

**Η συνεισφορά της μεντορικής σχέσης (mentoring) στην αποτελεσματική επαγγελματική  
ανάπτυξη των σχολικών ηγετών**

**The contribution of mentoring to the effective professional development of school  
leaders**

**Αδάμος Αναστασίου**, Δρ. Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας,  
*adamosana@gmail.com*

**Ευθύμιος Βαλκάνος**, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής,  
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Καθηγητής- Σύμβουλος ΕΑΠ.,  
*evalkan@uom.edu.gr*

**Ιωσήφ Φραγκούλης**, Επίκουρος, Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ, Καθηγητής – Σύμβουλος ΕΑΠ,  
*sfaka@otenet.gr*

**Δέσποινα Ανδρούτσου**, Δρ. Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας,  
*despadam@gmail.com*

*Adamos Anastasiou, Dr. Educational and Social Policy, University of Macedonia,*  
*adamosana@gmail.com*

*Efthymios Valkanos, Associate Professor, Department of Educational and Social Policy,*  
*University of Macedonia, Tutor Hellenic Open University,*  
*evalkan@uom.edu.gr*

*Iosif Fragoulis, As. Professor School of Pedagogical and Technological Education,*  
*Tutor Hellenic Open University,*  
*sfaka@otenet.gr*

*Despina Androutsou, Dr. Educational and Social Policy, University of Macedonia,*  
*despadam@gmail.com*

**Abstract:** The present article aims at presenting the importance of professional development of school leaders - headmasters, as well as stressing the exceptionally great contribution of mentoring in it. More particularly, in the beginning the relationship between school leadership and programmes of professional development is examined, whereas afterwards the evolution of professional development as it took place in the biggest and most advanced countries along with the most important findings concerning the leaders' preparation is presented as stated in

international researches. The aforementioned researches include some common characteristics for the creation of models of effective programmes of professional development. Lastly, the advantages of mentoring concerning school leaders are explained whereas their relation with the professional development of mainly young school leaders is addressed.

**Keywords:** *school leaders, professional development, mentoring*

**Περίληψη:** Στη συγκεκριμένη εισήγηση επιχειρείται να παρουσιαστεί η σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των σχολικών ηγετών – διευθυντικών στελεχών και να τονιστεί η εξαιρετικά μεγάλη συνεισφορά της μεντορικής σχέσης (mentoring) σε αυτή. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά εξετάζεται η σχέση της σχολικής ηγεσίας με τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ στη συνέχεια παρουσιάζεται η εξέλιξη της επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως αυτή έλαβε χώρα στα μεγαλύτερα και πιο πρωτοπόρα κράτη του κόσμου, με αναφορά στα πιο σημαντικά ευρήματα αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης για την ηγετική προετοιμασία των στελεχών αυτών, που προέκυψαν από διεθνείς έρευνες. Σημείο σύγκλισης των παραπάνω ερευνών αποτελούν κάποια κοινά χαρακτηριστικά για τη δημιουργία μοντέλων αποτελεσματικών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Τέλος, αναλύονται τα οφέλη της μεντορικής σχέσης που αφορούν τους σχολικούς ηγέτες και επιχειρείται η σύνδεσή της με την επαγγελματική ανάπτυξη κυρίως των νέων σχολικών ηγετών.

**Λέξεις κλειδιά:** σχολικοί ηγέτες, επαγγελματική ανάπτυξη, μεντορική σχέση (mentoring)

## Εισαγωγή

Στις μέρες μας υπάρχει έντονο ενδιαφέρον για τη σχέση της επιτυχημένης σχολικής ηγεσίας με τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Η εξέλιξη της επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως αυτή έλαβε χώρα στα μεγαλύτερα και πιο πρωτοπόρα κράτη του κόσμου, σε συνδυασμό με τα σημαντικά ευρήματα της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης για την ηγετική προετοιμασία των στελεχών, όπως αυτά προέκυψαν από διάφορες διεθνείς έρευνες, μάς παρέχουν ενδιαφέροντα και πολύτιμα στοιχεία για τη βελτίωση της άσκησης της σχολικής ηγεσίας. Σημείο σύγκλισης των παραπάνω ερευνών αποτελούν κάποια κοινά χαρακτηριστικά τα οποία μπορούν να οδηγήσουν στη δημιουργία μοντέλων αποτελεσματικών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Παράλληλα, είναι σημαντική η σύνδεσή της επαγγελματικής ανάπτυξης, κυρίως των νέων σχολικών ηγετών, με τη μεντορική σχέση αφού τα οφέλη της δεύτερης τείνουν να αποδειχθούν ιδιαίτερα προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης των σχολικών ηγετών.

Στην παρούσα εισήγηση θα επιχειρηθεί να παρουσιαστεί η σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των σχολικών ηγετών και να τονιστεί η εξαιρετικά σημαντική συνεισφορά της μεντορικής σχέσης (mentoring) σε αυτήν. Η σύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης με τη

μεντορική σχέση θεωρείται ιδιαίτερης σημασίας, κυρίως για τους νέους διευθυντές των σχολικών μονάδων, οι οποίοι, με την έναρξη της θητείας τους, αντιμετωπίζουν πολύ σοβαρά και δυσεπίλυτα προβλήματα. Αρχικά, θα δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη σύνδεση της σχολικής ηγεσίας με τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Επιπρόσθετα, θα αναλυθούν διεξοδικά τα σημαντικά πλεονεκτήματα από την ύπαρξη της μεντορικής σχέσης, η οποία αφορά γενικά τους σχολικούς ηγέτες. Παράλληλα, θα επιχειρηθεί η σύνδεσή της με την επαγγελματική ανάπτυξη που σχετίζεται κυρίως με τους νέους σχολικούς ηγέτες. Ειδικότερα, θα γίνει απόπειρα να τονιστεί η ξεχωριστή σημασία της μεντορικής σχέσης, παρουσιάζοντας τα οφέλη, τα οποία απορρέουν από αυτήν και συνεισφέρουν ουσιαστικά στην άσκηση ποιοτικότερης, αποδοτικότερης και αποτελεσματικότερης διοίκησης από τους σχολικούς ηγέτες, προς όφελος των μαθησιακών αποτελεσμάτων όλων των μαθητών.

