

Ενώ η θεωρία υποδηλώνει ότι η κατανεμημένη ηγεσία μπορεί να επηρεάσει πολυάριθμες πτυχές της ομαδικής λειτουργίας, μεγάλη σημασία έχει η εμπιστοσύνη, καθώς είναι ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της αποτελεσματικότητας της ομάδας. Η εμπιστοσύνη είναι πιθανό να αυξήσει τη συνολική προσπάθεια που ασκούν τα άτομα στα ομαδικά καθήκοντα και το βαθμό στον οποίο συνεργάζονται για την επιδίωξη συλλογικών στόχων. Οι έρευνες δείχνουν ότι η εμπιστοσύνη συνδέεται με τα άτομα που προσπαθούν πέρα από τις τυπικές απαιτήσεις για να βοηθήσουν τους συναδέλφους και την οργάνωση να επιτύχουν τους συλλογικούς τους στόχους (Fitzpatrick, 2007).

Το πλαίσιο διοικητικής επάρκειας και προσόντων στη διοίκηση της σχολικής μονάδα: διεθνείς πρακτικές

Από το 2000 κ.έ. η επαγγελματική ανάπτυξη της σχολικής ηγεσίας έχει επιχειρηθεί με ένα πλήθος προγραμμάτων σε όλες τις χώρες του ΟΟΣΑ και είναι πλέον ένας από τους βασικούς μοχλούς της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη σχολική διοίκηση. Όμως, τα εμπειρικά στοιχεία για την αποτελεσματικότητα και τον αντίκτυπο της επαγγελματικής κατάρτισης και της ανάπτυξης της σχολικής ηγεσίας είναι περιορισμένα. Υπάρχουν ωστόσο αρκετές μαρτυρίες που δικαιολογούν τις εκτεταμένες προσπάθειες για τη βελτίωση των δεξιοτήτων ηγεσίας καθώς και την ανάπτυξη εργαλείων που θα καθοδηγήσουν το σχεδιασμό και την υλοποίηση αυτών των προσπαθειών (Elmore, 2008).

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, τα προγράμματα εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης για τους διευθυντές είχαν εισαχθεί ή ενισχυθεί σε όλες σχεδόν τις χώρες που επιδιώκουν μεταρρυθμίσεις και αλλαγές για τη βελτίωση της ηγεσίας του σχολείου, είτε επιδιώκοντας αλλαγές ως προετοιμασία για την ανάληψη της θέσης του διευθυντή είτε επιδιώκοντας την περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη των δεξιοτήτων των

ενεργών διευθυντών. Ο βαθμός επαγγελματικής εξέλιξης στη σταδιοδρομία ποικίλλει μεταξύ των χωρών, καθώς υπάρχουν διαφορετικές απαιτήσεις για την ανέλιξη των στελεχών διοίκησης και φυσικά διαφορετικοί τύποι προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης (Stoll, Moorman & Rahm, 2008).

Πιο συγκεκριμένα, ορισμένες χώρες επιχειρούν και εφαρμόζουν όλες τις μεθόδους κατάρτισης σε διαφορετικές φάσεις της σταδιοδρομίας, ενώ άλλες παρέχουν μόνο έναν ή δύο τύπους εκπαίδευσης για τα στελέχη της διοίκησης. Η Αγγλία, η Φινλανδία, η Βόρεια Ιρλανδία, το Ισραήλ και η Σλοβενία προσφέρουν κατάρτιση για την ανάπτυξη της ηγεσίας σε όλα τα στάδια της σταδιοδρομίας ενός διευθυντή. Η Χιλή, η Ιρλανδία, οι Νότιες Χώρες της Ευρώπης και η Νορβηγία διαθέτουν προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης. Οι υπόλοιπες χώρες βασίζονται είτε στην παροχή αρχικής κατάρτισης για την είσοδο σε θέση διοίκησης, είτε στην ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση ως ένταξη (induction), είτε σε ένα συνδυασμό των δύο αυτών μορφών εκπαίδευσης αξιοποιώντας την εμπειρία ηγετών-διευθυντών που ασκούν τον ρόλο (Griswell & Martin, 2007). Στη μελέτη τους οι Griswell & Martin (2007) υποστηρίζουν ότι ένα κυρίαρχο μοντέλο εκπαίδευσης διευθυντών αποτελεί το mentoring-coaching, ως προϋπόθεση για την άσκηση διοικητικού έργου ενώ τα προγράμματα ένταξης (induction) χρησιμοποιούνται ως μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης για ήδη. Στις περισσότερες περιπτώσεις, τα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης για τους διευθυντές είναι στη διακριτική ευχέρεια του δήμου ή της τοπικής αυτοδιοίκησης, με εξαίρεση την Αυστρία, όπου αποτελούν μέρος των εθνικών απαιτήσεων. Για την ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση οι τάσεις είναι λιγότερο σαφείς, με ορισμένες χώρες να εφαρμόζουν σύντομα προγράμματα στις βασικές περιοχές ευθύνης του ρόλου ενώ ορισμένες άλλες σχεδόν δεν παρέχουν καμία ευκαιρία κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης (Bal & de Jong, 2007). Χώρες όπως η Αυστραλία, το Βέλγιο, η Αγγλία, η Φινλανδία, η Γαλλία, το Ισ-

