τρίμηνη υποχρεωτική εκπαίδευση στη σχολική διοίκηση.
Φινλανδία	Πτυχίο στην εκπαιδευτική διοίκηση.
Σουηδία	Υποχρεωτική εκπαίδευση στη διοίκηση 2 – 3 χρόνια.
Ολλανδία	Απαιτείται διοικητική εμπειρία.
Βέλγιο Δανία Ιταλία Λουξεμβούργο Αυστρία	Καμία επίσημη υποχρεωτική προετοιμασία για ανάληψη καθηκόντων.
Πορτογαλία Ισλανδία Λιχτενστάϊν Νορβηγία	Καμία επίσημη υποχρεωτική προετοιμασία για ανάληψη καθηκόντων.

Επιπλέον, στο Ηνωμένο Βασίλειο και την Ουαλία εφαρμόστηκε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα NPQH (National Professional Qualification for Headship), και τα αντίστοιχα προγράμματα του SQH (Scottish Qualification for Headship) στη Σκωτία και PHQ στη Β. Ιρλανδία.. Τα προγράμματα αυτά είναι διάρκειας 4 μηνών έως 2 χρόνων, ανάλογα με την εμπειρία και τις διαπιστωθείσες ανάγκες του κάθε υποψηφίου. Η απόκτηση του NPQH είναι υποχρεωτική για την κάλυψη διευθυντικής θέσης από 1 Απριλίου 2004 και για τη δημιουργία του αξιοποιήθηκε η διεθνής εμπειρία, με επισκέψεις σε Πανεπιστήμια και Ινστιτούτα που παρέχουν παρόμοια εκπαίδευση.(Bush & Jackson, 2002).

Τάση για την επιτυχή ολοκλήρωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αφορούν στη σχολική διοίκηση ως απαραίτητη προϋπόθεση για την επιλογή και ανάθεση καθηκόντων στο Διευθυντή παρατηρείται και σ' άλλες χώρες του κόσμου. Στις ΗΠΑ, σχεδόν σ' όλες τις πολιτείες, απαραίτητο προσόν θεωρείται η απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στην Εκπαιδευτική Διοίκηση. Στον Καναδά οι υποψήφιοι διευθυντές πρέπει να έχουν ολοκληρώσει επιτυχώς ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ενώ στη Σιγκαπούρη από το 1984

απαιτείται η ολοκλήρωση εκπαιδευτικού προγράμματος στη σχολική διοίκηση (Bush & Jackson, 2002).

Στο διεθνή, λοιπόν, χώρο η οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης αποτελεί ξεχωριστό κλάδο σπουδών ή ειδίκευσης. Κάποιος που επιθυμεί να γίνει Διευθυντής, τουλάχιστον ενός μεγάλου σχολικού οργανισμού, καλείται να ειδικευτεί σ' αυτόν τον τομέα (Γιασεμής, 2001).

Επιστρέφοντας στο ελληνικό σχολείο και λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες επιλογής των Διευθυντών, την έλλειψη προηγούμενης ειδίκευσής τους, αλλά και το σύνθετο ρόλο τους, όπως αυτός προκύπτει τόσο από τις σύγχρονες απαιτήσεις ενός αποτελεσματικού σχολείου, όσο και από την ισχύουσα νομοθεσία, κρίνεται απαραίτητη η επαγγελματική ανάπτυξη των Διευθυντών σχολικών μονάδων. Στο θέμα αυτό της προσωπικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης μπορεί να συμβάλλει ο θεσμός της επιμόρφωσης.

5. Η επιμόρφωση των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων

5.1 Οι μέχρι τώρα επιμορφωτικές προσπάθειες για τα Στελέχη των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα

Όσο αφορά στην προετοιμασία ανάληψης διευθυντικής θέσης σε σχολική μονάδα από εκπαιδευτικούς είναι γεγονός πως συστηματικές σπουδές στο Πανεπιστήμιο δεν υπάρχουν σε ό,τι αφορά στον κλάδο της Οργάνωσης και της Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Αν ανατρέξει κανείς Προγράμματα Σπουδών Τμημάτων θα διαπιστώσει ότι έχουν γίνει κάποια βήματα προόδου, που δεν επαρκούν όμως. Υπάρχουν πολλά Τμήματα Εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που δεν περιλαμβάνουν στα Προγράμματα Σπουδών τους ούτε σε προπτυχιακό, ούτε σε μεταπτυχιακό επίπεδο τη γνωστική αυτή περιοχή (Στραβάκου, 2003).

