

Η κατάρτιση των διευθυντών σχολικών μονάδων: Παγκόσμιες τάσεις και ελληνική πραγματικότητα

Παπαϊωάννου Μαρία ■

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το άρθρο σκοπό έχει να παρουσιάσει τις διεθνείς τάσεις στην έρευνα και τις πολιτικές μεταρρυθμίσεις σχετικά με την κατάρτιση των διευθυντών σχολικών μονάδων (ΔΣΜ) Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε μία προσπάθεια αναβάθμισης του ρόλου τους, με πρωτοβουλίες που αναλαμβάνονται σε εθνικό, κρατικό και περιφερειακό-τοπικό επίπεδο (ΗΠΑ, Αγγλία, Ουαλία, Σκωτία, Αυστραλία, Σιγκαπούρη, Ε.Ε). Παρουσιάζονται συγκριτικά δεδομένα αναφορικά με την κατάρτιση, την πιστοποίηση, την αξιολόγηση και την επιλογή των διευθυντικών στελεχών εκπαίδευσης. Αξιοποιούνται τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών - διαδικασίες και περιεχόμενο κατάρτισης - όπως και το πλαίσιο Πιστοποίησης προσόντων και δεξιοτήτων της Ε.Ε (European Qualification Framework, 2008). Το άρθρο καταλήγει σε προτάσεις ανάληψης δράσης για την κατάρτιση των ΔΣΜ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (ΕΕΣ), προς την κατεύθυνση της αναβάθμισης του ρόλου των διευθυντών και της αμφισβήτησης της πεποίθησης «πως ένας καλός εκπαιδευτικός μπορεί να αποβεί και αποτελεσματικός ηγέτης σχολείου». Θέτει προβληματισμούς για την απουσία εθνικών ερευνητικών σχεδιασμών προσαρμοσμένων στο ιδιαίτερο συγκείμενο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας σχετικά με τη σημαντικότητα της σχολικής ηγεσίας, τη συμβολή της στη βελτίωση των ελληνικών δημόσιων σχολείων, τις ανάγκες και τις δεξιότητες που αναδύονται από το ρόλο του διευθυντή του ελληνικού σχολείου σήμερα ως πλαίσιο διαμόρφωσης προγραμμάτων κατάρτισης διευθυντικών στελεχών στο ΕΕΣ.

Εισαγωγή

Το άρθρο σκοπό έχει να παρουσιάσει τις διεθνείς τάσεις στην κατάρτιση και επιλογή των ΔΣΜ Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε χώρες του δυτικού κόσμου. Παρουσιάζει τα πορίσματα ερευνών της ακαδη-

μαϊκής κοινότητας αλλά και τις πολιτικές πρωτοβουλίες και επενδύσεις που αφορούν τα προγράμματα και το θεσμικό πλαίσιο κατάρτισης των ΔΣΜ. Σκοπεύει στην προοπτική ενός γόνιμου προβληματισμού και της κριτικής αξιοποίησης της γνώσης και των στοιχείων που μας προσφέρονται από τις αντίστοιχες εμπειρίες άλλων χωρών στο ΕΕΣ, αναγνωρίζοντας ότι οι τάσεις ως εργαλείο της Συγκριτικής Παιδαγωγικής συνιστούν νοητικές κατασκευές με συγκεκριμένο σκοπό, είναι χωρο-χρονικά περιορισμένες και με περιορισμένη ισχύ και συνεπώς δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέσο υιοθέτησης και χειραγώγησης αυτούσιων δανείων εκπαιδευτικής πολιτικής από άλλες χώρες (Ματθαίου, 2007).

Για το λόγο αυτό, η συγκεκριμένη μελέτη δεν περιορίζεται στην παρουσίαση των πολιτικών μεταρρυθμίσεων που αφορούν τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης αλλά ταυτόχρονα παρουσιάζει επιστημονικά δεδομένα αξιολόγησης των προγραμμάτων κατάρτισης ΔΣΜ και των ανάλογων πολιτικών καινοτομιών, όπως επίσης, αναφέρεται στις αποκλίσεις, στις ανακολουθίες, στις εθνικές και τοπικές ιδιαιτερότητες και τέλος στις αρνητικές επικρίσεις που συνθέτουν την πραγματικότητα της κάθε χώρας ως προς την «τάση» της εξειδικευμένης κατάρτισης των μανάτζερς στην εκπαίδευση και της άκριτης αποσυγκέντρωσης που επιδιώκεται και σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης (Γαλλία, Φιλανδία, Δανία, Σουηδία, Ολλανδία) (Ματθαίου, 2007:71 Krüger, 2009).

Στο κείμενο που ακολουθεί παρουσιάζονται συγκεκριμένα: α) τα πορίσματα διεθνών ερευνών για την αναγκαιότητα της κατάρτισης των ΔΣΜ σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και σχολικής ηγεσίας β) οι πολιτικές που ακολουθούνται σε χώρες που έχουν προβεί σε αντίστοιχες επενδύσεις και τα αποτελέσματα ερευνών αξιολόγησής τους και γ) οι κοινοτικές πρωτοβουλίες για τη δημιουργία πιστοποιημένων επαγγελματικών προτύπων (European Qualification Framework, 2008). Η αναγκαιότητα της κατάρτισης των ΔΣΜ και των Ανώτερων Στελεχών Εκπαίδευσης γενικότερα, υποστηρίζεται επιπρόσθετα από τα αποτελέσματα αξιολόγησης του προγράμματος επιμόρφωσης «Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης», το οποίο ολοκληρώθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2008.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά στο ΕΕΣ, ενώ τα επιμορφούμενα Διοικητικά Στελέχη Εκπαίδευσης - όπως προκύπτει από την επεξεργασία των δεδομένων των ερωτηματολογίων - προβάλλουν την αναγκαιότητα της κατάρτισης και επιμόρφωσής τους (Περάκη και άλλοι, 2008).

Η κατάρτιση ως αποτέλεσμα της σημαντικότητας και πολυπλοκότητας του διευθυντικού ρόλου

Στη διεθνή σκηνή, η αναγκαιότητα της επένδυσης των χωρών στην επιμόρφωση και κατάρτιση των διοικητικών στελεχών σε συγκεκριμένα επιστημονικά πεδία της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας, προκύπτει από τα συμπεράσματα ερευνών, οι οποίες εξετάζουν τη σημαντικότητα του διευθυντικού ρόλου στη σχολική βελτίωση, τη σχολική αποτελεσματικότητα, τις επιδόσεις των μαθητών και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών.

Οι έρευνες που διενεργήθηκαν στα πλαίσια του κινήματος της σχολικής αποτελεσματικότητας (school effectiveness) και σχολικής βελτίωσης (school improvement), κατέστησαν την προετοιμασία των σχολικών ηγετών, καθώς και τη διαρκή επαγγελματική τους ανάπτυξη, ζήτημα της παγκόσμιας ατζέντας (Bush & Jackson, 2002:418). Φαίνεται ότι η εξουσία της θέσης του διευθυντή αυτή καθεαυτή, κρίνεται ως ανεπαρκής συνθήκη για την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας και βελτίωσης του σχολείου. Οι Mulford & Silins (2003) υποστηρίζουν ότι η σχολική ηγεσία παρουσιάζεται ως πιο αποτελεσματική στις περιπτώσεις, όπου η ηγεσία της θέσης (positional leadership) συνδυάζεται με ένα μοντέλο διανεμητικής ηγεσίας¹ (distributed leadership). Η σημαντικότητα του συγκεκριμένου μοντέλου ηγεσίας διαπιστώνεται από εκπαιδευτικές πολιτικές αποφάσεις πολλών χωρών, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν τη διανεμητική ηγεσία ως υποχρεωτική θεματική ενότητα στα προγράμματα κατάρτιση των νεοδιοριζόμενων ΔΣΜ (Cowie & Crawford, 2007:131).

Παράλληλα, η σχέση μίας ποιοτικής σχολικής ηγεσίας και των μαθητικών αποτελεσμάτων έχει πλέον τεκμηριωθεί σε υπέρτατο βαθμό (Lambert, 1998· Jackson, 2000· Mitchell & Sackney, 2000· Bush & Jackson, 2002) τόσο σε χώρες του Ειρηνικού όσο και σε ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα (Dalin, 1998· Mortimore et al., 2000). Μοντέλα «επαγγελματικής ηγεσίας» (professional leadership) (Sammons et al., 1995) όπως και μιας «ισχυρής εκπαιδευτικής» ηγεσίας (strong educational leadership) (Creemers, 1996) προσδιορίζονται ως σημαντικοί παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική αποτελεσματικότητα.

Επίσης, η ηγεσία και ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου έχει συνδεθεί σε μεγάλο βαθμό με τη σχολική βελτίωση σε πολλές διεθνείς έρευνες (Fullan, 1992α,β· Eraut 1994· Hargreaves, 1994· Sammons et al., 1995· Hallinger & Heck, 1996· MacBeath & Mortimore, 2001· Leithwood & Rhiel, 2003), οι οποίες υποστηρίζουν ότι τα αποτελέσματα της επίδρασης της σχολικής ηγεσίας στις μαθητικές επιδόσεις είναι πλέον μετρήσιμα.

Επιπρόσθετα φαίνεται ότι στα πλαίσια της φιλοσοφίας του κινήματος της σχολικής βελτίωσης, το μοντέλο ηγεσίας που ακολουθούν οι ΔΣΜ συσχετίζεται θετικά με την παρώθηση των εκπαιδευτικών και την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης (Fullan, 1992α· Eraut, 1994· Hargreaves, 1994· Hopkins et al., 1994· Day et al., 2000). Ενώ έρευνες που μελετούν το μοντέλο «ηγεσίας με προσανατολισμό στη διδασκαλία» (instructional leadership) (Elmore 2000· Hill, 2000), εντοπίζουν σημαντικές συσχετίσεις με τα μαθησιακά μοντέλα που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί των εν λόγω σχολείων στις τάξεις τους και αποδίδονται –μεταξύ άλλων παραγόντων– και στον κεντρικό ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής του σχολείου.