ραήλ, η Κορέα, η Βόρεια Ιρλανδία, η Σκωτία, η Σλοβενία και η Ισπανία υλοποιούν προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης διευθυντών. Χώρες όπως η Αυστρία, η Δανία, η Αγγλία, η Φινλανδία, η Γαλλία, το Ισραήλ, η Νέα Ζηλανδία, η Βόρεια Ιρλανδία, η Σκωτία, η Σλοβενία και η Σουηδία εφαρμόζουν προγράμματα ένταξης ως ενδοϋπηρεσιακή μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης διευθυντών, ενώ η ομάδα χωρών στις οποίες συμπεριλαμβάνονται η Αυστραλία, η Αυστρία, η Δανία, η Αγγλία, η Φινλανδία, η Γαλλία, η Ουγγαρία, το Ισραήλ, η Νέα Ζηλανδία, η Ολλανδία, η Νορβηγία, η Βόρεια Ιρλανδία, η Πορτογαλία, η Ισπανία, η Σλοβενία και η Σουηδία εφαρμόζουν προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης για στελέχη της διοίκησης (OECD 2008:107-109).

Τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να ποικίλλουν από σύντομα μαθήματα που οδηγούν στη λήψη πιστοποιητικών μέχρι μεταπτυχιακά ή διδακτορικά προγράμματα. Η διάρκεια των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης ποικίλει, διαρκώντας από λίγες μέρες έως ένα έτος φοίτησης. Η εκπαίδευση μπορεί να συντονιστεί προσεκτικά και να αναλυθεί ώστε να ταιριάζει στα στάδια της εξελισσόμενης σταδιοδρομίας ενός ηγέτη-διευθυντή επιδιώκοντας την εξειδίκευση της εμπειρίας ή να προσφέρεται ως «ένα κεφάλαιο κατάρτισης που προσαρμόζεται σε όλους». Το περιεχόμενο της κατάρτισης ποικίλλει επίσης, από την εκπαίδευση που επικεντρώνεται στη διασφάλιση ότι οι διευθυντές των σχολείων είναι εξοικειωμένοι με τη νομοθεσία τη σχετική με την ηγεσία του σχολείου και μπορούν να την εφαρμόσουν, έως την εκπαίδευση που επικεντρώνεται στην ευρύτερη έννοια της ηγεσίας και την οργανωσιακή αλλαγή (Devos & Tuytens, 2006). Η εκπαίδευση μπορεί επίσης να ποικίλει ανάλογα με τους ρόλους και τις ευθύνες της σχολικής ηγεσίας που υιοθετεί η χώρα, καθώς μπορεί να απαιτούνται διαφορετικά είδη δεξιοτήτων. Σε χώρες όπου τα σχολεία και οι διευθυντές έχουν χαμηλό βαθμό αυτονομίας, οι προσεγγίσεις των προγραμμάτων κατάρτισης μπορούν να επι-

κεντρωθούν στις πρακτικές και νομικές πτυχές της διοίκησης των σχολικών μονάδων. Όταν οι χώρες διαθέτουν υψηλότερο βαθμό αυτονομίας και λογοδότησης-λογοδοσίας σε επίπεδο σχολείου, τα προγράμματα κατάρτισης μπορεί να έχουν ευρύτερο πεδίο εφαρμογής ή να επικεντρώνονται στην ευρύτερη έννοια της ηγεσίας. Μπορεί επίσης να εξαρτώνται από τη διάρκεια της θητείας του διευθυντή (Fitzpatrick, 2007).

Η αυξημένη παροχή προγραμμάτων κατάρτισης μεταξύ των χωρών αναπτύχθηκε ως απάντηση στις αλλαγές των ρόλων και των αρμοδιοτήτων των σχολικών διευθυντών. Πολλοί διευθυντές στις σχολικές μονάδες υποστηρίζουν ότι το διδακτικό υπόβαθρο δεν προετοιμάζει απαραίτητα για την άσκηση της διοίκησης και υπάρχουν εμπειρικά δεδομένα που δείχνουν ότι υπάρχει μια θετική σχέση στην άσκηση σχολικής διοίκησης και σε προηγούμενες εμπειρίες διοίκησης. Συνεπώς, τα εμπειρικά δεδομένα υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης σε όσους ασκούν διοίκηση ή προσβλέπουν να ασκήσουν διοίκηση στο μέλλον. Σε χώρες όπως η Δανία, όπου τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης δεν είναι συνήθης πρακτική, το 90% των διευθυντών αισθάνεται την ανάγκη για αρχική κατάρτιση. Στη Νορβηγία, όπου δεν υπάρχουν απαιτήσεις για αρχική εισαγωγική εκπαίδευση για την ανάληψη διοικητικού ρόλου, έχουν αναπτυχθεί σε πολλά πανεπιστήμια Μεταπτυχιακές Σπουδές στην εκπαιδευτική ηγεσία. Στο Φλαμανδικό Βέλγιο, οι ερευνητές επισημαίνουν την ανάγκη για πιστοποιημένη κατάρτιση των διευθυντών για την ανάπτυξη διοικητικών δεξιοτήτων, οι οποίες δεν περιλαμβάνονται στην αρχική και εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Επισημαίνεται, επίσης, η ανάγκη όχι μόνο να αποκτήσουν δεξιότητες διοίκησης οι διευθυντές των σχολείων αλλά και να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που συμβάλουν στην μελέτη στο σπίτι και στην ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας μέσω της κατάρτισης. Σχεδόν όλοι οι διευθυντές ή οι υποψήφιοι διευθυντές έχουν επαγγελματική εμπειρία ως