## **1. Σχολική ηγεσία και επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών**

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει έντονη η άποψη ότι η προετοιμασία για τη σχολική ηγεσία μπορεί να είναι σε μεγάλο βαθμό υπεύθυνη για την καλύτερη σχολική αποτελεσματικότητα. Διάφορες μελέτες μέχρι τώρα έχουν στραφεί προς αυτήν την κατεύθυνση. Τα αποτελέσματά που έχουν προκύψει δικαιολογούν σε μεγάλο βαθμό τη σύνδεση των δύο αυτών παραμέτρων. Δηλαδή, υπάρχουν πλέον τα ευρήματα εκείνα που μπορούν να τεκμηριώσουν την άποψη ότι τα καλά σχεδιασμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για τους σχολικούς ηγέτες αποτελούν μία ιδιαίτερα σημαντική πηγή και αφετηρία για την επίτευξη ανώτερου επιπέδου μαθησιακών αποτελεσμάτων και γενικότερα ποιοτικότερου σχολείου.

### **1.1 Η έννοια της σχολικής ηγεσίας και η σχέση της με τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης**

Η επαγγελματική ανάπτυξη αποτέλεσε σημείο αναφοράς για τη σχολική ηγεσία. Παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να αναλύσουμε τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται οι δύο παραπάνω έννοιες αρχικά μεταξύ τους και στη συνέχεια με την καλύτερη επίδοση των μαθητών. Επίσης, κρίνεται αρκετά ενδιαφέρον να παρουσιαστεί ο σκοπός των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και ο τρόπος αξιολόγησής τους, αφού προηγουμένως αποσαφηνιστούν εννοιολογικά κάποιες άλλες πολύ σημαντικές έννοιες.

#### **1.1.1 Η σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης**

«Ανάπτυξη είναι μία μορφή προσωπικής βελτίωσης, η οποία συνήθως αποτελείται από την αύξηση των γνώσεων και των προσόντων μίας περίπλοκης, χωρίς δομή, φύσης» (Dubrin, 2004: 287-288). Επίσης, «η ανάπτυξη μπορεί να ερμηνευτεί ως η συσχέτιση με τις μελλοντικές απαιτήσεις, όπως είναι η προετοιμασία για προαγωγή» (Wilson, 2005: 138).

Συχνά χρησιμοποιείται και ο όρος ανάπτυξη ηγετικών στελεχών, ο οποίος αναφέρεται «στα μέσα με τα οποία ένα στέλεχος καλλιεργεί τις ικανότητες εκείνες με τις οποίες θα επιτευχθούν κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα αναμενόμενα αποτελέσματα σε έναν τομέα, δηλαδή σημαίνει εκμάθηση του τρόπου διοίκησης» (Μπιτσάνη,2006:201). Αντιπροσωπευτικό δείγμα ενός προγράμματος ανάπτυξης είναι εκείνο που βοηθάει τους διευθυντές να γίνουν καλύτεροι ηγέτες (Dubrin,2004).

Σε ό,τι αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη, αυτή μπορεί να οριστεί ως «η συστηματική απόκτηση, διατήρηση και διεύρυνση της γνώσης και των δεξιοτήτων, καθώς και η ανάπτυξη των προσωπικών αρετών, οι οποίες είναι αναγκαίες για την εκτέλεση των επαγγελματικών, των διαχειριστικών και των τεχνικών καθηκόντων, στο πλαίσιο της εργασιακής και επαγγελματικής ζωής» (Παπασταμάτης,2010:21). Αποτελεί προσωπικό θέμα που εξαρτάται από την ικανότητα μάθησης, τα κίνητρα, καθώς και την προσωπικότητά του ατόμου (Σαΐτη & Σαΐτης,2011).

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τη Little, «επαγγελματική ανάπτυξη είναι το σημείο εκείνο όπου υπάρχει υψηλή τάση ανάμεσα στις θεσμικές προσταγές και τα ατομικά προνόμια, ανάμεσα στις συνθήκες που είναι απαραίτητες για να επιχειρηθεί συστημική αλλαγή και τις συνθήκες που δεσμεύουν τους εκπαιδευτικούς ατομικά στη δουλειά τους» (Scribner,1999:238). Είναι γεγονός ότι η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε κάθε σχολική μονάδα επηρεάζεται ισχυρά από το διευθυντή, ο οποίος, εκτός των άλλων, πρέπει να σχεδιάσει και να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα που να καλύπτει όλες τις όψεις της ζωής και της λειτουργίας του σχολείου (Ιορδανίδης,2005).

Ωστόσο, η επιτυχημένη επαγγελματική ανάπτυξη απαιτεί τόσο δομές σχεδιασμένες με οξυδέρκεια, περιλαμβάνοντας ξεκάθαρη αποστολή και σκοπό, συνοχή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, καθοδηγητικές στρατηγικές, σύνδεση με τις πρωτοβουλίες της κάθε περιοχής – πολιτείας και πιστοποίηση, χρήση των νέων τεχνολογιών, διάρκεια και χρόνο δομών, όσο και σημαντικά πολιτιστικά στοιχεία, όπως είναι η σύνδεση με την οργανωσιακή ιστορία, τις αξίες, την αποστολή και την κοινότητα της περιοχής, καθώς και η κουλτούρα και τα σύμβολα του προγράμματος (Peterson,2002).

Είναι γενικά αποδεκτό ότι οι ηγέτες παίζουν πάρα πολύ σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση. Αποτελούν δυναμικούς παράγοντες που επηρεάζουν την υιοθέτηση και θεσμοθέτηση των απαιτούμενων αλλαγών. Ασκούν την επιρροή τους με το δικό τους στυλ, για να συνταιριάξουν μία κατάσταση με μία δεδομένη αλλαγή. Καθημερινά οι πιέσεις για αλλαγή γίνονται όλο και πιο έντονες, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί ηγέτες και τα ακαδημαϊκά μέλη των ανώτερων σχολών να βιώνουν αυτές τις πιέσεις (Glasman et al.,2002). Η προετοιμασία είναι τόσο σημαντική όσο και η εξασφάλιση ότι οι ηγέτες είναι κατάλληλα εξοπλισμένοι για τις απαιτήσεις της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας στις μέρες μας. Οι ηγέτες χρειάζονται όχι μόνο γνώση των διαστάσεων της αποτελεσματικότητας στην ηγεσία εξαιτίας των απαιτήσεων συγκεκριμένων δεξιοτήτων, αλλά και υποστήριξη, όταν αυτοί αναλαμβάνουν διευθυντικούς ρόλους (Giossi,2011).