Η αναγκαιότητα της κατάρτισης των ΔΣΜ συνδέεται ακόμη με τις αυξανόμενες απαιτήσεις και το πολύπλοκο έργο του διευθυντικού ρόλου, την πληθώρα προβλημάτων που καλούνται να διεκπεραιώσουν με αποτέλεσμα την άσκηση ιδιαίτερης πίεσης στην καθημερινότητα της εργασίας τους. Το φαινόμενο, όπως περιγράφεται σε πρόσφατη έκθεση του Howson (2005) για την περίπτωση των ΔΣΜ της Αγγλίας και Ουαλίας, εκδηλώνεται με τη μείωση των αιτήσεων υποψηφίων ΔΣΜ στη Μέση Εκπαίδευση κατά 2.5% και το σημαντικά υψηλό ποσοστό των κενών διευθυντικών θέσεων που παρουσιάζεται (Μέση εκπαίδευση 20.2%, Δημοτική 27.9% και Ειδικά σχολεία 22.2%). Οι Cowie & Crawford (2007) αναφέρουν ως βασικές αιτίες του παραπάνω φαινομένου τις πολλές και αλληλοσυγκρουόμενες ευευθυνότητες, τις αυξανόμενες απαιτήσεις από το ρόλο, τη φύση της δουλειάς που έχει διαφοροποιηθεί ουσιαστικά αυξάνοντας τις προσδοκίες και δυσχεραίνοντας τις συνθήκες εργασίες, καθιστώντας έτσι τη θέση για πολλούς ικανούς εκπαιδευτικούς ως μη ελκυστική (130-131). Αντίστοιχα, στην Αυστραλία, οι εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες μάλιστα που απαιτεί η θέση, επιφέρουν το σκεπτικισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών για την υποβολή αιτήσεων ανέλιξης, φαινόμενο που περιγράφεται ως «κρίση διορισμών διευθυντικών στελεχών» (Gronn, 2003).

Οι επενδύσεις στην κατάρτιση στελεχών προκύπτουν σε αρκετές περιπτώσεις ως αίτημα των ιδίων των ΔΣΜ, με ποικίλους τρόπους. Στην Αγγλία και Ουαλία για παράδειγμα, η κατάρτιση των ΔΣΜ παρουσιάζεται ως αίτημα των ιδίων των υποψηφίων διευθυντών, ειδικά όταν πρόκειται να τοποθετηθούν σε «δύσκολα» σχολεία (κέντρο Λονδίνου και Birmingham). Στη Δ. Αυστραλία η κατάρτιση των στελεχών συγκαταλέγεται στα αιτήματα των συνδικαλιστικών οργανώσεων διοικητικών στελεχών προς στο Υπουργείο Παιδείας και Κατάρτισης, επιδιώκοντας να θεσπίσουν ένα κέντρο για την προετοιμασία των υποψηφίων ΔΣΜ λόγω της πραγματικότητας που βιώνουν τα σχολεία τους, όπου το λειτουργικό μάλιστα επισκιάζει τις πρακτικές ενός μοντέλου ηγεσίας (Cowie & Crawford, 2007: 131,136). Από το 1987, έρευνα των Weindling &

Earley στην Αγγλία αναφέρει ότι λιγότερο από το 50% των ΔΣΜ θεωρούν ότι είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για το ρόλο που αναλαμβάνουν.

Σήμερα, ο εκπαιδευτικός διάλογος και η διεθνής έρευνα έχει απομακρυνθεί κατά πολύ από το ερώτημα του κατά πόσο είναι αναγκαία η κατάρτιση των ΔΣΜ και σε ποιο βαθμό συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Αντίθετα, έχει επικεντρωθεί στη διερεύνηση παραγόντων που συμβάλλουν στη συνεχή αναβάθμιση των προγραμμάτων κατάρτισης. Η ISPP (International Study of Principal Preparation), συνιστά μία τέτοια διεθνή συγκριτική ερευνητική συνεργασία. Οι συμμετέχουσες χώρες (Δυτική Αυστραλία, Καναδάς, Αγγλία, Τζαμάικα, Μεξικό, Σκοτία, Νότια Αφρική, Τουρκία και ΗΠΑ) εξετάζουν το βαθμό στον οποίο το περιεχόμενο της κατάρτισης και επιμόρφωσης των ΔΣΜ συμβάλλει στη βελτίωση του σχολείου και των μαθητικών επιδόσεων και κατά πόσο καλύπτει τις ανάγκες του ρόλου του διευθυντή (Cowie & Crawford, 2007).

Πολιτικές κατάρτισης και πιστοποίησης επαγγελματικών προσόντων των διευθυντών σχολείων

Σε αρκετές χώρες η κατάρτιση των ΔΣΜ σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης δεν αποτελεί υποχρέωση για το διορισμό τους στη θέση του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας (τα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη περιορίζονται σε ταχύρρυθμα προγράμματα επιμόρφωσης ΔΣΜ όπως π.χ η Γαλλία, η Ολλανδία, η Σουηδία, η Δανία ενώ στην περίπτωση της Ελλάδας το κράτος δεν προνοεί την επιμόρφωση ΔΣΜ ούτε μετά το διορισμό τους στη θέση). Πρόκειται για άποψη, όπως αναφέρουν οι Bush & Jackson (2002), «που υποθάλλει την πεποίθηση ότι ένας καλός εκπαιδευτικός μπορεί να γίνει και αποτελεσματικός ηγέτης» (418). Για αρκετά χρόνια η προεισαγωγική κατάρτιση των ΔΣΜ ήταν μία ατομική δράση που επαφίετο στην καλή θέληση των ενδιαφερομένων παρά μία οργανωμένη και επίσημα θεσπισμένη υποχρεωτική εκπαίδευση (Cowie & Crawford, 2007:129). Την τελευταία δεκαετία, Εθνικά Κέντρα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας σε όλο τον κόσμο (Αυστραλία, Καναδά, Χονκ Κονγκ, Νέα Ζηλανδία, Σιγκαπούρη, Σουηδία, ΗΠΑ) σχεδιάζουν και υλοποιούν προγράμματα κατάρτισης νεοδιοριζόμενων ΔΣΜ είτε με τη μορφή της υποχρεωτικής προϋπηρεσιακής κατάρτισης είτε ως προαιρετικά (Bush & Jackson, 2002:420).

Ο σχεδιασμός και η παροχή-διανομή των προγραμμάτων κατάρτισης υποψηφίων διευθυντών ως επίσημης πολιτικής επένδυσης, αν και πρωτοεμφανίστηκε και θεσπίστηκε στις ΗΠΑ εδώ και χρόνια, αποτελεί σήμερα παγκόσμιο εγχείρημα (Huber, 2004). Η συστηματική ενασχόληση και οργάνωση της κατάρτισης στελεχών εκπαίδευσης, με την ταυτόχρονη παρουσία ερευ-

νητικών κέντρων και επίσημων θεσμικών οργάνων ή/και οργανισμών για τη μελέτη του διευθυντικού ρόλου και της σχολικής ηγεσίας, αποτελεί παράδοση στις ΗΠΑ (Bush & Jackson, 2002· Brundrett, 2001). Τα προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης Ανώτατων Στελεχών Εκπαίδευσης στις ΗΠΑ και η ταυτόχρονη επικύρωση της συστηματικής τους εκπαίδευσης χρονολογείται στα τέλη του 19^{ου} αιώνα (Gregg, 1960). Ανάλογες όμως, εκπαιδευτικές πολιτικές έχουν αναληφθεί την τελευταία δεκαετία σε πλήθος χωρών παγκόσμια, οι οποίες διαμορφώνουν θεσμικά πλαίσια που χαρακτηρίζονται από ποικιλοπληθία και διαφορετικότητα, ανάλογα με το πολιτικό, κοινωνικό και επαγγελματικό πλαίσιο που χαρακτηρίζει την κάθε χώρα (Bush, 2005).

Στις ΗΠΑ, η απόκτηση ενός μεταπτυχιακού τίτλου στην εκπαιδευτική διοίκηση είναι υποχρεωτική για υποψηφίους διευθυντές σε πολλές πολιτείες, ενώ 35 πολιτείες έχουν σχεδιάσει και εφαρμόσει ένα πλαίσιο επαγγελματικών προτύπων για το διευθυντικό ρόλο (professional standards for school leadership), όπως έχουν διαμορφωθεί από το ISLLC (Interstate School Leaders Licensure Consortium) (Murphy, 1997). Ο διορισμός σε θέση διευθυντή σχολείου – στις ΗΠΑ και στον Καναδά – απαιτεί την αποπεράτωση πανεπιστημιακών μαθημάτων σε θέματα ηγεσίας και διοίκησης, πιστοποιητικό παρακολούθησης, βεβαίωση πρακτικής κατάρτισης στο έργο του διευθυντή (Bush & Jackson, 2002), όπως και την υποβολή ενός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στην Εκπαιδευτική Διοίκηση (Hillman, 1992:516). Αντίστοιχα, ο διορισμός σε θέση Προϊσταμένου Εκπαίδευσης προαπαιτεί την κατοχή ενός διδακτορικού διπλώματος στην εκπαιδευτική διοίκηση (Levine Report, 2005: 22). Όπως φαίνεται, στις ΗΠΑ έχει γίνει αποδεκτή η πεποίθηση ότι το να είναι κανείς καλός εκπαιδευτικός δε σημαίνει ότι θα είναι και πετυχημένος μάνατζερ, πολύ ωρύτερα απ' οποιοδήποτε άλλη χώρα (Bush, 1998:326).

Η αναγνώριση της σημαντικότητας του διευθυντικού ρόλου αποτελεί μέρος της αμερικανικής κουλτούρας εδώ και πολλά χρόνια και αυτό πιστοποιείται με τις πρωτοβουλίες που έχουν αναληφθεί σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο. Από το 1955 το έργο της Επιτροπής για την Αναβάθμιση της Διοίκησης των Σχολείων (Committee for the Advancement of School Administration - CASA), συμβάλλει στη διαμόρφωση επαγγελματικών προτύπων σχετικά με την αποτελεσματικότητα των διευθυντών και στελεχών εκπαίδευσης (Murphy, 1998:365).