εκπαιδευτικοί. Όταν οι διευθυντές αναλαμβάνουν τη θέση φαίνεται να μη διαθέτουν το πλέγμα των δεξιοτήτων που απαιτεί η άσκηση παιδαγωγικής ηγεσίας, η διαχείριση ανθρωπίνων και φυσικών πόρων καθώς και ευρείες δεξιότητες που σχετίζονται με τη στρατηγική σκέψη που απαιτεί η εργασία στα σχολεία του 21ου αιώνα (Griswell & Martin, 2007).

Από την άλλη πλευρά, εμπειρικά στοιχεία που αποδεικνύουν τον θετικό αντίκτυπο της επαγγελματικής κατάρτισης και ανάπτυξης των διευθυντών στην αποτελεσματικότητα άσκησης της ηγεσίας δεν είναι επαρκή και δεν αποδεικνύουν άμεσα τη θετική συσχέτιση της επαγγελματικής κατάρτισης και ανάπτυξης στα σχολικά αποτελέσματα. Παρ'όλα αυτά, υπάρχει ευρεία συναίνεση μεταξύ των επαγγελματιών, των ερευνητών και των υπευθύνων για τη χάραξη πολιτικής ότι τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης και ανάπτυξης έχουν αντίκτυπο στους συμμετέχοντες βελτιώνοντας τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις διαθέσεις των ηγετών. Η βελτίωση των γνώσεων και δεξιοτήτων με τη σειρά της μπορεί να συμβάλει σε πιο ικανές και αποτελεσματικές συμπεριφορές ηγεσίας και τελικά να οδηγήσει σε βελτιώσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση (Schratz & Petzold, 2007).

Σε ορισμένα σχολεία, η χρήση των εκπαιδευτικών ή των εκπροσώπων των εκπαιδευτικών σε διοικητικές διαδικασίες, καθώς και η συλλογική εργασία και η συνεργατικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών, εμφανίστηκαν ως αποτελέσματα της συμμετοχής εκπαιδευτικών και διευθυντών σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Αυτές οι μαρτυρίες αφορούν πεδία εκπαίδευσης όπως η θεσμοθετημένη σχολική αξιολόγηση με μικτή εστίαση στα επιτεύγματα των μαθητών και στην εργασία των εκπαιδευτικών. Αυτό αποκαλύπτει ότι η επαγγελματική εκπαίδευση των διευθυντών έχει τόσο θετικό αντίκτυπο στη βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων όσο και στη διαχείριση και προώθηση των αλλαγών σε επίπεδο σχολικής μονάδας ώστε να είναι εφικτοί στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής (Devos & Tuytens, 2006).

Η ανάλυση των εκπαιδευτικών αναγκών στα στελέχη διοίκησης της εκπαίδευσης μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη αποτελεσματικών προγραμμάτων. Μια μετα-ανάλυση των μελετών αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων ανάπτυξης των διοικητικών ικανοτήτων διαπίστωσε ότι οι επαγγελματίες μπορούν να επιτύχουν ουσιαστική βελτίωση, τόσο στις γνώσεις όσο και στις δεξιότητες, εάν διεξαχθεί επαρκής ανάλυση των εκπαιδευτικών αναγκών από τα πρώτα στάδια άσκησης των αντίστοιχων ρόλων, ώστε να διασφαλιστεί ότι η σωστή επαγγελματική ανάπτυξη προσφέρεται στους διευθυντές με βάση τις πραγματικές τους ανάγκες. Έτσι, η ανάλυση εκπαιδευτικών αναγκών θεωρείται ευρέως ως ένα σημαντικό εργαλείο για τον προσδιορισμό των αναγκών ανάπτυξης των διευθυντών των σχολικών μονάδων αλλά υπάρχουν περιορισμένες μελέτες για την εφαρμογή της μεθόδου της διάγνωσης εκπαιδευτικών αναγκών στην πράξη (Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson & Cohen, 2007).