Στην Ελλάδα, ωστόσο, από τη δεκαετία του 1990 και μετά, η επαγγελματική κατάρτιση επιδιώκεται να μετατραπεί σε έναν μηχανισμό διαχείρισης του ανθρωπίνου δυναμικού σε σχέση με τα προβλήματα που απορρέουν από τις επιλεγμένες πολιτικές αναδιάρθρωσης. Από τη μέχρι σήμερα εφαρμογή της αρχικής και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στη χώρα μας δεν προκύπτει ότι αυτή εντάσσεται σε ένα ευρύτερο σχέδιο αναβάθμισης του ανθρωπίνου δυναμικού, αλλά αντίθετα, περισσότερο στοχεύει προς την ικανοποίηση βραχυπρόθεσμων αναγκών και την αντιμετώπιση τρεχόντων προβλημάτων (Δημουλάς και συν.,2003). Ένα τέτοιο δεδομένο, ακόμη και αν επιφέρει κάποια αποτελέσματα, αυτά σε καμία περίπτωση αυτά δε θα είναι μακροχρόνια.

### **1.1.2 Ο σκοπός των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και η αξιολόγησή τους**

Ο σκοπός των προγραμμάτων ηγετικής προετοιμασίας είναι διπλός: πρώτον, να αναπτύξουν τα διευθυντικά στελέχη τις ηγετικές ικανότητες και δεξιότητες ως μελλοντικοί ηγέτες και δεύτερον, να αναπτύξουν τις φιλοδοξίες και τις ικανότητές τους για να επιδιώξουν ανέλιξη και να γίνουν εκπαιδευτικοί ηγέτες. Τα τελευταία είκοσι χρόνια έχουν γίνει σημαντικές έρευνες, τόσο για να επικεντρωθούν τα αποτελέσματα των ηγετικών πρακτικών στη σχολική αποτελεσματικότητα και απόδοση, όσο και για να αναγνωριστούν οι πιο αποτελεσματικές από αυτές, οι οποίες έχουν καταλήξει σε συγκεκριμένα όμοια συμπεράσματα. Δηλαδή, ότι οι διευθυντικές πρακτικές ηγεσίας συνεισφέρουν σημαντικά στη σχολική αποτελεσματικότητα και απόδοση, αλλά πρωταρχικά και έμμεσα μέσω εκπαιδευτικών και οργανωσιακών συνθηκών. Επίσης, τα υποδειγματικά προγράμματα προετοιμασίας εμφανίζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως είναι (Orr, 2011):

- Μία καλά προσδιορισμένη θεωρία ηγεσίας για τη σχολική βελτίωση που ενσωματώνει τα χαρακτηριστικά του προγράμματος σε ένα σύνολο κοινών αξιών, πεποιθήσεων και γνώσης.
- Ένα συνειρμικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που απευθύνεται στην αποτελεσματική καθοδηγητική ηγεσία, στην οργανωσιακή ανάπτυξη και στη διοίκηση αλλαγής και που ευθυγραμμίζεται με εθνικά και επαγγελματικά πρότυπα.
- Ενεργές στρατηγικές μάθησης που ενσωματώνουν τη θεωρία και την πράξη και προκαλούν το συλλογισμό.
- Περιορισμούς προτύπων ποιότητας που παρέχουν έντονες αναπτυξιακές ευκαιρίες για να εφαρμοστούν οι ηγετικές γνώσεις και δεξιότητες υπό την καθοδήγηση ενός ειδικού επαγγελματία – μέντορα.
- Κοινωνική και επαγγελματική υποστήριξη που περιλαμβάνει την οργάνωση των μαθητών σε ομάδες, οι οποίοι παρακολουθούν κοινά μαθήματα μαζί σε μία προκαθορισμένη σειρά, μία διαμορφωμένη μεντορική σχέση και συμβουλευτική από ειδικούς διευθυντές.

- Τη χρήση αξιολόγησης βασισμένης σε πρότυπα για τους υποψηφίους, καθώς και την ανατροφοδότηση του προγράμματος και τη συνεχή βελτίωση που είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με το όραμα και τους αντικειμενικούς στόχους του προγράμματος.
- Αναγνωρισμένη πανεπιστημιακή σχολή.

Ιδιαίτερη προσοχή, ωστόσο, έχει δοθεί στην αξιολόγηση των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των σχολικών ηγετών. Σημαντική είναι η έρευνα των Glasman, Cibulka & Ashby (2002) για το πλαίσιο βασικής ενίσχυσης για τη σχολική ανάπτυξη. Παρουσιάζεται η σχέση της δημιουργίας περιβάλλοντος μάθησης, του καθορισμού αναλυτικού προγράμματος και αξιολόγησης, της επαγγελματικής ανάπτυξης, των εσωτερικών δικτύων συνεργασίας και τέλος των εξωτερικών δικτύων που παρέχουν υποστήριξη και νομιμότητα για να υπάρξει σχολική ανάπτυξη. Μια αποτελεσματική αυτοαξιολόγηση θα οδηγήσει σε καλύτερα προγράμματα προετοιμασίας και με άλλους όρους, σε καλύτερη επόμενη πρακτική. Η αυτοαξιολόγηση βασισμένη σε πρότυπα θεωρείται ως το βασικό εργαλείο χρήσης για τη βελτίωση των προγραμμάτων.

Σε μία άλλη πιο πρόσφατη έρευνα, αυτή του Orr (2011), έγινε προσπάθεια να περιγραφεί η φύση της προετοιμασίας μεταξύ ενός δείγματος δεκαεπτά προγραμμάτων προετοιμασιών ηγεσίας και να ερευνηθεί η σχέση των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων τους, των εμπειριών του προγράμματος, της ηγετικής μάθησης και των αρχικών αποτελεσμάτων σταδιοδρομίας. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την προγενέστερη έρευνα ότι ο τρόπος με τον οποίο προετοιμάζονται οι επίδοξοι σχολικοί ηγέτες, επηρεάζει το τι μαθαίνουν και τις προθέσεις σταδιοδρομίας τους. Τα αποτελέσματα επικυρώνουν τόσο τα μέτρα ερευνών στη διάκριση μεταξύ των προγραμμάτων όσο και τον προσδιορισμό των περιοχών για τη βελτίωση.

## **1.2 Η επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών διεθνώς**

Η επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών διευθυντών δεν ακολούθησε την ίδια πορεία ούτε ήταν αμιγώς ίδια σε όλες τις χώρες του κόσμου. Υπήρξε έντονη διαφοροποίηση μεταξύ των διαφόρων χωρών, με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά για την κάθε μία από τις χώρες αυτές. Αξίζει, συνεπώς, να εξετάσουμε την εξέλιξη της επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως αυτή έλαβε χώρα στα μεγαλύτερα και πιο πρωτοπόρα κράτη του κόσμου.