Σε περιφερειακό-ομοσπονδιακό επίπεδο, το Southern Regional Education Board (SREB, <http://www.sreb.org/>) ως μη κερδοσκοπικός και μη κομματικός συνασπισμός 16 κρατών-μελών των ΗΠΑ, εργάζεται με ηγέτες και σχεδιαστές πολιτικής από τα συμμετέχοντα κράτη-μέλη του, σε θέματα βελτίωσης της Α/βάθμιας εκπαίδευσης (12 Challenge to Lead Goals for Education

– SREB Report, 2002). Παράλληλα, προβάλλει ως πολιτική στα ομόσπονδα κράτη, την εφαρμογή ενός πλαισίου «βασικών ικανοτήτων» των διευθυντικών στελεχών, δηλαδή το τι θεωρείται ως επαγγελματική επάρκεια για τη θέση, όπως επίσης έχει προσδιορίσει τους «καίριους παράγοντες μιας αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας». Παράλληλα με αυτές τις δράσεις, τα κράτη έχουν την αρμοδιότητα να αναπτύξουν διαδικασίες αξιολόγησης των διευθυντών ως προς την εκπλήρωση των καθηκόντων τους, όπως και να εισάγουν προγράμματα ανταμοιβών με βάση την επίδοση (SREB, 2005˙ Starr, 2007).

Ο διάλογος από τη δεκαετία του 1990 έως σήμερα στις ΗΠΑ επικεντρώνεται στην καταλληλότητα των προγραμμάτων προετοιμασίας ΔΣΜ, την αξιολόγηση του περιεχομένου τους και της συμβολής τους στο έργο των διευθυντών και κατ' επέκταση στις επιδόσεις των μαθητών (Levine, 2005). Αυτή η «διαλεκτική εποχή» –όπως χαρακτηρίστηκε– στιγματίστηκε από ζυμώσεις και επιθέσεις για την ποιότητα των προγραμμάτων και κριτικές εμβέλειας και μεγέθους, πολύ πιο σκληρές –όπως εκτιμούν οι Hallinger & Murphy (1991)– από αυτές που ασκήθηκαν σε οποιαδήποτε μεταρρυθμιστική προσπάθεια των ΗΠΑ. Η ανάληψη κριτική αφορά στις διαδικασίες διορισμού των διοικητικών στελεχών και διευθυντών σχολείων, το περιεχόμενο των προγραμμάτων, τις τεχνικές διδασκαλίας, την ποιότητα του διδακτικού προσωπικού και τα κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσής τους (Murphy, 1990, 1992). Μεταξύ άλλων, η έκθεση *Leaders for America's Schools* (1987) του Εθνικού Συμβουλίου για την Αριστεία στην Εκπαίδευση (National Commission on Excellence in Education -NCEE) οδήγησε στη θέσπιση του Εθνικού Συμβουλίου Εκπαιδευτικής Διοίκησης το 1988, το οποίο με έκθεσή του πρότεινε σημαντικές αλλαγές στην προετοιμασία των διευθυντικών στελεχών (NPBEA, 1989), ενώ δρομολόγησε τη μεταρρυθμιστική ατζέντα που ακολούθησε (Brundrett, 2001:233).

Στη δεκαετία του 1990 η δράση σε εθνικό επίπεδο εμπερικλείεται σε μία νέα έκθεση, την «*Principals for our Changing Schools: Preparation and Certification*» (National Commission for the Principalship, 1990), η οποία προσδιορίζει 21 λειτουργικούς τομείς της επαγγελματικής γνώσης που πρέπει να έχουν οι ΔΣΜ. Το κείμενο διαμόρφωσε νέα προγράμματα σχολικής ηγεσίας και αναδιαμόρφωσε τα παλιά. Ταυτόχρονα με αυτή τη δράση, το CCSSO (Council of Chief State School Officers) σε συνεργασία με το NPBEA, αναλαμβάνουν την εποπτεία και αξιολόγηση των επαγγελματικών προτύπων σχολικής ηγεσίας (Standards for Schools Leaders), απαριθμώντας την πρώτη ομάδα «καθολικών επιπέδων» για τα σχολεία (Murphy, 1998:369) διευκολύνοντας έτσι σε μεγάλο βαθμό τον κρατικό έλεγχο της έγκρισης προγραμμάτων (Brundrett, 2001:233). Τέλος, σήμερα το ISLLC (2008) έχει διαμορφώσει τα νέα «Πρότυπα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας και Πολιτικής» (Educational Leadership Policy

Standards), τα οποία υιοθετήθηκαν από το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαιδευτικής Διοίκησης (NPBEA) και συνιστούν στην ουσία την αναβάθμιση των βασικών προτύπων αξιολόγησης της σχολικής ηγεσίας του 1996.

Ταυτόχρονα, οι πολιτείες διαμόρφωσαν εναλλακτικούς δρόμους για τη διοικητική καριέρα των εκπαιδευτικών, σε τοπικό επίπεδο. Έτσι, όσοι ενδιαφέρονται να γίνουν διοικητικά στελέχη εκπαίδευσης, τους παρέχονται ευκαιρίες από τα σχολικά συμβούλια, τα οποία έχουν την ευθύνη των διορισμών των υποψηφίων διευθυντών αλλά ταυτόχρονα και το δικαίωμα να ιδρύουν δικές τους Ακαδημίες Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Η συμμετοχή των τοπικών κοινοτήτων στην κατάρτιση των στελεχών συμπληρώνεται ως ανάγκη από την τελευταία έκθεση αξιολόγησης των προγραμμάτων του Levine (2005). Μία έκθεση που έχει επιφέρει θύελλα αντιδράσεων, στο τρομακτικό συμπέρασμα της, ότι λιγότερο από 200 από τα συνολικά 505 προγράμματα εκπαίδευσης διοικητικών στελεχών είναι σε θέση να ανταποκριθούν στα «standards of excellence» των σχολικών ηγετών. Τα υπόλοιπα, σύμφωνα με την έκθεση αξιολόγησης, πρέπει να κλείσουν (Levine Report, 2005:18). Παρόλα αυτά, τα επαγγέλματα που προϋποθέτουν εκπαίδευση σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης, έχουν εδώ και χρόνια πολύ υψηλό στάτους στην αμερικανική κοινωνία (Callahan, 1962·Callahan and Button, 1964).

Μάλιστα στις προτάσεις αναβάθμισης των μεταπτυχιακών προγραμμάτων εκπαιδευτικής διοίκησης της έκθεσης του Levine, προτείνεται μεταξύ άλλων η αντικατάσταση των μεταπτυχιακών προγραμμάτων (MA) με Masters of Educational Administration (MEA) κατ' αναλογία των μεταπτυχιακών MBA, τα οποία θα έχουν ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο αντίστοιχο με αυτό των MBA (Levine Report, 2005). Η πρόταση για αλλαγή προκάλεσε συζητήσεις για το κατά πόσο μπορούν να ανασχεδιαστούν τα υπάρχοντα μεταπτυχιακά προγράμματα ή να αντικατασταθούν με νέα (MacGregor & Watson, 2008). Η συγκεκριμένη πρόταση για σχεδιασμό ενός αυστηρά προκαθορισμένου και συγκεκριμένου περιεχομένου σπουδών σε ένα MEA – όπως συμβαίνει στα προγράμματα MBA - δηλώνει τη σημαντικότητα που αποδίδεται στην αναζήτηση της ποιότητας των προγραμμάτων κατάρτισης και της συσχέτισής τους με την πραγματικότητα που αντιμετωπίζουν οι ΔΣΜ στην καθημερινότητά τους.

Η Αγγλία, Ουαλία και Σκοτία εφαρμόζουν μια πολιτική εθνικών προτύπων σχολικής ηγεσίας (ΕΠΣΗ). Τα ΕΠΣΗ διαμορφώνουν το πλαίσιο για το σχεδιασμό και την παροχή πιστοποίησης σε προπαρασκευαστικά προγράμματα κατάρτισης ΔΣΜ (Cowie & Crawford, 2007). Η συστηματική κατάρτιση ΔΣΜ με τη μορφή προγραμμάτων εμφανίζεται στην Αγγλία τη δεκαετία του 1960 (Brundrett, 2001:229), ενώ από το 1997 εφαρμόζεται ένα σύστημα εθνικής πιστοποίησης για το διορισμό των διευθυντών στα σχολεία (Bush & Jackson, 2002:420).

Οι κυβερνητικές ανησυχίες για την ποιότητα της διοίκησης των σχολείων εκφράζεται το 1983 διά στόματος του Υπουργού Παιδείας Keith Joseph, ο οποίος πρότεινε επιπρόσθετες επιχορηγήσεις και χρηματοδοτήσεις για τη διοίκηση των σχολικών μονάδων (DES, 1983). Οι επενδύσεις αυτές διαμόρφωσαν αρχικά ένα 20ήμερο πρόγραμμα κατάρτισης ΔΣΜ αλλά και ανώτερων στελεχών της εκπαίδευσης, το OTTO (One Term Training Opportunities) – το οποίο εκτός των μαθημάτων παρακολούθησης, περιελάμβανε επισκέψεις σε σχολεία και άλλους οργανισμούς, σεμινάρια, συναντήσεις με διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης, του εμπορίου και της βιομηχανίας (Bush, 1998· Brundrett, 2001:236).

Το 1995 σχεδιάζεται το πρόγραμμα HEADLAMP (Headteachers Leadership and Management Programme) για να καλύψει τις προπαρασκευαστικές ανάγκες κατάρτισης των ΔΣΜ (Bush, 1998). Το 1997 ακολουθεί μία δεύτερη δράση, το NPQH (National Qualification for Headship) ως αποτέλεσμα της πρότασης του συντηρητικού Υπουργού Παιδείας Gillian Shepherd για πλήρη αναδόμηση της προετοιμασίας των ΔΣΜ (Labor Party, 1996), η οποία κέρδισε άμεσα την έγκριση όλων των κομμάτων (Brundrett, 2001:238). Το 2000 θεσπίστηκε σε εθνικό επίπεδο το NCSL (National College for School Leadership) διακηρύσσοντας ένα πολύ φιλόδοξο και ανταγωνιστικό σχέδιο: *«να καταρτίσει ΔΣΜ για τα σχολεία του μέλλοντος, οι οποίοι να αναπτύξουν δεξιότητες και να αποκτήσουν ικανότητες που θα επιφέρουν το μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος της Αγγλίας καθιστώντας το ως το καλύτερο του κόσμου»* (NCSL, 2001:9). Το Εθνικό Κολέγιο Σχολικής Ηγεσίας (NCSL) οργάνωσε την προετοιμασία, την κατάρτιση και την επαγγελματική ανάπτυξη των ΔΣΜ σε πέντε διαφορετικά στάδια, ώστε να είναι δυνατή η παροχή εξειδικευμένης κατάρτισης για διαφορετικού τύπου και ετών υπηρεσίας ΔΣΜ προσαρμοσμένη παράλληλα στις ανάγκες των σχολείων που υπηρετούν (Bush, 2005:7).