Από την άλλη πλευρά, όσο αφορά στην επιμόρφωση, μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1990 δεν υπήρξαν συγκροτημένα προγράμματα για Διευθυντικά Στελέχη εκπαιδευτικών μονάδων, παρά ελάχιστες επιμορφωτικές συναντήσεις.

Κατά την δεκαετία 1990-2000 υλοποιήθηκαν κάποιες επιμορφωτικές δραστηριότητες μετά από έγκριση του ΥΠ.Ε.Π.Θ.(έργο 1.3.α.(1),Υποέργο3 «Προγράμματα για Στελέχη της Εκπαίδευσης», 1996, διάρκειας 40 ωρών) και με τη συνδρομή των Π.Ε.Κ. , καθώς και από την ΠΑ.ΤΕ.Σ / Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.

Από την άλλη πλευρά, στις άμεσες προτεραιότητες που διαμορφώθηκαν στο πλαίσιο του 2^{ου} Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. (2010) σε σχέση με την επιμόρφωση των διοικητικών και υποστηρικτικών στελεχών της εκπαίδευσης εντάχθηκε ανάμεσα σε άλλα και η επιμόρφωση Διευθυντών Σχολικών μονάδων, ΕΠΑΛ και Σ.Ε.Κ.(Ανδρέου, 2005).

Σύμφωνα τέλος με τις διατάξεις παρ. 9 του άρθρου 11 του Ν. 3848/2010, «τα πιστοποιητικά διοικητικής και καθοδηγητικής επάρκειας, που απαιτούνται για την επιλογή σε θέσεις

διευθυντών σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, χορηγούνται ύστερα από επιτυχή παρακολούθηση αντίστοιχου ειδικού προγράμματος στο Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ)». Σε πρώτη φάση υλοποιήθηκαν 8 ταχύρυθμα προγράμματα διοικητικής επάρκειας σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη με τη συμμετοχή 190 Διευθυντών και στελεχών εκπαίδευσης κατόπιν κλήρωση.

Η επιμορφωτική πολιτική, λοιπόν, τουλάχιστον μέχρι σήμερα, χαρακτηριζόταν από την έλλειψη ενός σταθερού και συγκροτημένου πλαισίου, με αποτέλεσμα η άσκηση των καθηκόντων των Στελεχών της εκπαίδευσης να είναι περισσότερο εμπειρική, να χαρακτηρίζεται από υποκειμενισμό και ερασιτεχνισμό ή να επαφίεται αποκλειστικά στους ίδιους τους Διευθυντές, να ενημερώνονται, να αυτομορφώνονται ή να συμμετέχουν προαιρετικά σε επιμορφωτικά προγράμματα. Μετά το 2010 γίνεται μία επιμορφωτική προσπάθεια για τους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων από το ΕΚΔΔΑ, η οποία βέβαια θα πρέπει να λειτουργήσει αποκεντρωμένα και να αποκτήσει υποχρεωτικό και καθολικό χαρακτήρα για τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα (ΕΚΔΔΑ, 2012)

5.2 Συνθήκες που επιβάλλουν την επιμόρφωση των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων σήμερα

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, η Πολιτεία προδιαγράφει έναν πολυδύναμο ρόλο για το Διευθυντή της σχολικής μονάδας, που προϋποθέτει πληθώρα προσόντων και δεξιοτήτων. Τον τοποθετεί όμως σε μία τέτοια θέση ευθύνης και του ζητά να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτής της θέσης χωρίς στήριξη, χωρίς προεκπαίδευση.