### **1.2.1 Η ιδέα της επαγγελματικής ανάπτυξης για τους σχολικούς ηγέτες**

Η αναγνώριση της ανάγκης συγκεκριμένης προετοιμασίας τόσο για τους υποψηφίους όσο και τους ασκούμενους σχολικούς ηγέτες, ώστε να επιτευχθούν τα θετικά αποτελέσματα που αναγνωρίστηκαν στην έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα, άργησε να φανεί. Η κατάρτιση σε πολλές χώρες του κόσμου δεν αποτελεί απαίτηση για το διορισμό κάποιου ως διευθυντή. Συνεχίζει να ισχύει ο άγραφος νόμος ότι «οι καλοί εκπαιδευτικοί μπορούν να

γίνουν αποτελεσματικοί μάνατζερ χωρίς κάποια συγκεκριμένη κατάρτιση». Το πρόβλημα αυτό είναι φαινόμενο όχι μόνο των αναπτυγμένων, αλλά και των αναπτυσσόμενων χωρών. Δηλαδή, πολλές αναπτυγμένες χώρες, ανάμεσά τους και η Αγγλία, δεν απαιτούν συγκεκριμένη προετοιμασία πριν το διορισμό των νέων διευθυντών και η κατάρτιση για άλλους ηγετικούς ρόλους είναι συνήθως ανεπαρκής ή ασυντόνιστη. Η επίσημη κατάρτιση για τη σχολική ηγεσία είναι σχετικά σπάνια εκτός Αμερικής. Οι μεταπτυχιακοί τίτλοι στην εκπαίδευση είναι υποχρεωτικοί σε πολλές πολιτείες των Η.Π.Α. και τριανταπέντε από αυτές έχουν υιοθετήσει ή προσαρμοστεί στα πρότυπα της Πιστοποίησης Διαπολιτειακής Κοινοπραξίας για Σχολικούς Ηγέτες (I.S.L.L.C.) (Bush & Jackson, 2002).

Παρατηρούμε ότι η προετοιμασία και η κατάρτιση των διευθυντών σχολείων διαφέρει αρκετά στις διάφορες χώρες του κόσμου (Hansford & Ehrich, 2006). Αποτελεί απαίτηση για τους διευθυντές στις Η.Π.Α. και στη Σιγκαπούρη να ολοκληρώσουν πιστοποιημένα προγράμματα πανεπιστημιακών σπουδών, πριν αυτοί να έχουν το δικαίωμα να αναλάβουν το ρόλο του διευθυντή σχολείου. Ωστόσο, ενώ στις Η.Π.Α. οι υποψήφιοι διευθυντές σχολείων απαιτείται να ολοκληρώσουν επιτυχώς ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην εκπαιδευτική διοίκηση, οι αντίστοιχοί τους στη Σιγκαπούρη απαιτείται να πάρουν το Δίπλωμα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση, δηλαδή ένα μονοετές πρόγραμμα πλήρους φοίτησης, ώστε αυτοί να είναι ικανοί να γίνουν διευθυντές (Yan & Ehrich, 2009).

### 1.2.2 Διεθνή πρότυπα για τους σχολικούς ηγέτες

Γενικότερα, μία σημαντική διεθνής τάση είναι η σχεδίαση και η εφαρμογή προτύπων, πλαισίων, ή βεβαιώσεων επάρκειας – ικανοτήτων απόδοσης που δηλώνουν σαφώς το ρόλο, τις προσδοκίες, τις συμπεριφορές, τις δεξιότητες και τις εργασιακές πρακτικές οι οποίες απαιτούνται από τους σχολικούς διευθυντές. Για παράδειγμα το πρόγραμμα National Professional Qualification for Headship (N.P.Q.H.) στην Αγγλία υποστηρίζεται από κάποια συγκεκριμένα εθνικά πρότυπα για διευθυντές σχολείων, δηλαδή τα National Standards for Headteachers. Τα πρότυπα αυτά καθορίζουν την επαγγελματική γνώση και τις προσωπικές ικανότητες που είναι απαραίτητες για να ασκηθεί ο ρόλος της σχολικής διεύθυνσης του 20ού αιώνα. Στην Αυστραλία κάθε πολιτεία και περιοχή έχει εφεύρει τα δικά της πρότυπα για τους σχολικούς διευθυντές. Για παράδειγμα, το Leadership Matters, το οποίο αποτελεί το πρότυπο που αναπτύχθηκε από το Υπουργείο Εκπαίδευσης και Τεχνών, καθορίζει τους ρόλους κλειδιά και τις ικανότητες που αναμένονται από τους σχολικούς διευθυντές. Σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο, οι σχολικοί διευθυντές οφείλουν να παρέχουν «ένα ποιοτικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα που δίνει ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές να επιτύχουν μαθησιακά αποτελέσματα και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους». Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, οι σχολικοί διευθυντές απαιτείται να επιδείξουν ικανότητες σε πέντε συγκεκριμένους τομείς, δηλαδή προσωπικές, σχέσεων, πνευματικές, οργανωσιακές και εκπαιδευτικές. Κοινά με τα παραπάνω πρότυπα είναι και αυτά του Χονγκ Κονγκ, των Η.Π.Α. και της Νέας Ζηλανδίας ως προς τη διπλή τους λειτουργία της κατεύθυνσης και καθοδήγησης ηγετικής ανάπτυξης για ηγέτες από

τη μία πλευρά και της δράσης ως μηχανισμού ελέγχου και ευθύνης για την εικόνα των διευθυντών από την άλλη. Στην Κίνα, παρόμοια πρότυπα, τα οποία τέθηκαν από το Υπουργείο Εκπαίδευσης το 1991, καθορίζουν τις απαιτήσεις που αναμένονται από τους σχολικούς ηγέτες και περιλαμβάνουν τα εξής βασικά καθήκοντα από την πλευρά των εκπαιδευτικών: την εφαρμογή εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, την ανάπτυξη δημοκρατικών στρατηγικών διοίκησης, για να υπάρξει αποτελεσματική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ενεργοποιώντας τη δημιουργικότητα και τη δράση τους, τα καθήκοντα που σχετίζονται με την αρμονική συνεργασία με τους γονείς και τα μέλη της ευρύτερης κοινότητας, καθώς επίσης και κάποια καθήκοντα σχολικής διοίκησης, όπως είναι η καθοδήγηση, η ηγεσία στην ηθική εκπαίδευση, η φυσική αγωγή, η αισθητική αγωγή, η εργασιακή αγωγή, η ηγεσία στη διαχείριση αποθεμάτων και τα καθήκοντα που σχετίζονται με τη συνεργασία με το Κοινωνικό Κόμμα και τους διάφορους οργανισμούς (Yan & Ehrich, 2009:53).