Στην περίπτωση της Αγγλίας, η κατάρτιση είναι εθνική – κρατική υπόθεση και όχι τόσο πανεπιστημιακή, διατηρώντας το κράτος τον έλεγχο του περιεχομένου των προγραμμάτων σε άμεση σχέση με τα πρότυπα αξιολόγησης των ΔΣΜ. Το TTA (Teaching Training Agency) διαμόρφωσε τα εθνικά προγράμματα και τους άξονες, βάσει των οποίων οι διάφορες κοινοπραξίες μπορούν να πιστοποιηθούν και να αναλάβουν το σχεδιασμό, την οργάνωση και τη διανομή προγραμμάτων για τους ΔΣΜ (TTA, 1995α,β), αν και όπως αναφέρουν οι Blandford & Squire (1997:7) τα Περιφερειακά Γραφεία Εκπαίδευσης (LEA) είχαν τη μερίδα του λέοντος στο σχεδιασμό και την παροχή των προγραμμάτων. Παρόλα αυτά – όπως περιγράφεται από τους διευθυντές - παρείχετο η ευελιξία στους παροχείς-σχεδιαστές των προγραμμάτων να προσαρμόσουν το περιεχόμενο στις ανάγκες του ιδιαίτερου περιβάλλοντος του σχολείου (Busher & Paxton, 1997:121).

Η τρίτη δράση της Αγγλίας έγκειται στην παρουσίαση του προγράμματος κατάρτισης LPSH (Leadership Programme for Serving Headteachers), πρωτοβουλία του TTA με στόχο τη διασφάλιση μίας “διακεκριμένης-άριστης” ηγεσίας (Green, 1998). Πρόκειται για πρόγραμμα το οποίο απευθύνεται σε έμπειρους διευθυντές με υπηρεσία πέραν των 3 ετών (NCSL, 2005). Το LPSH αν και περισσότερο κεντροκατευθυνόμενο εν συγκρίσει με το NPQH θεμελιώνει τη μεντορική σχέση του κάθε εκπαιδευόμενου διευθυντή με ένα στέλεχος επιχείρησης και εισάγει την εξάσκηση με την αξιοποίηση των πληροφορικών και τηλεπικοινωνιακών συστημάτων (TTA, 1998).

Η συγκριτική μελέτη της κατάρτισης και των ανελίξεων ΔΣΜ σε ΗΠΑ και Αγγλία του Brundrett (2001), εντοπίζει μεταξύ άλλων πως μία βασική διαφορά είναι ότι στις πρώτες έγινε αποδεκτή η ιδέα για χορήγηση άδειας επαγγέλματος (licensure), ενώ η Αγγλία κινείται προς την παροχή εθνικού τύπου πιστοποίησης. Τόσο στην Αγγλία (από το 2004) όσο και στη Σκωτία (από το 2005) είναι υποχρεωτική η πιστοποίηση της επάρκειας των ΔΣΜ και η παρακολούθηση προγραμμάτων κατάρτισης, τα οποία και στις δύο περιπτώσεις παρέχονται μέσω ενός καλά οργανωμένου συστήματος εθνικής πιστοποίησης διοικητικών στελεχών στην εκπαίδευση. Στην περίπτωση της Αγγλίας το πιστοποιητικό κατάρτισης (NPQH) αναγνωρίζεται ως μεταπτυχιακός τίτλος ισότιμος με ένα μάστερ (MA) εκπαιδευτικής διοίκησης και αντίστροφα (Cowie & Crawford, 2007:139), ενώ η πιστοποίηση που παρέχεται από τον αντίστοιχο κρατικό φορέα της Σκωτίας (Scottish Qualification for Headship) δεν αναγνωρίζεται και ως ακαδημαϊκός τίτλος (Cowie & Crawford, 2007:138).

Στην Αγγλία φαίνεται ότι τα προγράμματα κατάρτισης σχετίζονται περισσότερο με την εφαρμογή του διοικητικού έργου από τα διευθυντικά στελέχη και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την άσκηση του επαγγέλματος (Brundett, 2001). Οι δαπάνες για την κατάρτιση ενός διευθυντικού στελέχους από τη δεκαετία του 1980 είναι περισσότερο κρατική και όχι ιδιωτική υπόθεση, το κράτος εμπλέκεται στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων (μέσω της θέσπισης ενός εθνικού κέντρου κατάρτισης -National Development Centre), καθώς και στο μετασχηματισμό των προγραμμάτων κατάρτισης (OTTO και HEADLAMP) σε προγράμματα κατάρτισης - πιστοποίησης (NPQH - υποχρεωτικό για την ανέλιξη ενός εκπαιδευτικού στη θέση του διευθυντή σχολείου από το 2004). Οι παραπάνω πρωτοβουλίες σε συνδυασμό με την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης των ΔΣΜ και των βοηθών διευθυντών από τη δεκαετία του 1990 (Gane and Morgan, 1992), φανερώνουν αρχικά ότι η κατάρτιση είναι σε μεγάλο βαθμό υπόθεση του κράτους, όπως επίσης δηλώνει και την έμφαση που αποδίδουν οι κυβερνήσεις στην κατάρτιση των διευθυντικών στελεχών, την ανέλιξη στη θέση της διευθύνσης

και την άσκηση μιας αποτελεσματικής ηγεσίας στα σχολεία. Αν και πρωτοβουλίες και πολιτικές αποφάσεις που αφορούν την αναβάθμιση του διευθυντικού ρόλου αποτελούν μία σταθερή επένδυση στην Αγγλία, η σχέση μεταξύ του μοντέλου κατάρτισης και αυτού της επαγγελματικής ανέλιξης έχουν δεχθεί δριμύτατες κριτικές (Bazalgett, 1996· Downes, 1996· Pountney, 1997· Bush 1998· Daresh & Male, 2000).

Στην **Αυστραλία** η εμπειρία και μόνο από την άσκηση του διευθυντικού ρόλου στα σχολεία, αποτελούσε «αποδεικτικό» της κατάρτισής τους για το ρόλο του διευθυντή σχολείου. Μέχρι πρόσφατα, δεν προβλεπόταν καμία κατάρτιση ή εισαγωγική επιμόρφωση για τη συγκεκριμένη θέση (Widly & Clarke, 2008). Όμως, την τελευταία τριετία παρατηρείται μία έντονη κινητικότητα σε επενδύσεις και προγράμματα κατάρτισης σε θέματα σχολικής ηγεσίας ως επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής σε κρατικό και εθνικό επίπεδο.

Σ' αυτό το πλαίσιο, η σχολική ηγεσία και ο ρόλος των ΔΣΜ έφτασε να αποτελεί θέμα διαλόγου στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και περιγράφεται ως το φαινόμενο της «κρίσης της σχολικής ηγεσίας». Κεντρικό «πρόβλημα» στο διάλογο παρουσιάζεται η «ανεπάρκεια» των διευθυντών, η οποία προσδιορίζεται τόσο πληθυσμιακά – έλλειψη αιτήσεων για τις αντίστοιχες θέσεις (Blackmore, Thomson & Barty, 2004· Barty, Thomson, Blackmore & Sachs, 2005) – όσο και ποιοτικά, απουσία ποιοτικής κατάρτισης των διευθυντών σχολείων (υποψήφιοι με περιορισμένα προσόντα) (ASPA, 1999· Cervini, 2003· Thomson et al., 2003· Milburn, 2006α, 2006β). Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο που επηρεάζει το φαινόμενο της κρίσης της σχολικής ηγεσίας είναι η προκατάληψη και η έλλειψη αντιπροσωπευτικότητας ως προς το φύλο και την καταγωγή των προσώπων που προάγονται στη θέση. Αν και το επάγγελμα των εκπαιδευτικών είναι γυναικοκρατούμενο και οι πολιτισμικές διαφορές είναι μια αδιαμφισβήτητη αξία, οι διευθυντικές θέσεις των σχολείων καταλαμβάνονται ως επί το πλείστον από λευκούς αγγλόφωνους άνδρες εκπαιδευτικούς (Kleinig, 2006).

Καθοριστικός παράγοντας για την κρίση της ηγεσίας –όπως προκύπτει από έρευνες σε διευθυντές σχολείων– είναι ο υπερβολικός χρόνος που αφιερώνουν για την άσκηση των διευθυντικών καθηκόντων τους και η πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει το έργο τους (Myers, 2006· D'Arbon, Duigan, Duncan, & Goodwin, 2001). Γεγονός που περιορίζει σε μεγάλο βαθμό τον προσωπικό χρόνο όσων ασκούν ηγετικό ρόλο σε σχολικές μονάδες (Lacey, 2002α, 2002β). Ταυτόχρονα, στους αποτρεπτικούς παράγοντες για την προσέλκυση υποψηφίων στη θέση της διεύθυνσης σχολείων περιγράφεται η διαδικασία επιλογής διευθυντών στην Αυστραλία, η οποία χαρακτηρίζεται ως αυστηρή και απρόσωπη όπως και η διαδικασία συνέντευξης (ASPA, 1999· Bartly et al., 2005· Starr, 2007).

Η Κοινοπολιτεία και οι αυστραλιανές κυβερνήσεις των κρατών ανταποκρίθηκαν στο φαινόμενο με πολλαπλούς τρόπους. Επένδυσαν κεφάλαια με σκοπό τη δημιουργία προγραμμάτων κατάρτισης διευθυντικών στελεχών και ανέλαβαν συμπληρωματικά μέτρα για θέματα ηγεσίας. Αξιωματούχοι σε εθνικό και κρατικό επίπεδο ανέπτυξαν πρότυπα ηγεσίας και πλαίσια περιγραφής του επαγγέλματος με σκοπό να προωθήσουν την επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντικών στελεχών και να διαμορφώσουν ένα σύστημα πιστοποίησης των χαρακτηριστικών που περιγράφουν έναν αποτελεσματικό ηγέτη.