Στη σημερινή ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ένας εκπαιδευτικός, που σε κάποια φάση της επαγγελματικής του εξέλιξης καλείται να αναλάβει την ηγεσία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, έχει περάσει από μια «άτυπη μαθητεία», όσο αφορά στη θέση του Διευθυντή. Συγκεκριμένα, η εμπειρία του Διευθυντή μπορεί να αντλείται από τη βιωμένη προσωπική του εμπειρία κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας (Παπακωνσταντίνου, 1982), από επιδράσεις που δέχεται από διάφορες πηγές (συζητήσεις με εκπαιδευτικούς και άλλους Διευθυντές, μελέτη σχετικών επιστημονικών περιοδικών και βιβλίων κ.λ.π.).

Αλλά και μετά την τοποθέτησή του στη θέση του Διευθυντή ελάχιστες ή ανύπαρκτες είναι οι γνώσεις που μπορεί να αποκτήσει από αντίστοιχα επιμορφωτικά προγράμματα, ανάλογα με το χρονικό διάστημα κατά το οποίο αυτά πραγματοποιήθηκαν και ανάλογα από το αν οι συνθήκες του επέτρεψαν την παρακολούθηση προγραμμάτων προαιρετικής φύσης.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, ο Διευθυντής σχολικών μονάδων, κυρίως, προβληματίζεται και οδηγείται σε σκέψεις και πράξεις ανάλογα με την προσωπική του εμπειρία και την πρακτική του γνώση (Knowing in action), αλλά και τις πρακτικές θεωρίες που έχει αναπτύξει (theories in use). Η εμπειρία, όμως, αυτή από μόνη της δεν αποτελεί ασφαλιστική δικλείδα για μια τέτοια θέση, ο πολυδιάστατος ρόλος της οποίας αναλύθηκε παραπάνω. Από την άλλη πλευρά, οι προσωπικές θεωρίες δημιουργούν ένα πεδίο σταθερότητας, μέσα στο οποίο ο

Διευθυντής αναπτύσσει τις πρακτικές του και σταδιακά την ειδημοσύνη του (Day, 2003). Όπως αναφέρει, όμως, και ο Sergiouvanni στο (Day, 2003), «όσο αποτελεσματικός και αποδοτικός κι αν είναι ο Διευθυντής, δεν μπορεί πλέον από μόνος του να τραβά και να σπρώχνει προς τα μπροστά τα μέλη του οργανισμού, με τη δύναμη της προσωπικότητάς του και τα μπαλώματα της γραφειοκρατίας». Από την άλλη πλευρά ο τρόπος επιλογής και αξιολόγησης των Διευθυντών σχολικών μονάδων θα μπορούσε άραγε να αποτελεί ασφαλιστική δικλείδα για το καλύτερο αποτέλεσμα στην άσκηση των διευθυντικών καθηκόντων; Δυστυχώς, ο τρόπος αυτός επιλογής και αξιολόγησης, όπως προαναφέρθηκε, παρουσιάζει κι αυτός τα δικά του κενά.

Άλλωστε, έρευνες οι οποίες έγιναν με συμμετοχή Στελεχών σχολικών μονάδων αποδεικνύουν την ανάγκη συμπληρωματικής επιμόρφωσής τους. Σύμφωνα με έρευνα της Καβούρη (1998) το εκπαιδευτικό μας σύστημα προτιμά να έχει διοικητικά / εκτελεστικά όργανα κρατικών εγκυκλίων, χωρίς ιδιαίτερη επαγγελματική κατάρτιση, αυτονομία, υπόληψη, προσωπικότητα. Πορίσματα έρευνας που διεξήγαγε η Παπαναούμ (1995) δείχνουν ότι οι Διευθυντές θεωρούν ως κύριο καθήκον τους την καλή λειτουργία του Σχολείου ως μέσο για την ευόδωση των στόχων της Εκπαίδευσης. Κάποιοι δίνουν έμφαση στο διαχειριστικό ρόλο, την τήρηση κανόνων και διαπιστώνεται γενικότερα ότι ο Διευθυντής αποτελεί αποδέκτη εγκυκλίων και διαταγών, που ρυθμίζουν όλα τα κύρια θέματα του σχολείου. Στην ίδια έρευνα η πλειονότητα των Διευθυντών ζητά ενίσχυση του ρόλου τους, μείωση της γραφειοκρατίας και επιμόρφωση.

Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγει η έρευνα της Α. Χριστοδούλου (2007) σύμφωνα με την οποία οι προτάσεις που διατυπώνει η πλειονότητα των Διευθυντών αναφορικά με τη στήριξή τους για την επιτυχήστερη επιτέλεση του έργου τους επικεντρώνονται κυρίως σε λειτουργικά θέματα του σχολείου (ύπαρξη διοικητικού και βοηθητικού προσωπικού, αύξηση κονδυλίων) και κατά δεύτερο λόγο σε θέματα επιμόρφωσης και ενίσχυσης του ρόλου του διευθυντή από την Πολιτεία. Στην ίδια έρευνα η πλειονότητα των Διευθυντών παρουσιάζονται να αναλώνουν τον περισσότερο χρόνο τους χειριζόμενοι τα γραφειοκρατικά θέματα του σχολείου, τα οποία είναι δυσανάλογα πολλά, και να αφιερώνουν αρκετό χρόνο στην επικοινωνία τους με μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς.

Διαπιστώνεται, λοιπόν, μία σταθερότητα στις συνήθειες των Διευθυντών τη στιγμή που η Πολιτεία προδιαγράφει γι' αυτούς έναν πολυδύναμο και πολυεπίπεδο ρόλο. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αν και είναι περισσότερο συγκεντρωτικό, οι σχολικές μονάδες μπορούν να ασκήσουν διοικητικές δραστηριότητες σε αρκετούς τομείς, όπως στην εσωτερική οργάνωση της σχολικής μονάδας, στην υλικοτεχνική υποδομή, μπορούν να ασκήσουν προγραμματισμό σε πολιτιστικές και σχολικές εκδηλώσεις, καινοτόμα προγράμματα, μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες για την κάλυψη αναγκών μαθητών, τη διαμόρφωση επιμορφωτικών προγραμμάτων, τη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων, τη συνεργασία με τους γονείς (Λαΐνας, 1993).

Συμπερασματικά, λοιπόν, ο Διευθυντής ενός σχολείου σήμερα και επομίζεται από την Πολιτεία έναν πολυσύνθετο ρόλο, και δεν είναι καταρτισμένος σε θέματα «Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων», και ο τρόπος τέλος επιλογής του δεν εγγυάται τη μέγιστη δυνατή αποτελεσματικότητα στην άσκηση των διευθυντικών καθηκόντων. Είναι αυτονόητο, λοιπόν, πως χρειάζεται κάποια υποστήριξη για την επιστημονική, επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξή του (Μαυρογιώργος, 1996), μέσω κατάλληλων προγραμμάτων επιμόρφωσης. Τα ίδια τα Στελέχη εκπαίδευσης, άλλωστε παρουσιάζονται στις παραπάνω έρευνες να έχουν γνώση των αναγκών τους, Μάλιστα ομάδα εκπαιδευτικών – στελεχών Εκπαίδευσης έχουν προχωρήσει και στη διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων για το χαρακτήρα, περιεχόμενο και καταλληλότητα επιμορφωτικών φορέων σε εισήγησή τους στον Ο.Ε.Π.Ε.Κ. (Κωστίκα 2004).

5.3 Προγράμματα επιμόρφωσης Διευθυντών σχολικών μονάδων σύμφωνα με τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Η επιμόρφωση δεν μπορεί παρά να θεωρηθεί ως μία συνεχόμενη διαδικασία, με πλήθος δραστηριοτήτων, οι οποίες θα ικανοποιούν ανάγκες που σχετίζονται με την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των επιμορφούμενων, στη συγκεκριμένη περίπτωση των Διευθυντών, όσο και με την αποτελεσματικότητα του έργου που ασκούν ή πρόκειται να ασκήσουν (Κωστίκα, 2004).

Παρά την ποικιλία απόψεων των ερευνητών για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, υπάρχει μία γενική άποψη ότι η επιμόρφωση αυτή ως σύγχρονος θεσμός θα πρέπει να προσδιορίζεται από κάποιες βασικές θεωρητικές αρχές. Έτσι, όταν η επιμόρφωση συνδέεται με την επαγγελματική πορεία και ανάπτυξη, εντάσσεται στο πλαίσιο της δια βίου παιδείας και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, με απώτερο σκοπό την ενθάρρυνση συμμετοχής του επιμορφούμενου στη διαδικασία μάθησης, οποιαδήποτε στιγμή κι αν αυτή πραγματοποιείται, ώστε να υιοθετηθεί ως στάση ζωής (Παπασταμάτης, 2001).