Στις μελέτες που επιχειρούν τη σύγκριση της άσκησης της διοίκησης μεταξύ επιχειρήσεων και οργανισμών και των σχολείων επισημαίνεται ότι υπάρχει μεγάλη ομοιότητα μεταξύ των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές των επιχειρήσεων και της εκπαίδευσης και της σημασίας της επαγγελματικής ανάπτυξης για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων. Μια πρόσφατη μελέτη του Κέντρου Δημιουργικής Ηγεσίας προέβλεψε τάσεις στην επιχειρηματική ηγεσία. Τα αποτελέσματα θα μπορούσαν εύκολα να εφαρμοστούν στις τάξεις διοίκησης της εκπαίδευσης. Τα ανώτερα διοικητικά στελέχη αντιμετωπίζουν αυξανόμενη πολυπλοκότητα, κυρίως λόγω ενός συνόλου παραγόντων που απαιτούν από αυτούς να κάνουν περισσότερες ενέργειες με λιγότερους πόρους και να ανταποκρίνονται ακόμη πιο γρήγορα στην αλλαγή του περιβάλλοντος εργασίας και των επιχειρήσεων. Η ανάπτυξη οργανωτικών ταλέντων και η βελτίωση του τρόπου με τον οποίο οργανώνονται τα σχέδια για τη διαδοχή σε ρόλους διοίκησης αποτελεί προτεραιότητα

για τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης διευθυντών (Griswell & Martin, 2007).

Παρά το ευρέως αποδεκτό δόγμα για την επαγγελματική ανάπτυξη της επιχειρηματικής ηγεσίας ότι η καλύτερη προετοιμασία για τη διοίκηση βρίσκεται στην εμπειρία και όχι στα προγράμματα κατάρτισης, υπάρχει ένα αναπτυξιακό μοντέλο που περιλαμβάνει έξι εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και εκπαίδευσης. Κάθε εμπειρία πρέπει να περιλαμβάνει τρία χαρακτηριστικά: την αξιολόγηση, την πρόκληση και την υποστήριξη. Τρεις από τις έξι εμπειρίες ανάπτυξης και εκπαίδευσης είναι επίσημες-τυπικές: η ανατροφοδότηση 360 μοιρών, τα προγράμματα έντασης ανάδρασης-αναστοχασμού και τα προγράμματα κατάρτισης για την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Τρεις εμπειρίες ανάπτυξης και εκπαίδευσης είναι ανεπίσημες, μη τυπικές, συμβαίνουν φυσικά στην εργασία, αλλά περιλαμβάνουν επίσης κάποιο σχεδιασμό: οι εργασιακές εργασίες, οι αναπτυξιακές σχέσεις και οι κακουχίες-δυσκολίες. Αυτά τα στοιχεία πρέπει να συνδέονται με συστηματικό τρόπο κατά τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, ώστε να εξασφαλίζεται ότι ο αναπτυσσόμενος υποψήφιος μπορεί να ενσωματώσει τη νέα μάθηση, να την εφαρμόσει, να την σκεφτεί και να την βελτιώσει (Elmore, 2008).

Μια άλλη περιοχή η οποία συμβάλλει στη μεθοδολογία της επαγγελματικής ανάπτυξης των στελεχών της διοίκησης είναι η έρευνα σχετικά με τις επιδόσεις των εμπειρογνομώνων (experts), η οποία αρχικά διεξήχθη για να κατανοηθεί το εξειδικευμένο παιχνίδι σκακιού, αλλά επεκτάθηκε σε τομείς όπως οι επιστήμες, ο αθλητισμός, η μουσική και η διοίκηση και προσφέρει επίσης συναφείς ιδέες για την επαγγελματική ανάπτυξη. Ένα βασικό συμπέρασμα αυτών των μελετών είναι ότι η εμπειρογνομοσύνη, η εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων στην πράξη ανεξάρτητα από τα πλαίσια που ασκήθηκαν ή αποκτήθηκαν, προϋποθέτει ακέραιο σώμα γνώσεων και υψηλών δεξιοτήτων, οι οποίες με τη σειρά τους απαιτούν πολυετή εκ-

παίδευση και εμπειρία. Φαίνεται ότι οι εμπειρογνώμονες έχουν ένα μεγαλύτερο ρεπερτόριο γνώσεων και προτύπων συμπεριφοράς για να αξιοποιήσουν στην πράξη και ότι είναι πιο εξειδικευμένοι στην αξιολόγηση της καταλληλότητας μιας συγκεκριμένης γνώσης ή πρακτικής ρουτίνας σε κάποια συγκεκριμένη κατάσταση. Οι ειδικοί έχουν ένα «ρεπερτόριο ικανοτήτων», το οποίο χρησιμοποιούν σε δύσκολες καταστάσεις για να μάθουν ακόμα περισσότερα και να αναπτύξουν ακόμη μεγαλύτερη εμπειρία. Οι συνέπειες των μελετών αυτών για την ανάπτυξη της διοίκησης στη σχολική μονάδα, όπου είναι επιθυμητό υψηλό επίπεδο εμπειρογνωμοσύνης, αν όχι δεξιοτεχνίας, είναι ότι η οικοδόμηση μιας ισχυρής βάσης γνώσεων είναι σημαντική και απαιτούνται χρόνια πρακτικής εμπειρίας και επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς η αποτελεσματική διοίκηση δεν θα προκύψει ως φυσικό ακόλουθο της διδασκαλίας ή της απόκτησης ενός τίτλου εκπαίδευσης (Fitzpatrick, 2007).