Η πρόσφατη έκθεση «*Developmental Learning Framework for School Leaders*» (2006α) του Υπουργείου Παιδείας και Κατάρτισης της Βικτόρια, παρουσιάζει τα επαγγελματικά πρότυπα σχολικής ηγεσίας προσαρμοσμένα στα διαφορετικά επίπεδα εμπειρίας των ΔΣΜ, με στόχο να βοηθήσει ταυτόχρονα το έργο των περιφερειακών γραφείων στην επιλογή στελεχών που βρίσκονται σε διαφορετικό στάδιο της καριέρας τους. Επίσης, μεταξύ των κρατικών μέτρων συμπεριλαμβάνεται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή προγραμμάτων κατάρτισης διευθυντικών στελεχών με την ονομασία «*Projects leadership-capacity-building*». Πρόκειται για προγράμματα, τα οποία σχεδίασε ο κυβερνητικός φορέας Ποιότητας Προγραμμάτων Διδασκαλίας και στηρίζονται από κρατικές δαπάνες (Australian Government Quality Teaching Program (Department of Education and Training, Victoria, 2006β' AGQTP, 2008). Τα προγράμματα βελτίωσης – επικεντρωμένα στην ανάπτυξη ενός μοντέλου διανεμητικής εξουσίας και δεξιοτήτων ομαδικής λήψης αποφάσεων - ήρθαν ως απάντηση στις αντιλήψεις όσων εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου (stakeholders) και θεωρούν ότι τα σχολεία έχουν χαμηλές προσδοκίες και απέχουν κατά πολύ από τον τρόπο ζωής των «πελατών» τους. Ακόμη, με στόχο την αύξηση της αναλογίας των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις, το κράτος χρηματοδοτεί προγράμματα με σκοπό να συμμετέχουν σε μαθήματα κατάρτισης υποψηφίων ΔΣΜ περισσότερες γυναίκες εκπαιδευτικοί, ενώ παράλληλα προβλέπεται σύστημα υποτροφιών (AGQTP) σε εκπαιδευτικούς με ιδιαίτερα προσόντα που συμβάλλουν στη βελτίωση σχολικών μονάδων σε μη εκκυστικές περιοχές (Starr, 2007:340-341).

Τέλος, παρά το δικαιολογημένο σκεπτικισμό που υπάρχει μεταξύ των ΔΣΜ, οι οποίοι για δεύτερη φορά δεν κλήθηκαν να συμμετάσχουν στο σχεδιασμό των νέων μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής - το ίδιο συνέβη και στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αναδόμησης του 1990 - είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι συνδικαλιστικές οργανώσεις ΔΣΜ της Αυστραλίας ήταν αυτές που ζήτησαν την κατάρτιση προγραμμάτων με γνώσεις περισσότερο εξειδικευμένες και προσαρμοσμένες στις απαιτήσεις του έργου της σχολικής ηγεσίας (Thomson et al., 2003).

Αντίστοιχες δράσεις ανέλαβε πρόσφατα (2004) και το Υπουργείο Παιδείας της Ν. Αφρικής. Με έκθεσή του αναφέρεται στην πρωτοβουλία που ανέλαβε το SANPQP (South Africa National Professional Qualification for Headship) για τη δημιουργία ενός Πιστοποιητικού Εκπαιδευτικής Ηγεσίας και Μάνατζμεντ (Advanced Certificate Education (ACE) in Leadership and Management) ως μέρος ενός προγράμματος προετοιμασίας υποψηφίων διευθυντών σχολείων. Η προσδοκία είναι ότι η συγκεκριμένη πιστοποίηση θα αναχθεί στο άμεσο μέλλον ως υποχρεωτικό πιστοποιητικό για την υποβολή αιτήσεων των υποψηφίων διευθυντών (Cowie & Crawford, 2007:137).

Τέλος, η Σιγκαπούρη προσελκύει το ενδιαφέρον των ερευνητών ειδικά από χώρες που συμμετέχουν στις διεθνείς έρευνες αποτίμησης των μαθητικών επιδόσεων σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα (TIMSS, PISA και PIRLS). Η Σιγκαπούρη αποτελεί μία ξεχωριστή περίπτωση οικονομικής ανάπτυξης με υψηλά ποσοστά αποτελεσματικότητας των σχολικών της μονάδων και των μαθητικών επιδόσεων στις παραπάνω έρευνες. Οι μαθητές της Σιγκαπούρης παρουσιάζουν τις υψηλότερες επιδόσεις στη Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση σε σύγκριση με άλλες χώρες στις παγκόσμιες έρευνες (Reynolds & Farrell, 1996). Σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση των ΔΣΜ, στη Σιγκαπούρη λειτουργεί από το 1984 πρόγραμμα κατάρτισης διευθυντών και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του αναδεικνύει τη σημαντική συνάφεια και επιρροή του στην επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας (Bush & Chew, 1999). Οι Bush and Chew (1999) στη συγκριτική έρευνα των μοντέλων κατάρτισης ΔΣΜ Σιγκαπούρης και Αγγλίας, διαπιστώνουν ότι στη Σιγκαπούρη κεντρικό ρόλο στην απόκτηση του διπλώματος κατέχει η εξάσκηση και πρακτική εφαρμογή της σχολικής ηγεσίας δίπλα σε έμπειρους διευθυντές και τονίζουν τη σημαντικότητα της μεντορικής σχέσης. Αντίθετα στην Αγγλία η κατάρτιση είναι μερικής και όχι πλήρους φοίτησης, ενώ απουσιάζει το στοιχείο της μεντορικής επίδρασης. Η πρακτική άσκηση του διευθυντικού έργου μέσω ενός μεντορικού μοντέλου κρίνεται ότι συμβάλλει σημαντικά στην αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων κατάρτισης στη Σιγκαπούρη.

Το πρόγραμμα κατάρτισης ΔΣΜ της Σιγκαπούρης, το οποίο αξιολογείται ως το αποτελεσματικότερο τη δεδομένη χρονική στιγμή, παρέχει την ευκαιρία σε υποψηφίους διευθυντές να παρακολουθήσουν ετήσιο πρόγραμμα σπουδών που οδηγεί στην απόκτηση ενός Διπλώματος Εκπαιδευτικής Διοίκησης (Diploma in Educational Administration – DEA). Το πρόγραμμα αφορά και υποδιευθυντές σχολείων και οι μετέχοντες συνεχίζουν να λαμβάνουν το μισθό τους αν και βρίσκονται μακριά από τα καθήκοντά τους. Η στήριξη του προγράμματος παρέχεται από το Υπουργείο Παιδείας και το Εθνικό Ινστιτούτο Παιδείας (National Institute of Education) – αντίστοιχου φορέα με αυτόν

του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Ελλάδας. Για την απόκτηση του διπλώματος οι υποψήφιοι παρακολουθούν μαθήματα μανάτζμεντ, ηγεσίας και διαχείρισης Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών. Επίσης, για διάστημα δύο περιόδων από τέσσερις βδομάδες, ολοκληρώνουν την πρακτική τους άσκηση εργαζόμενοι ως βοηθοί διευθυντές δίπλα σε έμπειρους διευθυντές σχολείων. Τα σχολεία στα οποία εκπαιδεύονται επιλέγονται με κριτήριο την άσκηση ενός άριστου διευθυντικού έργου από τα διευθυντικά στελέχη.

Η περιγραφή των πολιτικών και ερευνητικών σχεδιασμών που έχουν αναληφθεί στις περιπτώσεις κρατών που μελετήθηκαν, παρουσιάζει ομοιότητες όπως και σημαντικές αποκλίσεις. Ως κοινές παραδοχές διαπιστώνονται: α) η αναγνώριση της σημαντικής επίδρασης του διευθυντικού έργου στη βελτίωση της σχολικής μονάδας, τις μαθητικές επιδόσεις και την παρώθηση των εκπαιδευτικών β) η αναγνώριση της διαφορετικότητας του διευθυντικού ρόλου από αυτόν του εκπαιδευτικού και των ιδιαίτερων προσόντων και δεξιοτήτων, τα οποία απαιτεί η άσκηση της ηγεσίας και γ) η αναγκαιότητα ενός πλαίσιου περιγραφής των επαγγελματικών προτύπων σχολικής ηγεσίας, το οποίο αποτελεί το θεμέλιο για τη διαμόρφωση προγραμμάτων κατάρτισης ή/και επιμόρφωσης διευθυντικών στελεχών και πιστοποίησης γνώσεων, προσαρμοσμένο στο εκπαιδευτικό και πολιτισμικό συγκείμενο της κάθε χώρας.

Προς αυτήν την κατεύθυνση φαίνεται να κινούνται οι πολιτικές αποφάσεις της Ε.Ε με το σχεδιασμό του **Ευρωπαϊκού Πλαισίου Πιστοποίησης επαγγελματικών προσόντων και δεξιοτήτων** (2008). Αρχικά, η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007, COM 392) αναγνώρισε ότι «τα κίνητρα που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς όσον αφορά την αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους καθ' όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου είναι ανεπαρκή, ενώ οι επενδύσεις σε συνεχή κατάρτιση και ανάπτυξη κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα σε ολόκληρη την Ευρωπαϊκή Ένωση» (6). Στο ίδιο κείμενο, η Συμβολή της Επιτροπής για την υποστήριξη των μεταρρυθμίσεων που θα προβούν τα κράτη-μέλη (θεωρούνται δεδομένες) *έγκειται μεταξύ άλλων στην ανάπτυξη δεικτών «οι οποίοι να αντανακλούν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα τα ζητήματα που αφορούν την πρόσληψη και τη βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών»* (16). Ως συνέχεια του παραπάνω κειμένου, το 2008 διαμορφώνεται το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Πιστοποίησης, στο οποίο περιγράφονται αναλυτικά οι *γνώσεις*, οι *δεξιότητες* και η *επάρκεια* που αντιπροσωπεύει κάθε ένα από τα 8 επίπεδα των επαγγελματικών προτύπων. Σύμφωνα με το ευρωπαϊκό αυτό πλαίσιο, κάθε κράτος-μέλος θα υποχρεωθεί να προσδιορίσει τις δεξιότητες και το επίπεδο επάρκειας που πρέπει να έχουν τα διοικητικά στελέχη εκπαίδευσης ανάλογα με το έργο που καλούνται να επιτελέσουν.