Η συνεχιζόμενη βέβαια εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με τον επιστημονικό κλάδο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και τις κυρίαρχες θεωρίες μάθησης, με κύρια χαρακτηριστικά:

α. Τη μεγαλύτερη και πιο ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, ύστερα από τη διερεύνηση και αξιολόγηση των υποκειμενικών αναγκών του πληθυσμού-στόχου (Βεργίδης, 1999, Courau, 2000, Rogers, 1999). Οι ενήλικες έχουν συγκεκριμένες προθέσεις και προσδοκίες, όσο αφορά στο περιεχόμενο και το ποιόν της επιμόρφωσής τους και όπως αναφέρει η S. Courau «θεωρούν ότι η εκπαίδευση πρέπει να έχει συγκεκριμένο αποτέλεσμα στην άσκηση της εργασίας τους και στην εξέλιξη της καριέρας τους». Η ανάλυση των υποκειμενικών αναγκών συνδυάζεται πάντα με την ανάλυση των αντικειμενικών αναγκών κατάρτισης / επιμόρφωσης, όπως αυτές τίθενται μέσα από τη νομοθεσία και τις ανάγκες ενός αποτελεσματικού σχολείου (Κόκκος, 2003).

β. Την ενεργητική μάθηση (ενεργητική συμμετοχή και αυτενέργεια, η νεοαποκτηθείσα γνώση βασίζεται σε προηγούμενες γνώσεις, εμπειρίες, ενδιαφέροντα του επιμορφούμενου, σαφείς, οριοθετημένοι στόχοι, ενίσχυση κινήτρων μάθησης) (Sullivan κ.ά., 1988).

γ. Τον συνυπολογισμό των ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί ως ενήλικες επιμορφούμενοι (Κωστίκα, 2004).

Με βάση την ανάλυση των παραπάνω στοιχείων τίθεται ο γενικός σκοπός ενός προγράμματος (είδος και επίπεδο κατάρτισης, σε ποιους απευθύνεται, για την κάλυψη ποιας ανάγκης, με ποια προσδοκώμενα αποτελέσματα), καθώς και οι ειδικοί του στόχοι (Βεργίδης, 1990). Βάσει αυτών των ειδικών στόχων στη συνέχεια μπορούν να προσδιοριστούν οι βασικές θεματικές ενότητες του προγράμματος, η έκταση, το αναλυτικό περιεχόμενό τους, οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις (Συμεωνίδης, 2003), αλλά και να επιλεγεί το κατάλληλο προσωπικό στελέχωσης του κύκλου μαθημάτων (Rogers, 1999).

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία μπορούν να διατυπωθούν τα παρακάτω συμπεράσματα και να γίνουν κάποιες προτάσεις:

α. Θα ήταν πολύ σημαντικό τα Πανεπιστημιακά Τμήματα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών να ιδρύσουν τομείς Κατεύθυνσης σχετικούς με τη Διοίκηση στην Εκπαίδευση, να οργανώσουν μεταπτυχιακά προγράμματα και να ενσωματώσουν στο Πρόγραμμα Σπουδών τους μαθήματα σχετικά με την Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, τα οποία βέβαια τα τελευταία χρόνια υπάρχουν σε κάποια Τμήματα Εκπαίδευσης, δεν είναι ίσως όμως επαρκή. Ας μη ξεχνάμε πως η αρχική εκπαίδευση και η επιμόρφωση είναι στενά συνυφασμένες. Η επιμόρφωση έχει καλύτερα αποτελέσματα, όταν στηρίζεται στις γνώσεις που έχουν αποκτηθεί κατά την προϋπάρχουσα βασική εκπαίδευση.