Παρατηρούμε ότι, παρά τις προσπάθειες για θεσμοθέτηση κοινών προτύπων για την επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών διευθυντών, εντούτοις η κάθε χώρα ακολούθησε διαφορετικό δρόμο ως προς τη διαμόρφωση των προγραμμάτων της. Το κοινό όραμα για τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης δεν αποτέλεσε την κοινή αφετηρία για αυτά σε όλες τις χώρες του κόσμου.

## **2. Αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη για την ηγετική προετοιμασία**

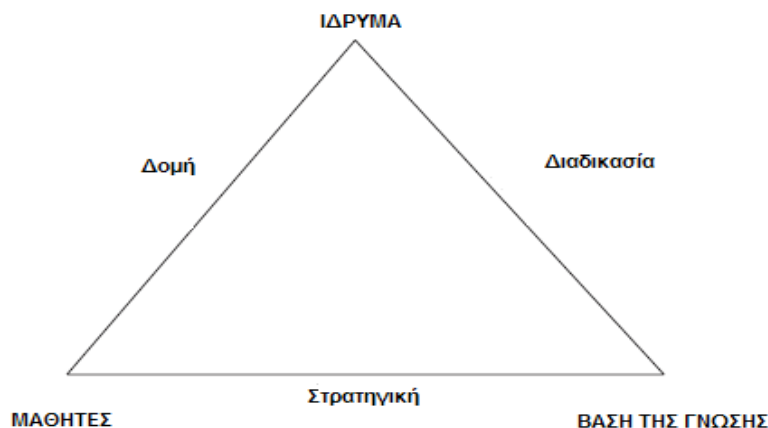
Έχουν γίνει διάφορες έρευνες για τη σωστή ηγετική προετοιμασία που οδηγεί στην επαγγελματική ανάπτυξη. Οι έρευνες αυτές έδωσαν σημαντική ώθηση προς την κατεύθυνση της δημιουργίας αποτελεσματικών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης για τους διευθυντές σχολείων. Αποτέλεσμα αυτού του γεγονότος να προσδιοριστούν κάποια κοινά χαρακτηριστικά για τη δημιουργία μοντέλων αποτελεσματικών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης.

### **2.1 Τα βασικά χαρακτηριστικά για το σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και το μοντέλο ολιστικής ανάπτυξης**

Η Εθνική Επιτροπή για την Τελειότητα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση (N.C.E.E.A.), που υποστηρίχτηκε από το Πανεπιστημιακό Συμβούλιο της Εκπαιδευτικής Διοίκησης (U.C.E.A.), διένειμε την έκθεση και τις συστάσεις της το 1987 που στρέφουν την προσοχή στις ανάγκες και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών ηγετών και ειδικότερα, στα προγράμματα προετοιμασιών για αυτές τις κρίσιμες θέσεις στις Η.Π.Α. Το N.C.E.E.A. επέκρινε τα προγράμματα προετοιμασίας για διάφορες ανεπάρκειες. Διάφορα καινοτόμα προγράμματα μέσω των πανεπιστημίων ξεκίνησαν τότε, από τα οποία προέκυψαν κάποια πολύ βασικά χαρακτηριστικά για το σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων προετοιμασίας διευθυντών. Η ανάλυση των βασικών σημείων αυτών των καινοτόμων προγραμμάτων προετοιμασίας για διευθυντές επιπέδου σχολείου και στελεχών περιοχής προτείνει μερικά



κοινά χαρακτηριστικά και μερικές ευκαιρίες για περαιτέρω ενίσχυση. Κοινό για όλα αυτά τα προγράμματα είναι το σαφές όραμα που οδηγεί τις προγραμματικές αποφάσεις και παρέχει τις ευκαιρίες για την ανάπτυξη της προγραμματικής συνοχής, όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα (Jackson & Kelley,2002):



**Σχήμα 1. Βασικά χαρακτηριστικά για το σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων προετοιμασίας διευθυντών (Jackson & Kelley 2002: 207)**

Το σχήμα αυτό παρουσιάζει ένα πρότυπο που περιγράφει τα βασικά στοιχεία για το σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων προετοιμασίας διευθυντών που προκύπτουν από την εμπειρία των προγραμμάτων που περιγράφονται παραπάνω. Στο σχήμα η σχολή, οι σπουδαστές, και η βάση γνώσεων δένουν το τρίγωνο. Η σχολή περιλαμβάνει τα ακαδημαϊκά μέλη σχολής και τους εν ενεργεία διευθυντές που παρουσιάζονται στρατηγικά σαν να καθορίζονται από τις ανάγκες μάθησης των σπουδαστών, ενώ οι μαθητές επιλέγονται με βάση την εκπλήρωση της ηγετικής προοπτικής. Το τρίγωνο σχολή, σπουδαστής και γνώσεις συνδέονται με τις δομές του προγράμματος, τις καθοδηγητικές στρατηγικές, και τις διαδικασίες που βοηθούν στην προαγωγή της συνοχής του προγράμματος. Τα μέλη ικανότητας συνδέονται με τη βάση γνώσεων μέσω της διαδικασίας ανάπτυξης ενός οράματος και αναθεώρησής του για το περιεχόμενο και το σχέδιο του προγράμματος. Όλα αυτά τα προγράμματα χαρακτηρίστηκαν από τη σημαντική συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολής και μεταξύ των πανεπιστημίων και των εν ενεργεία διευθυντών στην περιοχή (Jackson & Kelley,2002).

Σημαντική προσπάθεια ήταν αυτή του Cardno (2005) για να προταθεί ένα πρότυπο για ολιστική επαγγελματική ανάπτυξη ως μία εναλλακτική λύση στις πρακτικές που είναι αποσπασματικές και στα προγράμματα σπουδών που φαίνεται να αγνοούν την κρίσιμη διάσταση της διοικητικής ανάπτυξης. Προτείνει ότι ένα πρόγραμμα σπουδών τεσσάρων σημαντικών διαστάσεων, όπως είναι η ανάπτυξη της διαχείρισης, του αναλυτικού προγράμματος, του σχολείου και η προσωπική μπορεί να υιοθετηθεί ως βάση για τη σχεδίαση και την αξιολόγηση ενός σχολικού προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι ηγέτες τόσο σε επίπεδο συστήματος όσο και επίπεδο σχολείου θα πρέπει να ενδιαφερθούν για τη διορατικότητα που παρέχεται και που προκαλείται, ώστε να σκεφτούν διαφορετικά την

τρέχουσα πρακτική και τις επιπτώσεις στη στρατηγική διαχείριση, όταν η ενεργός διαχείριση της επαγγελματικής ανάπτυξης γίνεται μια προτεραιότητα (σχήμα 2).