Συζήτηση

Παρά τη διαφορετικότητα που παρουσιάζει το πλαίσιο της κατάρτισης των στελεχών στις υπό μελέτη περιπτώσεις (κρατικό, πανεπιστημιακό, υποχρεωτικό ή μη), διαφαίνονται τρεις κοινές μεταβλητές, οι οποίες παρουσιάζονται σε κάθε περίπτωση με διαφορετικό περιεχόμενο ανάλογα με το ιστορικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο της κάθε χώρας:

- α) **ανάληψη δράσης για το σχεδιασμό προγραμμάτων** κατάρτισης διευθυντικών στελεχών με τη συμμετοχή (ολική ή μερική) του κράτους,
- β) **διαμόρφωση επαγγελματικών προτύπων** για διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση ή **κριτηρίων πιστοποίησης των προσόντων** ως προϋπόθεση διορισμού των ΔΣΜ και
- γ) **αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων** κατάρτισης.

Τα επαγγελματικά πρότυπα και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων συμπεριλαμβάνονται στις αρχές-προτάσεις σχεδιασμού προγραμμάτων επιμόρφωσης στελεχών, όπως προκύπτουν από τη διεθνή συγκριτική έρευνα του Huber (2004) για την προετοιμασία διοικητικών στελεχών σε 15 χώρες. Σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα, μεταξύ άλλων προτείνονται:

1. Ο κρατικός σχεδιασμός των προγραμμάτων και των κριτηρίων διασφάλισης της ποιότητάς τους σε συνδυασμό με μία αποκεντρωμένου τύπου υλοποίηση σε συνεργασία με τοπικές αρχές και σχολεία

2. Η διαμόρφωση σαφών κριτηρίων για την επιλογή των επιμορφουμένων ειδικά όταν τα προγράμματα χρηματοδοτούνται από το κράτος

3. Η σαφής διαμόρφωση των στόχων των προγραμμάτων, οι οποίοι θα πρέπει να απορρέουν από τις ανάγκες και ιδιαιτερότητες των σχολείων (97-102).

Επιπρόσθετα, η ιστορική εξέλιξη της κατάρτισης ΔΣΜ και της καθοριστικής θέσης που καταλαμβάνουν ζητήματα εκπαιδευτικής διοίκησης στις υπό μελέτη χώρες, φανερώνουν τη σημαντικότητα που προσδίδεται στο διοικητικό έργο των στελεχών εκπαίδευσης και ειδικότερα των ΔΣΜ και της συμβολής τους στη βελτίωση των σχολείων. Σε καμία περίπτωση βέβαια, δε θα μπορούσαμε να αγνοήσουμε τη διαφορετικότητα του τρόπου οργάνωσης των αγγλόφωνων κυρίως εκπαιδευτικών συστημάτων σε σύγκριση με το ελληνικό συγκεντρωτικό γραφειοκρατικό σύστημα: πρόκειται για αποκεντρωμένα συστήματα, τα οποία εφαρμόζουν εδώ και δύο τουλάχιστον δεκαετίες πολιτικές διοικητικής αυτονομίας των σχολικών μονάδων με ποικίλες παραλλαγές (School-based Management, Site-based Management, autonomous schools κ.λ.π). Τα συστή-

ματα αυτά εφάρμοσαν τη δεκαετία του 1990 μεταρρυθμίσεις αναδόμησης των σχολικών τους μονάδων (school restructuring reforms). Πρόκειται για μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που είχαν ως κύριο στόχο την απογραφειοκρατικοποίηση (debureaucratization) των εκπαιδευτικών τους συστημάτων μέσω της μεταβίβασης αρμοδιοτήτων, ελέγχου και εξουσίας στα σχολεία (Elmore, and Associates 1990· Brown, 1990· Murphy, 1991· Bush, Coleman, & Glover, 1993· Levačić, 1995· Dimmock, & Hattie, 1996· Conley, 1997· Newmann, 1997· Allen & Glickman, 1998· Levačić, 1998· Dimmock, 1999· Anderson, 2000· Datnow, 2000· Daun, 2002). Συνεπώς, οι ΔΣΜ στα αναδομημένα αυτά εκπαιδευτικά – σχολικά συστήματα καλούνται να ανταποκριθούν σε νέα καθήκοντα και ανάγκες που απαιτούν ιδιαίτερες διοικητικές και οργανωσιακές δεξιότητες (π.χ πρόσληψη και μίσθωση προσωπικού, διαχείριση πόρων, ανάπτυξη αναλυτικού προγράμματος στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας, αξιολόγηση προσωπικού κ.α), για τις οποίες υπάρχει η ανάγκη εξειδικευμένης κατάρτισης.

Οι νέες μεταρρυθμίσεις διαμόρφωσαν πραγματικότητες που διαφοροποίησαν το έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας όπως και των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ως εύλογη την απαίτηση για κρατικές επενδύσεις στην κατάρτιση των διευθυντικών στελεχών που καλούνται να επιτελέσουν ένα νέο και καθ' όλα διαφοροποιημένο έργο ως μάνατζερς. Οι ΔΣΜ στα αποκεντρωμένα και αναδομημένα εκπαιδευτικά συστήματα αντιμετωπίζουν διαφορετικές και πολύπλοκες ανάγκες σε σύγκριση με αυτούς που διευθύνουν σχολικές μονάδες σε συγκεντρωτικές γραφειοκρατίες (π.χ περίπτωση ελληνικού και κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος). Οι πιο περιορισμένες αρμοδιότητες του διευθυντικού ρόλου σε συγκεντρωτικά συστήματα δεν μπορούν να αποτελέσουν επιχείρημα για την απουσία προγραμμάτων κατάρτισης διευθυντικών στελεχών. Αυτό που θα μπορούσε να διαφοροποιηθεί μεταξύ αποκεντρωτικών και συγκεντρωτικών εκπαιδευτικών συστημάτων είναι το περιεχόμενο ενός τέτοιου προγράμματος, έτσι ώστε να εναρμονίζεται με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου μέσα στο οποίο λειτουργούν τα σχολεία. Η κατάρτιση των διοικητικών στελεχών στην εκπαίδευση κρίνεται ως επιτακτική, καθώς η σημαντικότητα της άσκησης ηγεσίας και όχι εξουσίας από τα διευθυντικά στελέχη δε δύναται να υποτιμηθεί σε «συγκεντρωτικά» συστήματα όπως αυτό της Ελλάδας.

Τέλος, τα πορίσματα εθνογραφικής μελέτης στο συγκεντρωτικό σύστημα (της Κύπρου) φαίνεται να αποθαρρύνουν το επιχείρημα «η κατάρτιση σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα με περιορισμένες διευθυντικές εξουσίες είναι περιττή επένδυση, καθώς υφίσταται μία ενιαία νομοθεσία που αφορά όλα τα δημόσια σχολεία». Σύμφωνα με την παραπάνω μελέτη ο χαρακτηρισμός ενός συστήματος στο σύνολό του ως συγκεντρωτική γραφειοκρατία δεν αποδίδει τον τρόπο λειτουργίας όλων των σχολικών του μονάδων. Η εθνογραφική μελέτη

του «συγκεντρωτικού γραφειοκρατικού» εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου για παράδειγμα, έδειξε ότι αλλαγές στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου, όπως αυτές της πολυπολιτισμικότητας και της φοίτησης αλλόγλωσσων μαθητών στα δημόσια σχολεία, διαμορφώνουν ιδιαιτερότητες, οι οποίες οδήγησαν τις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες (υποδοχής αλλόγλωσσων) σε ανάληψη δράσεων αναδόμησης του τρόπου λειτουργίας τους. Οι αναδομηστικές δράσεις - μέσω των αυτορρυθμιζόμενων ομοιοστατικών μηχανισμών του συστήματος - είχαν ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση ημι-αυτόνομων ή απογραφειοκρατικοποιημένων σχολικών μονάδων στην κατά τα άλλα «συγκεντρωτική γραφειοκρατία» του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος (Παπαϊωάννου, 2007). Φαίνεται λοιπόν, ότι ακόμη και στα συγκεντρωτικά συστήματα, όπως είναι και αυτό της Ελλάδας, οι σχολικές μονάδες που αντιμετωπίζουν ιδιαιτερότητες στο εξωτερικό και εσωτερικό περιβάλλον τους πιθανώς να αναπροσαρμόζουν τη δομή και λειτουργία τους και να εισαγάγουν καινοτομίες για να ανταποκριθούν στις νέες ανάγκες. Στην προσπάθεια προσαρμογής του σχολείου στις περιβαλλοντικές αλλαγές και ανάγκες ο ρόλος της διεύθυνσης του σχολείου κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός, ενώ οι γνώσεις και οι οργανωτικές δεξιότητες του προσώπου που ασκεί σχολική ηγεσία καθορίζουν την αποτελεσματικότητα προσαρμογής του σχολείου στις νέες συνθήκες.

Σήμερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απουσιάζουν ερευνητικές προσπάθειες στα πλαίσια μιας οργανωμένης εθνικής πολιτικής του ΥΠΕΠΘ, οι οποίες να απαντούν σε βασικά ερωτήματα που αφορούν το έργο και τις ανάγκες των διευθυντών σχολικών μονάδων. Έτσι στερούνται επιστημονικής τεκμηρίωσης απαντήσεις σε ερωτήματα όπως: κατά πόσο οι σημερινοί ΔΣΜ των ελληνικών δημόσιων σχολείων έχουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες ενός σχολικού ηγέτη; Σε ποιο βαθμό αισθάνονται επαρκείς και ικανοί ν' ανταποκριθούν στη διαχείριση ενός πολύπλοκου σχολικού περιβάλλοντος, έργο σε μεγάλο βαθμό διαφοροποιημένο από αυτό της διδασκαλίας; Ποια προβλήματα θεωρούν δυσεπίλυτα στην καθημερινότητά τους και τι ανάγκες κατάρτισης έχουν;

Στην περίπτωση της Ελλάδας τα βασικά κριτήρια επιλογής διευθυντικών στελεχών είναι τα χρόνια υπηρεσίας στη θέση του εκπαιδευτικού – δηλαδή η προϋπηρεσία στο διδακτικό του έργο – και η «κρίση» της επάρκειάς του από προφορικές συνεντεύξεις που συχνά επικρίνονται για τη διαβλητότητά τους (πλήθος ενστάσεων ανά τετραετία επιλογής διευθυντικών στελεχών). Επίσης, η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα και τη σχολική βελτίωση, όπως επίσης και για την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας, είναι εξαιρετικά περιορισμένες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Δεν εφαρμόζεται, επίσης, ένα πλαίσιο επαγγελματικών προτύπων (π.χ. απουσία κριτηρίων-προτύπων για το ποιος θεωρείται αποτελεσματικός διευθυντής σχολείου), ούτε υπάρχει σύστημα αξιολόγησης προσωπικού σε οποιαδήποτε βαθμίδα της δημόσιας εκπαίδευσης.