β. Αν η παραπάνω πρόταση εντάσσεται σ' έναν μακροπρόθεσμο σχεδιασμό, σίγουρα ως βραχυπρόθεσμος στόχος από μέρους της Πολιτείας θα πρέπει να τεθεί η επιμόρφωση των Στελεχών Εκπαίδευσης. Η επιμόρφωση αυτή θα πρέπει να νοείται ως ένα σύνολο προγραμματισμένων δραστηριοτήτων και μέτρων που εφαρμόζονται, με σκοπό την προσαρμογή των Στελεχών στις καινούριες απαιτήσεις της θέσης ευθύνης. Ο θεσμός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων μπορεί στο μεταβατικό αυτό στάδιο να προσφέρει πολλά στο σχεδιασμό, την οργάνωση και σ' ένα επόμενο στάδιο στην υλοποίηση αυτών των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Κρίνεται, λοιπόν, σε πρώτη φάση απαραίτητη η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των Στελεχών σχολικών μονάδων για έναν μελλοντικό σχεδιασμό της ύλης, των μεθοδολογικών προσεγγίσεων, του φιλοσοφικού πλαισίου του προγράμματος κατάρτισης, απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχία του προγράμματος για την εξέλιξη των Στελεχών, την ενθάρρυνση της αυτοδυναμίας και ανεξαρτησίας τους. Στη διερεύνηση αυτών των επιμορφωτικών αναγκών μπορούν να συμβάλλουν μέλη ΔΕΠ μέσα από μεγαλύτερη συμμετοχή ερευνητών και μέσα από επιστημονικές εργασίες που θα

βασίζονται όμως σε έρευνες μεγάλης εμβέλειας και δεν θα περιορίζονται τοπικά. Με βάση τα στοιχεία που θα προκύψουν, σε συνδυασμό βέβαια και με τις αντικειμενικές ανάγκες του εκπαιδευτικού μας συστήματος, θα καθοριστεί το περιεχόμενο, οι μέθοδοι, ο χρόνος και η διάρκεια των προγραμμάτων, οι κατάλληλοι φορείς και επιμορφωτές.

γ. Προτείνεται ένα ολοκληρωμένο και σοβαρά σχεδιασμένο Επιμορφωτικό Πρόγραμμα για τους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων. Το πρόγραμμα αυτό να περιλαμβάνει την απόκτηση δεξιοτήτων, όπως την ανάλυση προβληματικών καταστάσεων, την οργανωτική ικανότητα, την εσωτερική αξιολόγηση, την άσκηση ηγετικού ρόλου, τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος, την ικανότητα επικοινωνίας και εμπύχωσης, τη συμμετοχικότητα των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, τη δεκτικότητα νέων ιδεών και καινοτομιών, με απώτερο σκοπό την καλύτερη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας.

δ. Τα Επιμορφωτικά αυτά Προγράμματα θα πρέπει να είναι υποχρεωτικού χαρακτήρα και μεθοδικά. Θα ήταν καλό η προετοιμασία αυτή να γίνεται πριν οι Διευθυντές τοποθετηθούν στη θέση ευθύνης τους για την ευκολότερη προσαρμογή τους σ' αυτή. Η επιμορφωτική όμως αυτή διαδικασία, επειδή εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της πολιτικής της δια βίου παιδείας, οφείλει να ανταποκρίνεται στα αιτήματα της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Έτσι, η επιμόρφωση θα πρέπει να αποτελεί μία συνεχή διαδικασία κατά τη διάρκεια της θητείας των Διευθυντών, προκειμένου να καλύπτονται νέες ανάγκες που προκύπτουν κατά την επιτέλεση του έργου τους, αλλά και με βάση τις αλλαγές που συντελούνται στο χώρο της εκπαίδευσης.