Οι ειδικοί στην ηγεσία και την επαγγελματική ανάπτυξη υποστηρίζουν ότι οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντών των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων θα πρέπει να είναι συνεχιζόμενες, να εκτείνονται σε όλη τη σταδιοδρομία και να βασίζονται στην προηγούμενη μάθηση. Η επαγγελματική ανάπτυξη πραγματοποιείται σε μορφές κατάλληλες για τα διαφορετικά στάδια της καριέρα του διευθυντή της σχολικής μονάδας και αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης, συνεχιζόμενης και συνεπούς δέσμης εμπειριών για προσωπική ανάπτυξη και επαγγελματική εξειδίκευση (Griswell & Martin, 2007). Σε ιδανικές συνθήκες, η ανάπτυξη της ηγεσίας θα αρχίσει στο επίπεδο των εκπαιδευτικών και θα συνεχίζεται για τους υποψήφιους σε ρόλους διοίκησης ή για όσους αναλαμβάνουν ρόλο διοίκησης. Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη θα διευρυνθεί στη συνέχεια αξιοποιώντας τις εμπειρίες των διευθυντών και των στελεχών διοίκησης. Η αυξανόμενη εμπειρία των στελεχών διοίκησης στο παραπάνω πλαίσιο είναι η καταλληλότερη προϋπόθεση για την αξιοποίηση γνώσεων δεξιοτήτων στην πράξη

και την ώριμη κατανόηση των απαιτήσεων της εργασίας για την επίτευξη της αποτελεσματικότητας. Οι συνεχείς ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης θα επέτρεπαν στους άρτια καταρτισμένους διευθυντές να μεταφέρουν τις γνώσεις, τις ικανότητές τους και τη σοφία τους στα νεώτερα στελέχη και στους εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα θα τους έδιναν τη δυνατότητα να αποκτήσουν επιπλέον νέα γνώση και τεχνικές καθοδήγησης κατά την πράξη (Bal and de Jong 2007).

Μια ομάδα χωρών έχει υιοθετήσει την ολιστική προσέγγιση στην επαγγελματική ανάπτυξη της διοίκησης, βλέποντας τη διοίκηση του σχολείου ως μια συνεχή πράξη και επιχειρεί μέσα από εκπαιδευτικές αλλαγές να ικανοποιήσει τις διαφορετικές ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντών, ώστε όλοι να μπορούν να εξελιχθούν επαγγελματικά για να ενισχύσουν την πρακτική τους αποτελεσματικότητα. Στις χώρες, οι οποίες υιοθετούν την ολιστική προσέγγιση για την ανάπτυξη της διοικητικής ικανότητας στα σχολεία, ανήκουν η Αγγλία, η Βόρεια Ιρλανδία και Αυστραλία – η περιοχή της Βικτώρια. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις έχει σχεδιαστεί ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης, το οποίο καλύπτει τις ανάγκες της αρχικής κατάρτισης, αναπτύσσοντας ένα ειδικό προσόν για την άσκηση του διοικητικού ρόλου, ενώ περιλαμβάνει και προγράμματα εισαγωγικής κατάρτισης που υποστηρίζουν τους διευθυντές στα αρχικά τους στάδια ως ηγέτες αλλά και προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης, τα οποία επικεντρώνονται σε πιο στοχοθετημένες ανάγκες στα σχολεία (Blossing & Ekholm, 2005). Επιπλέον, οι χώρες αυτές διαθέτουν ευρύτερα επαγγελματικά περιγράμματα-πλαίσια που περιλαμβάνουν τις απαιτούμενες δεξιότητες για την άσκηση διοικητικών ρόλων καθώς και τις εκπαιδευτικές διαδρομές της αρχικής και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης για όσους συμμετέχουν σε ομάδες ηγεσίας ή ασκούν ρόλο διοίκησης στην εκπαίδευση. Αυτές οι χώρες δε, υιοθετούν την κατανοητή ιδέα της ηγε-

σίας και είναι συνεπείς με τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που παρέχουν σε όλο το προσωπικό.