Σχήμα 2. Ένα ολιστικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης (Cardno, 2005: 296)

## 2.2 Ευρήματα ερευνών σχετικά με διευθυντές - σπουδαστές προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης

Η αυξανόμενη πολυπλοκότητα της ηγεσίας απαιτεί μεγαλύτερη εξατομίκευση και υποστήριξη ενός ευρύτερου πλαισίου. Υπάρχουν διάφορα καλά, εκτεταμένα και καινοτόμα προγράμματα που στοχεύουν στις ανάγκες μάθησης των σχολικών ηγετών. Εντούτοις, προτείνεται ότι δεν είναι μη λογικό ή μη ρεαλιστικό να αναμείνει κάποιος ένα ακόμη πιο ποικιλόμορφο και διαφοροποιημένο πλαίσιο προγραμμάτων και σειράς μαθημάτων κατάρτισης που να φροντίζουν για τις ανάγκες των αρχαρίων μαθητών της ηγεσίας (Zhang & Brundrett, 2010).

Σε μία έρευνα σε επιμορφούμενους νέους διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αυστραλία (Hewitson, 1995) επιδιώχθηκε να καταγραφούν οι πτυχές του ρόλου που οι ερωτώμενοι διευθυντές θεώρησαν σημαντικές και να καθοριστεί πόσο καλά προετοιμασμένοι αισθάνθηκαν ότι ήταν σε κάθε πτυχή. Στην πλειοψηφία τους δήλωσαν ότι τα χρόνια διδασκαλίας καθ' αυτά δε συνεισφέρουν ιδιαίτερα στην προετοιμασία διευθυντών σχολείων, ενώ περίπου οι μισοί δήλωσαν ότι τα πανεπιστημιακά μαθήματα, τα επιμορφωτικά προγράμματα και η ενδοϋπηρεσιακή δραστηριότητα είχε βοηθήσει από ελάχιστα έως καθόλου στο ρόλο τους ως διευθυντές. Τέλος, στη συντριπτική τους πλειοψηφία δήλωσαν ότι η προηγούμενη εμπειρία τους ως υποδιευθυντές τους βοήθησε σε πολύ μεγάλο βαθμό να ασκήσουν τα διευθυντικά τους καθήκοντα. Συνεπώς, θα πρέπει στα δημοτικά σχολεία να διορίζονται διευθυντές άνθρωποι με περισσότερη εμπειρία είτε ως

υποδιευθυντές είτε ως ενεργοί διευθυντές, αφού πολλοί από αυτούς, κυρίως στα μικρά και απομακρυσμένα σχολεία, εκτός από εκπαιδευτικοί είναι ταυτόχρονα και διευθυντές.

Σημαντική ήταν η μελέτη σε ένα μεγάλο αστικό πανεπιστήμιο της Καλιφόρνια, η οποία επιχείρησε να ερευνήσει αν μπορεί να αναμορφωθεί η προετοιμασία των διευθυντών σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι υποψήφιοι ανέπτυξαν βαθύτερη αναγνώριση του ρόλου του ηγέτη στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης και των σχέσεων, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία και την ικανότητα δόμησης ηγεσίας μέσα στα σχολεία. Αντιλήφθηκαν τα δεδομένα ως ισχυρά στοιχεία για να υποκινηθεί η επείγουσα ανάγκη για αλλαγή και έχτισαν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη ως ηγέτες και πράκτορες αλλαγής. Τέλος, οι υποψήφιοι παρουσίασαν αυξημένη κατανόηση και δυνατότητα να θεσπίσουν τις συγκεκριμένες πρακτικές ηγεσίας που στόχευαν στη βελτίωση των αποτελεσμάτων μάθησης για τους μαθητές στα σχολεία τους (Perez et al., 2011).

### **2.3 Ευρήματα ερευνών σχετικά με διευθυντές – αποφοίτους προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης**

Η έρευνα της Thody (1998) επικεντρώθηκε στην επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών στην Αγγλία και στην Ουαλία, όπου παρατηρήθηκε ότι η ανάπτυξη των διευθυντών έχει εστιαστεί στην κατάρτιση με βάση ένα εθνικοποιημένο, βασισμένο σε πρότυπα και σε ικανότητες απόδοσης προσοντολόγιο για τους επίδοξους διευθυντές.

Μία άλλη έρευνα, αυτή των Thody et al. (2007), επικεντρώθηκε στην επιλογή και στην κατάρτιση των διευθυντών σχολείων σε τέσσερις χώρες, στην Κύπρο, στην Ελλάδα, στη Σουηδία και στην Αγγλία. Τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα και η επιλογή και κατάρτιση των διευθυντών αναλύθηκαν και συγκρίθηκαν. Τα συμπεράσματα έδειξαν ότι τα συγκεντρωτικά συστήματα της Ελλάδας και της Κύπρου εμφάνιζαν λιγότερη διευθυντική προετοιμασία και περισσότερη κυβερνητική συμμετοχή στην επιλογή διευθυντών σε σχέση με τα λιγότερο συγκεντρωτικά συστήματα της Σουηδίας και της Αγγλίας.

Ο σκοπός της έρευνας του Lingam (2011) ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των σχολικών ηγετών στα Νησιά του Σολομώντα για την αξία του προγράμματος κατάρτισης και ανάπτυξης που ολοκλήρωσαν. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι, πριν από το συγκεκριμένο πρόγραμμα, οι σχολικοί ηγέτες αντιμετώπιζαν πολλές προκλήσεις σχετικά με την καθοδήγηση των σχολείων τους, επειδή κατείχαν περιορισμένη γνώση και δεξιότητες για την ηγεσία. Από την άλλη πλευρά, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι το πρόγραμμα ηγετικής κατάρτισης και ανάπτυξης έχει συνεισφέρει θετικά στην ικανοποίηση του πλήθους των απαιτήσεων της εργασίας που αναμενόταν από αυτούς.