ε. Όσο αφορά στην επιλογή των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων, είναι καλό να δίνεται βαρύτητα σε πιστοποιημένα προσόντα πάνω στη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Η εκπαιδευτική υπηρεσία και διδακτική εμπειρία, πέραν της υποχρεωτικής για την πλήρωση θέσης Διευθυντή δεν θα πρέπει να μοριοδοτείται περαιτέρω, αφού η σημερινή σχολική μονάδα δεν έχει ανάγκη από έναν διευθυντή με πολλά χρόνια εκπαιδευτικής ή διευθυντικής υπηρεσίας, αλλά από έναν διευθυντή που έχει σχετικές γνώσεις και δεξιότητες, διάθεση συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς και διάθεση να αναβαθμίσει τη σχολική του μονάδα και να δώσει ποιότητα στο έργο της. Τέλος, προκειμένου να εξασφαλιστεί η διαφάνεια στην επιλογή των διευθυντών, θα πρέπει να ελαχιστοποιηθεί ο ρόλος της συνέντευξης. Η συνέντευξη θα πρέπει να λειτουργεί απλώς ως δικλείδα ασφαλείας για την καταλληλότητα του υποψηφίου, ενώ η συγκρότηση του υποψηφίου να αξιολογείται με αντικειμενικά κατά το δυνατόν κριτήρια και από αξιολογικές εκθέσεις που θα βασίζονται όμως, όχι σε γενικόλογες διατυπώσεις, αλλά σε μεθοδικό ενδοσχολικό προγραμματισμό, δείκτες ποιότητας, ύστερα από εφαρμογή μεθόδων και τεχνικών συλλογής-επεξεργασίας δεδομένων, απαραίτητα στοιχεία για τη διαδικασία της αξιολόγησης. Για την εφαρμογή βέβαια όλων των παραπάνω προϋποτίθεται η σχετική επιμόρφωση των Διευθυντών και Σχολικών Συμβούλων στο θέμα της αξιολόγησης.

στ. Τέλος, για να μπορέσει ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας να ανταποκριθεί στον πολυδιάστατο αυτό ρόλο, και στα ποικίλα καθήκοντά του, όπως αυτά ορίζονται από τα Διατάγματα της Πολιτείας και από τις απαιτήσεις του «αποτελεσματικού σχολείου», που

αποτελεί στόχο της σύγχρονης εκπαίδευσης, θα πρέπει να διευρυνθεί η αυτονομία και εξουσία του Διευθυντή σχολικής μονάδας και το ελληνικό σχολείο να γίνει λιγότερο συγκεντρωτικό, να μειωθεί η γραφειοκρατία, ώστε ο Διευθυντής να πάψει να αποτελεί απλώς αποδέκτη εγκυκλίων και ο ρόλος του να περιορίζεται στη διαχείριση γραφειοκρατικών θεμάτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανθοπούλου, Σ. (1999). Συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού. Στο *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τόμ.Β (σ.187-228). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αθανασούλα - Ρέππα, Α.(1999). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον. Στο *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, τ.Γ (σ. 45-97). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ανδρέου, Α. (2005). Η επιμόρφωση των στελεχών της Εκπαίδευσης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επ.), *Πρακτικά Συνεδρίου 30-4-2004*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ. (1990). Επιμόρφωση ενηλίκων: σχεδιασμός προγραμμάτων. Στο *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Βεργίδης, Δ. (1999). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων : Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση προγραμμάτων*, τ. Γ, (σ.11-61). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γιασεμής, Χ. (2001). Τα χαρακτηριστικά του ιδεώδους διευθυντή στην Κυπριακή δημοτική εκπαίδευση σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*,116, 86-100.
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημητρακόπουλος, Ε. (1998). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Μέρος πρώτο: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Everard, K. & Morris, G. (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ζαβλανός, Μ. (1985). Σχέδιο Προγράμματος Εκπαίδευσης των Διευθυντών Σχολείων, Σχολικών Συμβούλων και Προϊσταμένων Γραφείων, *Λόγος και Πράξη*, 27, 59-67.
- Day, C. (2003). Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών, Αθήνα: τυπωθήτω-Γ. Δάρδανος.
- Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση : ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181-201.
- Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τ. Β, (σ. 231-262). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (1999). Πώς μαθαίνει ο ενήλικας. Στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων : Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*, τ. Α, (σ. 43 – 83). Πάτρα: ΕΑΠ.