Η πρόσφατη έκθεση αποτίμησης του επιμορφωτικού προγράμματος Ανώτατων Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης του ΠΙ (Περάκη και άλλοι, 2008) μας παρέχει δύο σημαντικά στοιχεία σε ότι αφορά την επιμόρφωση ΔΣΜ Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης. Αρχικά, από τα στατιστικά στοιχεία συμμετοχικότητας-ανταπόκρισης στις επιμορφωτικές συναντήσεις, φαίνεται το ενδιαφέρον των ΔΣΜ να παρακολουθήσουν επιμορφωτικό πρόγραμμα που σχετίζεται ως προς το περιεχόμενό του με το ρόλο τους ως διοικητικών στελεχών εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες ΔΣΜ στη διημερίδα της Δυτικής Μακεδονίας (189), της Δυτικής Ελλάδας (228) και της Κρήτης (227) αντιστοιχούν στο 75%, 85.4% και 90.8% αντίστοιχα των ΔΣΜ που εργάζονται στις αντίστοιχες περιοχές (Περάκη και άλλοι, 2008:34-35). Πρόκειται για πολύ υψηλό ποσοστό συμμετοχής και στις τρεις διοργανώσεις. Το δεύτερο αξιολογικό στοιχείο, προκύπτει από τα δεδομένα του ερωτηματολογίου αξιολόγησης του περιεχομένου των σεμιναρίων: οι ΔΣΜ και των τριών διοργανώσεων κρίνουν σημαντική τη συνεισφορά του περιεχομένου των σεμιναρίων στο έργο τους ($\mu.o=3.3$ σε κλίμακα 1-4) όπως και τη συνεισφορά τους στην επαγγελματική τους κατάρτιση ($\mu.o=2.9$ σε κλίμακα 1-4) (Περάκη και άλλοι, 2008:65). Από τα στοιχεία αυτά μπορεί κανείς να συμπεράνει το πόσο σημαντική κρίνεται από τους ίδιους τους διευθυντές η επιμόρφωσή τους σε θέματα που άπτονται του διοικητικού τους ρόλου.

Επίσης, η δημιουργία ενός περιγραφικού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων από την Ε.Ε και ο καθορισμός του ως πλαισίου πιστοποίησης της επάρκειάς τους, σημαίνει την ενεργοποίηση συγκεκριμένων μηχανισμών στο ΕΕΣ, το οποίο θα κληθεί να προσδιορίσει τα επαγγελματικά πρότυπα της σχολικής ηγεσίας: ποιες δεξιότητες και γνώσεις θα πρέπει να πληρούν οι υποψήφιοι σχολικοί ηγέτες για να αναλάβουν καθήκοντα διευθυντή σχολικής μονάδας; Ο προσδιορισμός των γνώσεων, της επάρκειας και των δεξιοτήτων που απαιτεί η θέση, προφανώς θα επηρεάσει το σύστημα επιλογής ΔΣΜ, τα κριτήρια τοποθετήσεων στη θέση όπως και τη διαμόρφωση μηχανισμών κατάρτισης και πιστοποίησης ΔΣΜ πριν και κατά τη διάρκεια της θητείας τους. Οι μηχανισμοί κατάρτισης και πιστοποίησης διευθυντικών στελεχών ευθυγραμμίζονται με το μελλοντικό στόχο της βελτίωσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ε.Ε υπό το φως της διά βίου μάθησης (Πασιάς, 2006).

Η διαγνωστική έρευνα στο χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας στα ελληνικά σχολεία σε συνδυασμό με τη συγκριτική μελέτη του περιεχομένου των προγραμμάτων κατάρτισης σε άλλες χώρες και των αξιολογικών ερευνών τους, μπορούν να αποτελέσουν το πρωταρχικό στάδιο ενός στρατηγικού σχεδιασμού για την ανάπτυξη πλαισίου κατάρτισης και πιστοποίησης προσαρμοσμένο απόλυτα στις ανάγκες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Σημειώσεις

¹ Προτείνεται ο όρος «διανεμητική» αντί «κατανεμητική» ηγεσία, γιατί θεωρούμε ότι η ηγεσία-εξουσία σε μία συμμετοχική λήψη αποφάσεων διανέμεται μεταξύ των μελών του προσωπικού. Οι εμπλεκόμενοι στη λειτουργία του σχολείου στην περίπτωση ενός τέτοιου μοντέλου ηγεσίας, εκφράζουν την επιθυμία ή την πρόθεση να μετέχουν στη λήψη των αποφάσεων οπότε διανέμονται αρμοδιότητες και δεν κατανέμονται από ένα «κυρίαρχο» πρόσωπο (π.χ το διευθυντή του σχολείου) χωρίς την αποδοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού. Πρόκειται για αμφίδρομη διαδικασία.

Βιβλιογραφία

- Anderson, L. (2000). Farewell to Grant Maintained Status: the future of self-governing schools, *School Leadership & Management*, 20, 3, 371 – 385.
- Allen, L., & Glickman, C. (1998). Restructuring & Renewal: Capturing the Power of Democracy. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change*, Volume, 5, Part 1, London: Kluwer Academic Publishers, 505 – 528.
- Australian Government Quality Teaching Program (2008). *Innovative and Effective Learning Community*, Australian Government-Quality Teaching Program <http://www.qualityteaching.deewr.gov.au/agqtp/>
- Australian Secondary Principals' Association (1999). *School Leaders: Shortage and Suitability in Australian Public Schools*, Retrieved August 13 2006, from <http://www.aspa.asn.au/Policies/Pollead.htm>.
- Barty, K., Thomson, P., Blackmore, J. & Sachs, J. (2005). Unpacking the Issues: Researching the shortage of School Principals in two States of Australia, *The Australian Educational Researcher*, 32, 3, 1-18.
- Bazalgette, J. (1996). Greater than a Mere Sum of Skills, *Times Educational Supplement* (31 May):17.
- Blackmore, P., Thomson, P., & Barty, K. (2004). Principal selection: Homosociability, the search for security and the production of normalised principal identities. Paper presented at AARE conference, Melbourne, 28 Nov–2 Dec 2004.
- Blandford, S. and Squire, L. (1999). New Light on HEADLAMP: An Evaluation of the Teacher Training Agency Headteacher Leadership and Management Programme, *Management in Education* 3(2): 27.
- Brown, D.J. (1990). *Decentralization and School-Based Management*. London: Falmer Press.
- Brundrett, M. (2001). The Development of School Leadership Preparation Programmes in England and the USA-A Comparative Analysis, 29, 2, 229 – 245.

- Bush, T. (2005). *School Management Training. Country report: England, HEAD country report 2005*. Studies in Educational Management Research, 14. CEM.
- Bush, T. (1998). The National Professional Qualification for Headship: The Key to Effective School Leadership, *School Leadership and Management*, 18, 3, 321-333.
- Bush, T. & Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership: International perspectives, *Educational Management and Administration*, 30, 4, 417-429.
- Bush, T. & Chew, J. (1999). Developing human capital: training and mentoring for principals, *Compare.*, 29, 1, 41-52.
- Bush, T., Coleman, M., & Glover, D. (1993). *Managing Autonomous Schools: the grant maintained experience*. London: Paul Chapman Publishing.
- Busher, H. and Paxton, L. (1997). HEADLAMP: A Local Experience in Partnership, in H. Tomlinson (ed.) *Managing Continuing Professional Development in Schools and Colleges*, σελ. 120–34. London: Paul Chapman.
- Callahan, R.E. (1962). *Education and the Cult of Efficiency*. Chicago: University of Chicago Press.
- Callahan, R. E. & Button, H. W. (1964). Historical change of the Role of the Man in the Organization: 1865-1950, in D. E. Griffiths (ed.) *Behavioural Science And Educational Administration*, 63rd NSSE Yearbook, part 2, σελ. 73-92. Chicago: University of Chicago Press.
- Cervini, E. (2003). Shortage of school principals looming. *The Age*, 17(August).
- Conley, D. (1997). *Roadmap to restructuring: Charting the course of Change in American Education*, 2nd ed. Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Cowie, M. & Crawford, M. (2007). Principal preparation – still an act of faith? *School Leadership and Management*, 27,2, 129 – 146.
- Creemers, B. (1996). The School Effectiveness Knowledge Base, in D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll and N. Lagerweij (eds) *Making Good Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*, σελ. 21-35. London: Routledge.
- Dalin, P. (1998). *School Development Theories and Strategies*. London: Cassell.
- D'Arbon, T., Duigan, P., Duncan, D.J., & Goodwin, K. (2001). Planning for future leadership of Catholic schools in NSW. Paper presented at the BERA Annual Conference, Leeds, UK, September 13-15.
- Daresh, J. & Male, T. (2000). Crossing the border into leadership: Experiences of newly appointed British headteachers and American principals, *Educational Management and Administration*, 28, 1, 89 – 101.
- Daun, H. (2002). *Educational Restructuring in the Context of Globalization and National Policy* (Ed.). New York: Routledge Falmer Press.
- Datnow, A. (2000). Implementing an Externally Developed School Restructuring Design: Enablers, Constraints, and Tensions, *Teaching and change*, 2, 147 – 171.
- Day, C., Harris, A., Hatfield, M., Tolley, H. and Beresford, J. (2000). *Learning Schools in Times of Change*. London: Cassell.