Σημαντική, επίσης, ήταν μία έρευνα των Orr & Orphanos (2011) που προσπάθησε να καθορίσει την επιρροή της υποδειγματικής προετοιμασίας ηγεσίας σε αυτά που οι σχολικοί διευθυντές μαθαίνουν για την ηγεσία και στη χρήση αποτελεσματικών πρακτικών ηγεσίας από αυτούς. Η συμμετοχή σε κάποιο υποδειγματικό πρόγραμμα προετοιμασίας ηγεσίας

συνδέθηκε σημαντικά με τη μάθηση για την αποτελεσματική ηγεσία και τη συμμετοχή σε αυτές τις πρακτικές, ιδιαίτερα όπου το ισχυρότερο πρόγραμμα προετοιμασίας και οι περιορισμοί ποιότητας συνυπήρξαν. Η συχνή χρήση των αποτελεσματικών πρακτικών ηγεσίας συνδέθηκε θετικά με το κλίμα προόδου της σχολικής βελτίωσης και της σχολικής αποτελεσματικότητας. Συνολικά, η υποδειγματική προετοιμασία ηγεσίας είχε μία θετική μεσολαβητική επιρροή στο κλίμα προόδου της σχολικής βελτίωσης και της σχολικής αποτελεσματικότητας. Η σχέση αυτή ήταν ακόμα ισχυρότερη κατά την εστίαση στα ποιοτικά μεγέθη του προγράμματος προετοιμασίας και των περιορισμών ποιότητας. Οι επενδύσεις στο πρόγραμμα προετοιμασίας και στους περιορισμούς ποιότητας συμβάλουν θετικά στη γνώση για την ηγεσία των πτυχιούχων, καθώς και των πρακτικών ηγεσίας και της προόδου σχολικής βελτίωσής τους. Αυτά τα αποτελέσματα παράγουν σημαντικές θετικές επιπτώσεις για τους φορείς χάραξης πολιτικής, τα πανεπιστήμια, και άλλους παροχείς της προετοιμασίας για ηγεσία.

Σε μία άλλη μελέτη, αυτή των Nicolaidou & Georgiou (2009), σε διευθυντές δημοτικών σχολείων στην Κύπρο, οι ερωτώμενοι διευθυντές τόνισαν ότι υπάρχουν συγκεκριμένα εμπόδια στην ανάπτυξη του ρόλου τους, όπως είναι: το σύστημα διορισμού και μεταφοράς που δεν επιτρέπει στο στρατηγικό προγραμματισμό να ακμάσει, το σύστημα στρατολόγησης που δεν τους επιτρέπει να επιλέξουν το διδακτικό προσωπικό ή ακόμα να απομακρύνουν οποιοδήποτε ανεπαρκές προσωπικό, το γεγονός ότι δεν υπάρχουν καθόλου εθνικά πρότυπα και στρατηγικές σχολικής αυτοαξιολόγησης, το γεγονός ότι κανένας χρόνος χωρίς επαφή δεν διατίθεται για τις σχολικές δραστηριότητες ανάπτυξης προσωπικού, το γεγονός ότι υπάρχουν τεράστιες πιέσεις από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και τέλος το γεγονός ότι οι διευθυντές εκτελούν επίσης τα καθήκοντα του διοικητικού προσωπικού σαν να μην υπάρχει κανένας γραμματέας στα σχολεία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα στο τέλος της ημέρας οι διευθυντές να μην είναι σε θέση να κατευθύνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση ως ηγέτες καθοδήγησης, ούτε να ενδυναμώσουν ή να μετατρέψουν άλλους σε ηγέτες μάθησης. Τα συμπεράσματα αυτής της μελέτης έδειξαν επίσης ότι στην Κύπρο αναγνωρίζεται η ανάγκη για κατάλληλη και επαρκή προετοιμασία των διευθυντών. Μόνο ένας μικρός αριθμός διευθυντών έλαβε την κατάλληλη προετοιμασία στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία στα πανεπιστήμια της Κύπρου ή του εξωτερικού, και αυτό με τα δικά τους έξοδα. Η ανάγκη για αλλαγή στο σύστημα προετοιμασίας καθίσταται επείγουσα.

Οφείλουμε να τονίσουμε ότι, όπως όλοι οι ηγέτες, έτσι και οι σχολικοί διευθυντές θα πρέπει να απολαμβάνουν ένα ασφαλές περιβάλλον, όπου θα μπορούν να διερευνήσουν ιδέες και να έχουν αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους, οι οποίοι καταλαβαίνουν τους κόσμους τους και τα ζητήματα που αυτοί αντιμετωπίζουν τακτικά. Εάν οι σχολικοί διευθυντές πρόκειται να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους ως ηγέτες και διευθυντές, θα πρέπει να είναι σε θέση να το κάνουν με το ρυθμό τους και μέσω της εμπειρίας τους. Οι σύμβουλοι – μέντορες μπορούν να διευκολύνουν τη διαδικασία της μάθησης, βοηθώντας τους διευθυντές να αξιολογούν τα προβλήματα και τα ζητήματα που θα αντιμετωπιστούν. Κατά συνέπεια, σημαντικός είναι ο ρόλος της μεντορικής σχέσης για τους διευθυντές, ιδιαίτερα στα αρχικά στάδια της σταδιοδρομίας τους. Οι νεοδιοριζόμενοι διευθυντές είναι εξαιρετικά διαφορετικοί από άλλο

νεοδιορισμένο προσωπικό. Είναι συνήθως έμπειροι και εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί που εκπληρώνουν τώρα ρόλους, οι οποίοι τους διαχωρίζουν από τους προηγούμενους συναδέλφους στις τάξεις (Kirkham,1995). Είναι οι άνθρωποι που μπορούν και πρέπει να κάνουν τη διαφορά προς όφελος της επίτευξης καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

### **3. Η μεντορική σχέση (mentoring) των σχολικών ηγετών και σύνδεσή της με την επαγγελματική τους ανάπτυξη**

Διαπιστώσαμε ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ της μεντορικής σχέσης (mentoring) και της επαγγελματικής ανάπτυξης των σχολικών ηγετών. Από τη συγκεκριμένη σχέση απορρέουν κέρδη που συνεισφέρουν ουσιαστικά στην άσκηση ποιοτικότερης και αποτελεσματικότερης διοίκησης προς όφελος όλων των μαθητών. Οι διάφορες έρευνες που έχουν γίνει προς την κατεύθυνση αυτή στηρίζουν την προσπάθεια, ώστε να καταστεί η μεντορική σχέση ως το βασικό εργαλείο για την ενίσχυση του ρόλου των σχολικών ηγετών, μέσω της ύπαρξης κάποιου μέντορα, ο οποίος θα αναλάβει το δύσκολο και σημαντικό έργο της επιμελούς καθοδήγησής τους.

#### **3.1 Η μεντορική σχέση γενικά**

Η μεντορική σχέση γενικά είναι πολύ σημαντική για τη διοίκηση των επιχειρήσεων και των οργανισμών. Τις τελευταίες δεκαετίες έχει τραβήξει το έντονο ενδιαφέρον των ερευνητών από διάφορες χώρες του κόσμου σε ό,τι αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντικών στελεχών γενικά, αλλά και των σχολικών ηγετών ειδικότερα. Τα ευρήματα των ερευνών αυτών ρίχνουν άπλετο φως στο συγκεκριμένο αντικείμενο, καταδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό την ανάγκη για ευρύτερη και συστηματικότερη εφαρμογή της μεντορικής σχέσης, τόσο στα επίδοξα διευθυντά στελέχη όσο και στα εν ενεργεία.