- Κούλα, Β. (2011). Διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντή και εκπαιδευτικών και θεωρίες διοίκησης. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Κόκκος, Α. (2003). Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπυχωτή. Στο Δ. Βεργίδης (Επ.), Εκπαίδευση Ενηλίκων (σ.195-223). Αθήνα.
- Κουτούζης, Μ.(1999). Ηγεσία / Καθοδήγηση. Στο Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, τ.Α (σ.137-167). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα. Στο Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Κοινωνική και Ευρωπαϊκή διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, τ. Γ (σ. 13-43). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κωστίκα, Ι. (2004). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Διερεύνηση απόψεων και στάσεων των Στελεχών Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Λαΐνας, Α. (1993). Διοίκηση της Εκπαίδευσης και αναλυτικά προγράμματα: η θεσμοθέτηση της αποκέντρωσης και της ευρύτερης συμμετοχής, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 19, 254-294.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: οι μορφές τους και το κοινωνικό τους πλαίσιο. Στο Α, Γκότοβος,
- Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου (Επ.), Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη (σ.85-103). Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, τ.Α (σ.115-159). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μαυροσκούφης, Δ. (1998). Το Ζήτημα της Αξιολόγησης και της Επιλογής των Διευθυντών των Σχολείων: Ιστορική διάσταση και Σημερινή συγκυρία, Νέα Παιδεία, 87, 143-158.
- Μπαλάσκας, Κ. (1986). Ο Παιδαγωγικός ρόλος του διευθυντή Σ.Μ., Νέα Παιδεία, 40, 92-94.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1982). Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 9, 46-54.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). Η Διεύθυνση Σχολείου, θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Παπασταμάτης, Α. (2001). Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση: η περίπτωση της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Στο Δ Χατζηδήμου (Επ.) Παιδαγωγική και Εκπαίδευση (σ. 543-555). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). Αποτελεσματικά σχολεία. Πραγματικότητα ή ουτοπία; Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Rogers, A. (1999). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σολομών, Ι. (1999). Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα. Αθήνα: Π.Ι.
- Στραβάκου, Π. (2003). Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

- Συμεωνίδης, Κ. (2003). Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Κύπρο. Στο: Βεργίδης, Δ. Εκπαίδευση Ενηλίκων, (σ.63-80). Αθήνα
- Χαλκιώτης, Δ. (1999). Εκπαιδευτική διοίκηση και οικονομικά. Στο Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, τ. Α (σ. 161-197). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Χριστοδούλου, Α. (2007). Η διοίκηση της Σχολικής Μονάδας από τη σκοπιά του Διευθυντή: αυτοαντίληψη του ρόλου. Πρόσβαση Νοέμβριος, 20, 2013, από <http://invenio.lib.auth.gr/record/78788/files/gri-2007-751.pdf>
- Δ1/105657/8.10.2002, άρθρα 27, 28, 31, 32 (ΦΕΚ 1340 Β΄/ 9.10.2002).
- Ν. 2525/1997, άρθρο 8 (ΦΕΚ 188 Α).
- Ν. 3848/2010, άρθρα 11,12,13,14 (ΦΕΚ 71 Α΄/19.5.2010).
- Απόφαση 2/45050/0025/14.6.2011, άρθρο 2 (ΦΕΚ 1915 Β΄/ 15.6.2011).
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1997) Τεχνικό Δελτίο έργου 1.3.α (1) 3: Προγράμματα για στελέχη της Εκπαίδευσης και επιμορφωτές.
- ΕΚΔΔΑ. (2012). Επιμόρφωση Στελεχών Εκπαίδευσης. Πρόσβαση: Νοέμβριος, 24, 2013, από:<http://www.ekdd.gr/ekdda/index.php/gr/2012-06-19-08-30-45/2012-06-19-10-12-26>

Αναφορές σε ξένη βιβλιογραφία

- Bush, T. & Jackson, D. (2002). A Preparation for School Leadership International Perspectives, Educational Management and Administration, 30(4), 417-429.
- Blase, J. & Anderson, G. (1995). The micropolitics of educational leadership, London: Cassell.
- Hoyle, E. (1986). The politics of school management. London: Hodder & Stoughton.
- Miller, J. & Miller, Th. (2001). Commentary, Educational Leadership in the new millennium: a vision for 2020, International journal of Leadership in Education, 4, 181-182.
- O' Sullivan, F., Jones, K., Reid, K. (1990). Staff Development in Secondary Schools. London: Hodder & Stoughton.