Για παράδειγμα, η πολιτεία της Βικτώρια στην Αυστραλία υιοθέτησε μια συγκεκριμένη συνεκτική προσέγγιση στην ανάπτυξη της ηγεσίας, η οποία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης εθνικής πολιτικής για τη σχολική μεταρρύθμιση. Αυτό που αποτιμάται σε αυτή την προσέγγιση είναι η αναγνώριση και ενσωμάτωση της ανάπτυξης της ηγεσίας ως βασικής συνιστώσας των προσπαθειών βελτίωσης των σχολείων (Schratz & Petzold, 2007). Το 2003, η βικτωριανή κυβέρνηση ανέπτυξε ένα σχέδιο βελτίωσης της ποιότητας του σχολικού συστήματος και καθόρισε τρεις προτεραιότητες για τη μεταρρύθμιση, με βάση μια ευρεία συναίνεση για το τι θα πρέπει να γίνει για τη βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων (Elmore, 2008). Στις προτεραιότητες αναφέρονται:

- α) η αναγνώριση και ανταπόκριση στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών,
- β) η οικοδόμηση των δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού δυναμικού για ενίσχυση της σχέσης διδασκαλίας-μάθησης,
- γ) η συνεχή βελτίωση των σχολείων.

Η στρατηγική για την ανάπτυξη της ηγεσίας στην Βικτώρια εντάσσεται σε μια συνεκτική μεταρρυθμιστική ατζέντα, η οποία περιλαμβάνει μια σειρά μεταρρυθμιστικών πρωτοβουλιών που αποσκοπούν στη βελτίωση της διοίκησης, στη βελτίωση των επιδόσεων και στη μείωση της αναποτελεσματικότητας και των χαμηλών επιδόσεων σύμφωνα με τη συστημική σχολή της διακυβέρνησης. Η ανάπτυξη της ηγεσίας θεωρείται ουσιαστικό μέρος ενός συνολικού πλαισίου για τη βελτίωση του σχολικού συστήματος. Το Υπουργείο Παιδείας αναγνώρισε ότι η αποτελεσματική ηγεσία σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί προϋπόθεση για την εφαρμογή των στόχων της βελτίωσης του σχολείου που συμπεριλαμβάνονται στο μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα. Η αυξημένη επένδυση στην ανάπτυξη της ηγεσίας βασίστηκε σε μια «σφαιρική και σκόπιμη

σειρά στρατηγικών που στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας και των επιδόσεων των διευθυντών». Αυτές οι στρατηγικές περιλαμβάνουν ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης για υποψήφιους ηγέτες και διευθυντές, συμπεριλαμβανομένου ενός μεταπτυχιακού τίτλου στην Εκπαιδευτική Ηγεσία για εκπαιδευτικούς που παρουσιάζουν διοικητικές δεξιότητες. Επίσης, οι στρατηγικές επαγγελματικής ανάπτυξης συμπεριλαμβάνουν τεχνικές καθοδήγησης για νέους διευθυντές και τεχνικές καθοδήγησης για έμπειρους διευθυντές, ενώ προωθούν ένα πρόγραμμα για την ανίχνευση των υψηλών αποδόσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού ώστε να εντοπιστούν τα κατάλληλα στελέχη τα οποία μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη του συστήματος (Blossing & Ekholm, 2005).

Επίσης στην Αγγλία, μια στρατηγική ανάπτυξης της ηγεσίας καθορίζει πέντε στάδια σχολικής διοίκησης. Κάθε στάδιο έχει μια σειρά από συναφείς ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που βασίζονται στις φάσεις της προπαρασκευαστικής κατάρτισης, της εκπαίδευσης κατά την ένταξη στον ρόλο και της επιμορφωτικής διαδικασίας για διευθυντές και άλλους σχολικούς ηγέτες. Στη Βόρεια Ιρλανδία, παρέχεται εκπαίδευση για αναδυόμενους και υποψήφιους ηγέτες καθώς και για τα διευθυντικά στελέχη (Fitzpatrick, 2007).

Η Σκωτία πρόσφατα διαμόρφωσε την ατζέντα ανάπτυξης ηγεσίας για να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις. Από το 2000 διαθέτει υποχρεωτική κατάρτιση για όσους ασκούν τη σχολική διοίκηση και από το 2003 ένα νέο πλαίσιο για την ανάπτυξη της ηγεσίας. Παρέχει ευκαιρίες μάθησης για όσους ασχολούνται με ομάδες ηγεσίας καθώς και προγράμματα κατάρτισης για ανώτερα διοικητικά στελέχη. Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη για τα στελέχη διοίκησης της εκπαίδευσης, που προορίζεται να αποτελέσει μέσο προώθησης της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των στελεχών διοίκησης και όχι μια δομή εκμάθησης της διαχείρισης των θεμάτων στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, βασίζεται στην έννοια της επαγγελματικής εξέλιξης στην εκ-

παιδευτική ηγεσία μέσω τεσσάρων ευρέων επιπέδων (Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson & Cohen, 2007):

1. Το πρώτο επίπεδο είναι η ηγεσία του έργου, για τους εκπαιδευτικούς που έχουν αναλάβει ή μπορεί να αναλάβουν την ευθύνη για την πραγματοποίηση ενός έργου μικρής κλίμακας. Αυτό το επίπεδο αναφέρεται στους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται σε αρχικό στάδιο της καριέρας τους, οι οποίοι επιθυμούν να αναπτύξουν τις ηγετικές τους ικανότητες, παραδείγματος χάριν σε έναν τομέα που σχετίζεται με την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών ή την υποστήριξη της μάθησης των μαθητών ή με την συμμετοχή σε ένα ερευνητικό έργο (Elmore, 2008).