- Department of Education and Training, Victoria (2006α). *A developmental learning framework for school leaders*. Melbourne: Author, School Leadership Unit, Office of School Education.
- Department of Education and Training, Victoria (2006β). *Learning to lead effective schools: Leadership developmental proposal 2007*. Melbourne: Author, School Leadership Unit, Office of School Education.
- Dimmock, C. (1999). The Management of Dilemmas in School Restructuring: a case analysis. *School Leadership & Management*, 1, 97 – 113.
- Dimmock, C., & Hattie, J. (1996). School principals self – efficacy and its measurement in a context of restructuring, *School effectiveness and School Improvement*, 1, 62 – 75.
- Downes, P. (1996). The Deputy Head’s Magic Roundabout, *Managing Schools Today* 5(7): 27–8.
- Elmore, R. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. The Albert Shanker Institute.
- Elmore, R., and Associates (1990). *Restructuring Schools: the Next Generation of Educational Reform*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007). *Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών* (COM 392). Βρυξέλλες: 3.8.2007.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer.
- European Commission (2008). *European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Belgium: Education and Training.
- Fullan, M. (1992α). *Successful School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M. (1992β). *What’s Worth Fighting for in Headship*. Buckingham: Open University Press.
- Gane, V. and Morgan, A. (1992). *Managing Headteacher Appraisal*. London: Paul Chapman.
- Gregg, R.T. (1960) ‘Administration’, in C.W. Harris (ed.) *Encyclopedia of Educational Research* (3rd ed), σελ. 19–24. New York: Macmillan.
- Gronn, P. (2003). *The New Work of Educational Leaders: Changing Leadership Practice in an Era of School Reform*. London: Paul Chapman.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal’s role in school effectiveness, *Education Administration Quarterly*, 32, 1, 5-44.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers’ Work and Culture in the Post Modern Age*. New York: Teachers College Press.
- Hill, P. (2000). *What Headteachers Need to Know about Teaching and Learning*, NCSL Evidence Base, www.ncsionline.gov.uk/index.
- Hopkins, D., Ainscow, M. and West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell.
- Howson, J. (2005). *11th Annual Report 2004/5 for the NAHT and SHA on Headteacher Vacancies*. Vailable online: <http://www.naht.org.uk>.

- Huber, S. (2004). *Preparing School Leaders for the 21st Century: An International Comparison of Development Programs in 15 Countries*. London: Routledge Falmer.
- Jackson, D. (2000). School Improvement and the Planned Growth of Leadership Capacity, British Educational Research Association Conference, Cardiff, Sept.
- Kleinig, X. (2006 October 13). Aim to be principal, women teachers urged. *The Advertiser*, Adelaide, South Australia.
- Krüger, M. (2009). The Big Five of school leadership competences in the Netherlands, *School Leadership and Management*, 29, 2, 109-127.
- Labour Party (1996) *New Labour: New Life for Britain*. London: Labour Party.
- Lambert, L. (1998). *Building Leadership Capacity in Schools*. ASCD.
- Lacey, K. (2002α). Avoiding the principalship. *Principal Matters*, 53 (Nov), 25-29.
- Lacey, K. (2002β). *Understanding principal class leadership aspirations: policy and planning implications*. Melbourne, Australia: Department of Education and Training, Victoria.
- Leithwood, K. & Rhiel, C. (2003). What we know about successful school leadership, paper presented at the *American Research Association Meeting*, Chicago.
- Levačić, R. (1995). *Local Management of Schools: analysis and practice*, *Journal of Education Policy*, 13 (3), 331-350.
- Levine, A. (2005). *Educating School Leaders*. (The “Levine Report”). The Education Schools Project.
- MacBeath, J. & Mortimore, P. (eds) (2001). *Improving School Effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- MacGregor, C. & Watson, R. (2008), *Responding to the Levine Report*, (produced by the Connexions Project). Connexions module: m 15765 <http://www.creativecommons.org/licenses/by/2.0/>.
- Ματθαίου, Δ. (2007). «Τάσεις» στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης. Η μετάλλαξη ενός εργαλείου ανάλυσης σε μέσο χειραγώγησης εκπαιδευτικής πολιτικής, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 8, 61-72.
- Milburn, C. (2006α, April 10), It's crunch time. *The Age, Education News*.
- Milburn, C. (2006β). Head hunt flawed. *The Age, Education News*, 3 (April).
- Mortimore, P., Gopinathan, S., Leo E., Myers, K., Sharpe, K., Stoll, L. and Mortimore, J. (2000). *The Culture of Change: Case Studies of Improving Schools in Singapore and London*. London: Institute of Education.
- Mulford & Silins (2003). Leadership for organizational learning and improved student outcomes. *Cambridge Journal of Education*, 33, 2, pp. 175-195.
- Murphy, J. (1998). Preparation for the School Principalship: The United States Experience, *School Leadership and Management*, 18 (3), pp. 359-372.
- Murphy, J. (1992). *The Landscape of Leadership Preparation: Reframing the Education of School Administrators*. Newbury Park, CA: Corwin Press.

- Murphy, J. (1991). *Restructuring schools: Capturing and assessing the phenomena*. New York: Teacher College Press.
- Murphy, J. (1990). The Reform of School Administration: Pressures and Calls for Change, in J. Murphy (ed.). *The Reform of American Public Education in the 1980s: Perspectives and Cases*, pp. 277 – 303. Berkeley, CA: McCutchan.
- Myers, T. (2006, June). Principals under pressure. *Teacher – National Education Magazine*, Australian Council for Educational Research, Victoria, 12-16.
- National College for School Leadership (2005). *Leadership Development*, Nottingham, NCSL, <http://www.ncsl.org.uk>
- National Commission for the Principalship (1990). *Principals for our Changing Schools: Preparation and Certification*. Fairfax, VA: NCP.
- National Commission on Excellence in Educational Administration (1987). *Leaders for America's Schools*. Tempe, AZ: University Council for Educational Administration.
- National Policy Board of Educational Administration (1989). *Improving the Preparation of School Administrators: The Reform Agenda*. Charlottesville, VA: NPBEA.
- Newmann, F. (ed.) (1997). *Authentic Achievement: Restructuring Schools for Intellectual Quality*. San Francisco: Jossey Bass Willey.
- Παπαϊωάννου, Μ. (2007). *Η αναδόμηση ως ομοιοστατικός μηχανισμός απάντησης των σχολικών συστημάτων στην αλλαγή: η μελέτη του πολυπολιτισμικού φαινομένου στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Η στρατηγική της Λισαβόνας-Εκπαιδευτικός λόγος και πολιτικές 2000-2006* (τομ. Β). Αθήνα: Gutenberg.
- Περάκη, Β., Μαντάς, Π., Καγκά, Ε., Κασιμάτη, Α, Κυρκίνη, Α., Μάραντος, Π., Ζουγανέλη, Α. & Μπαμπίλης, Δ. (2008). *Μελέτη αποτίμησης της πράξης «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οκτώβριος 2008.
- Pountney, G. (1997). Moving towards NPQH, *Managing Schools Today* 7(1): 1–4.
- Sammons, P., Hillman, J. and Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London: Institute of Education for the Office for Standards in Education.
- Starr, K. (2007). Principal “Disengagement” are the solutions addressing the problem? *Advances in Educational Administration*, 10, pp. 331 – 348.
- Southern Regional Education Board (2005). *The Principal Internship: How Can We Get It Right?* Atlanta: SREB.
- Teacher Training Agency (1998). *TTA National Leadership Programme for Serving Headteachers*. London: TTA.
- Teacher Training Agency (1995α). *Headteachers' Leadership and Management Programme*. London: TTA.
- Teacher Training Agency (1995β). *National Standards for Headteachers*. London: TTA.
- Thomson, P., Blackmore, J., Sachs, J., & Tregenza, K. (2003). High stake principalship:

Sleepless nights, heart attacks and sudden death, *Australian Journal of Education*, 47, 2pp. 118-132.

Wildy, H. & Clarke, S. (2008). Charting an arid landscape: the preparation of novice primary principals in Western Australia, *School Leadership and Management*, 28, 5, 469-487.

ABSTRACT

Preparation politics of school leaders: international trends and Greek reality

This article presents the international trends in research and in educational reforms related to preparation and development programs of school leaders, principals or head teachers. It concerns elementary and secondary schools of educational systems with a tradition in leader's preparation and educational management practices. It contrasts the oversea practices with the eight-level professional knowledge, skills and competence expressed by the European Qualification Framework (2008).

The analysis focuses on the initiatives taken at a national and regional-level in countries, such as, USA, England, Wales, Scotland, Australia and Singapore, and discusses the needs for realizing such preparation and qualifications programs, which aimed at the professional development of candidate school leaders and are primary goals of investment.

Research on school effectiveness and organizational change suggests that a school principal could have a discernible effect on the school productivity that is, the school leadership model could have an important impact on school effectiveness, school improvement and teachers motivation.

The following historical review of the developmental process and the content of preparation programs shows: 1) a plethora of master degree programs designed by the universities in educational administration such a precondition for the appointment at the post (USA) 2) implementation of national standards policy for head teachers and a National Professional Qualification for Headship (NPQH) as a key for effective school leadership (England and Wales) 3) preparation and/or qualification programs as a national affair and investment (England, Wales, Scotland, Singapore) 4) a shift of academic scholars' interest in investigating the effectiveness of these programs and the positive impact they have on school leadership role 5) deficiency of school leaders as the pushing factor for the investment of million dollars in shape of professional standards for school leadership (Australia) 6) disappointing results about the effectiveness and the quality of master degree programs in educational administration (Levine Report in USA universities MA, 2005) and finally, 7) effectiveness of national preparation system of heads in Singapore that ascribed to eight-week mentoring practices for novice head teachers.

The politics of school leader's development-preparation programs, qualification process and evaluation and selection systems of each country are compared.

Concerning the Greek educational system, questions about its effectiveness are raised and discussed centered to the absence of research designs for the needs of school leadership role at national level adapted to particular educational environment. Moreover comments on the importance of school leadership and its impact to improvement of Greek public school are given. Also, recommendations for specifying actions about the preparation of school leaders in Greek educational system are made, which target to the professional development of leadership role by challenging the common conviction that "a good teacher can be an effective school leader". The analysis provided focuses to the needs and the skills reveals from the head teacher's role in Greek educational system today as the framework for shaping the status and the content of their preparation programs.

Finally, the present analysis challenges the argument of leader's preparation as an obligate precondition for head teachers who work in decentralized educational systems in contrast with those who work in centralized ones, where the power and jurisdictions of heads are limited and incarnate a role of mediators for the implementation of national policy about the function of public schools.