2. Το δεύτερο επίπεδο είναι η ηγεσία ομάδας, για εκπαιδευτικούς οι οποίοι, πέραν των κορυφαίων έργων μικρής κλίμακας, έχουν την ευθύνη να καθοδηγούν, είτε μόνιμες ομάδες προσωπικού, είτε ομάδες εργασίας. Αυτό μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντικό για όσους στοχεύουν να διεκδικήσουν θέσεις ευθύνης στην εκπαίδευση, ανεξάρτητα από το αν οι ευθύνες τους είναι κατά κύριο λόγο στους τομείς του προγράμματος σπουδών ή της συμβουλευτικής και καθοδήγησης.

3. Το τρίτο επίπεδο είναι η σχολική ηγεσία, για το προσωπικό που καθοδηγεί έργα και ομάδες και που έχουν ή αναζητούν να έχουν τη συνολική ευθύνη για μια διάσταση της διοίκησης σε ένα ίδρυμα. Στο επίπεδο αυτό μπορεί να συμμετέχουν εκπαιδευτικοί (μόνιμοι ή με συμβόλαιο ορισμένου χρόνου) οι οποίοι φιλοδοξούν να γίνουν μέλη μιας ανώτερης ομάδας ηγεσίας, αλλά και μέλη που ασκούν διοίκηση σε ένα συμβούλιο. Ορισμένα μέλη αυτών των ομάδων ηγεσία, τα οποία φιλοδοξούν να αναλάβουν ηγετικό ρόλο, μπορεί να αποκτήσουν εμπειρία διοίκησης στο επίπεδο του επικεφαλής σε αυτό το επίπεδο διοίκησης (Stoll, Moorman & Rahm, 2008).

4. Το τέταρτο επίπεδο είναι η στρατηγική ηγεσία για το προσωπικό, το οποίο εκτός από τις ευθύνες του έργου, της ομάδας και της σχολικής ηγεσίας, έχει τη γενική ευθύνη για την ηγεσία ενός ιδρύματος ή καθοδηγεί τις στρατηγικές πρωτοβουλίες σε

τοπικό ή εθνικό επίπεδο. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τα στελέχη διοίκησης και τους εκπαιδευτικούς που έχουν στρατηγικό ρόλο στη βελτίωση της εκπαίδευσης της Σκωτίας (Devos & Tuytens, 2006).

Άλλες χώρες μπορούν να παρέχουν διάφορα είδη επαγγελματικής κατάρτισης και μέσω διαφορετικών φορέων ανάλογα με τα πλαίσια διακυβέρνησης, αλλά δεν συνιστούν ένα συνεκτικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης. Στη Νορβηγία και τη Δανία, για παράδειγμα, η αρχική και η εισαγωγική εκπαίδευση μπορεί να πραγματοποιηθεί από τον δήμο, αλλά δεν τεκμηριώνεται σε εθνικό επίπεδο. Και στη Φινλανδία, οι τρεις φάσεις της επαγγελματικής κατάρτισης (αρχική, εισαγωγική και συνεχιζόμενη) μπορεί να είναι διαθέσιμες για τους διευθυντές σε επίπεδο δήμων. Ωστόσο, η αποκέντρωση της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν προωθεί μια συνεκτική προσέγγιση στην επαγγελματική ανάπτυξη της ηγεσίας και οι διαφορετικοί δήμοι παρέχουν διαφορετικά προγράμματα. Στην Ιρλανδία, οι τρεις φάσεις της επαγγελματικής κατάρτισης διατίθενται προαιρετικά και η εθνική αρχική κατάρτιση πριν την άσκηση της υπηρεσίας ξεκίνησε το 2008 και κατέχει την κυρίαρχη θέση στην εκπαιδευτική πολιτική για την παροχή ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης (Matthews, Moorman & Nusche, 2008).

Στη Βικτώρια της Αυστραλίας, όσοι εμπλέκονται στην διοίκηση του σχολείου γνωρίζουν τον πυρήνα των ικανοτήτων της επιτυχημένης ηγεσίας και γνωρίζουν ότι παρέχονται ευκαιρίες κατάρτισης και ανάπτυξης γι' αυτούς. Οι διευθυντές των σχολείων δεν είναι πλέον μόνοι στην προσπάθειά τους για επαγγελματική ανάπτυξη, αλλά μπορούν να βασίζονται σε εξειδικευμένα ιδρύματα και προγράμματα κατάρτισης που στοχεύουν σε συγκεκριμένες ανάγκες της επαγγελματικής ανάπτυξης. Φαίνεται ότι υπάρχουν ενδείξεις ότι το πλαίσιο και οι δομές αλλάζουν το τοπίο της σχολικής ηγεσίας, όπως συνέβη στην περίπτωση της Αγγλίας με το Εθνικό Κολλέγιο για την Ηγεσία του Σχολείου (Stoll, Moorman & Rahm, 2008).

Πλαίσια περιγραμμάτων διοικητικών ικανοτήτων

Όπως έχει ήδη συζητηθεί στα προηγούμενα κεφάλαια της παρούσας ενότητας, αρκετές χώρες έχουν αναπτύξει επαγγελματικά standards και πλαίσια επαγγελματικών ικανοτήτων για την άσκηση της διοίκησης στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Τα πλαίσια ικανοτήτων έχουν αποτελέσει τη βάση για την ανάπτυξη προγραμμάτων εκπαίδευσης στελεχών της διοίκησης, για τη διασφάλιση της ποιότητας στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων, ενώ έχουν αποτελέσει και εργαλεία για την επιλογή στελεχών διοίκησης. Παρά τις επιφυλάξεις για την ανάπτυξη των πλαισίων που περιγράφουν τα standards των ικανοτήτων για την άσκηση σχολικής διοίκησης, οι οποίες αφορούν τις ομάδες που συμμετέχουν στην ανάπτυξή τους, τη σχέση τους με την εξουσία και τις αξίες που εμπεριέχουν, τα πλαίσια ικανοτήτων διοίκησης έχουν συμβάλει σημαντικά στη διαφάνεια των στόχων της επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντών και των επιτευγμάτων που πρέπει να κατακτήσουν. Σημαντικό διακύβευμα ωστόσο παραμένει, η διαδικασία ανάπτυξης πλαισίων ικανοτήτων για την άσκηση της διοίκησης να είναι ανοιχτή, αντικειμενική, να υπόκειται σε αναθεωρήσεις ώστε να επικαιροποιείται και να επιτρέπει την προσαρμογή των ικανοτήτων στα τοπικά πλαίσια άσκησης του έργου.

Στο παράρτημα της ενότητας αυτής παρουσιάζεται ως υπόδειγμα το Πλαίσιο Ποιότητας των Ικανοτήτων στην Αλμπέρτα στον Καναδά, καθώς παρουσιάζει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο μορφών επάρκειας (competencies) σε σχέση με την άσκηση διοίκησης στο επίπεδο της σχολικής μονάδας (Alberta Education 2017). Συγκεκριμένα περιγράφει έξι περιοχές επάρκειας, οι οποίες αναλύονται σε δείκτες επίτευξης:

- A. Ενίσχυση αποτελεσματικών σχέσεων
- B. Μοντελοποίηση της δέσμευσης στην επαγγελματική μάθηση
- Γ. Ενσωματώνοντας την ηγεσία στη σχολική μονάδα

Δ. Καθοδηγώντας μια κοινότητα μάθησης

Ε. Παροχή εκπαιδευτικής ηγεσίας

Στ. Διαχείριση Οργανισμών και Διαχείριση Πόρων

Ως επάρκεια εννοείται το σύνολο των γνώσεων, των ικανοτήτων και των στάσεων που αναπτύσσονται μέσα στο χρόνο κατά την άσκηση διοίκησης σε διαφορετικά πλαίσια και οδηγούν στην επιτυχή ανταπόκριση σε έργα που αφορούν την ποιότητα της ηγεσίας-διοίκησης, τη διδασκαλία και τη βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος. Ως δείκτες επίτευξης (Key Performance Indicators) εννοούνται οι ενέργειες εκείνες που χρειάζεται να λάβουν χώρα για να επιτευχθούν τα επίπεδα επάρκειας. Τόσο τα πλαίσια-επίπεδα επάρκειας, όσο και οι δείκτες επίτευξης πρέπει να είναι στοιχεία παρατηρήσιμα και μετρήσιμα.

Σύνοψη

Η ενότητα αυτή παρέχει την αρχιτεκτονική των βασικών εννοιών και πρακτικών άσκησης της διοίκησης στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, η οποία συνάδει με τις τάση αποσυγκέντρωσης στα εκπαιδευτικά συστήματα. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και των συγκριτικών μελετών συμβάλλουν ώστε να σκιαγραφηθεί το πλαίσιο χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, το οποίο θα επενδύει στη σχολική μονάδα ως το κύτταρο άσκησης της εκπαιδευτικής διοίκησης και λήψης αποφάσεων. Περιγράφει, λοιπόν, τη σημασία της σχολικής ηγεσίας και τις μείζονες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι χώρες στη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Η αποτελεσματική σχολική διοίκηση είναι ουσιαστικής σημασίας για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης σε κάθε σχολείο και για τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία. Ιδιαίτερα από το 1980, αποτελεί επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής η διερεύνηση της δυνατότητας της σχολικής μονάδας, όχι απλά να αποτελεί επίπεδο εκπαιδευτικής διοίκησης στην οργάνωση του εκπαιδευτικού