Η μεντορική σχέση, γνωστή διεθνώς με τον αγγλικό όρο mentoring, αποτελεί μία σημαντικό μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης σε πολλές χώρες του κόσμου, όπως είναι η Αυστραλία, η Σιγκαπούρη, το Ηνωμένο Βασίλειο και οι Η.Π.Α. Η θεμελιώδης υπόθεσή της είναι ότι ένας έμπειρος συνάδελφος μπορεί, για παράδειγμα, να διευκολύνει την επαγγελματική ανάπτυξη ενός νέου διευθυντή σχολείου. Η αντίληψη της μεντορικής σχέσης είναι ίδια σε αυτές τις διαφορετικές κοινωνίες και ενσωματώνει τις δύο έννοιες της υποστήριξης και της επαγγελματικής ανάπτυξης (Hansford & Ehrich, 2006). Αποτελεί μία δυναμικά ισχυρή στρατηγική ανάπτυξης που μπορεί να προσφέρει οφέλη στο μέντορα, στον προστατευόμενο και στον οργανισμό (Gilbreath, Rose & Dietrich, 2008), δίνοντας πολλές ευκαιρίες σε όλους τους συμμετέχοντες και τους εμπλεκόμενους.

### 3.2 Μεντορική σχέση και επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών

Μετά τη γενικότερη εξέταση της μεντορικής σχέσης, θα ήταν χρήσιμο να επικεντρωθούμε στην προσφορά της σε ό,τι αφορά το χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης. Όπως δείχνουν οι διάφορες έρευνες που θα αναλύσουμε παρακάτω, η σημασία της μεντορικής σχέσης είναι πολύ μεγάλη για την επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών. Αποτελεί κλειδί για την επίτευξη της καλύτερης διοικητικής άσκησης των καθηκόντων τους, δεδομένο που σε κάθε περίπτωση θα αναβαθμίσει τόσο την ποιότητα όσο και την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης για όλους τους συμμετέχοντες.

#### 3.2.1 Οφέλη και προβλήματα της μεντορικής σχέσης για νέους διευθυντές σχολείων

Υπάρχουν δυνατά και αδύνατα σημεία της μεντορικής σχέσης σε ό,τι αφορά κυρίως στους νέους διευθυντές σχολείων. Κάποια από τα σημαντικά θετικά στοιχεία είναι τα παρακάτω (Southworth, 1995):

- Η μεντορική σχέση ενισχύει τη στοχαστική – αντανακλαστική ηγεσία στα σχολεία. Οι νέοι διευθυντές και οι μέντορές τους είναι σε θέση να εξετάσουν ζητήματα, τα οποία έχουν κάποιο ενδιαφέρον για αυτούς.
- Η μεντορική σχέση γνωστοποιεί ότι, ακόμη και αυτοί που διορίζονται σε ανώτερες θέσεις, χρειάζονται βοήθεια και υποστήριξη. Ενώ κάποια από αυτήν την υποστήριξη χρειάζεται ακριβώς για να βοηθήσει τον νεοεισερχόμενο να επιτύχει τη μετάβαση στην ηγεσία, είναι επίσης σημαντικό θέμα ότι και οι νέοι διευθυντές, αλλά και οι έμπειροι συνεργάτες τους, ωφελούνται από τη διαδικασία.
- Η ιδέα ότι η μεντορική σχέση υποστηρίζει τη δια βίου μάθηση εναλλακτικά, σημαίνει ότι η διαδικασία της μεντορικής σχέσης έχει να παίξει κάποιο ρόλο στην ανάπτυξη των σχολείων ως οργανισμών μάθησης.

Επίσης, κάποια άλλα γενικότερα οφέλη της μεντορικής σχέσης για τους νέους διευθυντές είναι τα εξής (Bolam et al., 1995):

- Βοήθεια στα προβλήματα.
- Συλλογιστική σχετικά με το τι σημαίνει να είσαι διευθυντής.
- Μείωση της απομόνωσης της διεύθυνσης.
- Απόκτηση διαφορετικής προοπτικής.
- Βελτίωση της αυτοπεποίθησης.

Ωστόσο, από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και δύο πάρα πολύ βασικά εμπόδια που αφορούν τη μεντορική σχέση σχετικά με τη σχολική διεύθυνση (Southworth, 1995):

- Υπάρχει λίγη επίσημη προετοιμασία για τη σχολική διεύθυνση. Η σχολική διεύθυνση είναι κάτι το οποίο το μαθαίνει κάποιος που παρακολουθεί άλλους διευθυντές, με τους οποίους δουλεύει και συνεργάζεται είτε ως εκπαιδευτικός είτε ως υποδιευθυντής.
- Η μεντορική σχέση πιθανώς να σχετίζεται περισσότερο με τη διατήρηση του υπάρχοντος ρόλου, παρά με την αλλαγή της φύσης της σχολικής ηγεσίας.

Τέλος, ένα άλλο ιδιαίτερα σημαντικό πρόβλημα που σχετίζεται με τη μεντορική σχέση στη σχολική διοίκηση είναι η δεδομένη δυσκολία στο να βρεθεί επαρκής χρόνος για αυτήν (Bolam et al.,1995).

### 3.2.2 Μεντορική σχέση και επαγγελματική ανάπτυξη των νέων διευθυντών

Ο σκοπός της πολύ σημαντικής έρευνας των Bolam et al. (1995) ήταν να παρουσιαστούν και να συζητηθούν τα επιλεγμένα συμπεράσματα από ένα αξιολογικό ερευνητικό πρόγραμμα που διερεύνησε την αντιληπτή αποτελεσματικότητα ενός εθνικού πειραματικού σχεδίου για τη μεντορική σχέση σε νέους διευθυντές σχολείων στην Αγγλία και στην Ουαλία. Το σημαντικότερο συμπέρασμα που προέκυψε από το πειραματικό σχέδιο ήταν ότι, σύμφωνα με την άποψη της συντριπτικής πλειοψηφίας εκείνων που συμμετείχαν σε αυτήν, το πρόγραμμα μεντορικής σχέσης ήταν πολύ επιτυχές και σημαντικό και αναλόγως, πρότειναν ότι θα πρέπει να καθιερωθεί σε μονιμότερη βάση.

Μία άλλη έρευνα, αυτή των Bush & Coleman (1995), αφορά στην εμπειρία μεντόρων και νέων διευθυντών και περιλαμβάνει εργασία με διευθυντές στην Αγγλία. Καταδεικνύει ότι η μεντορική σχέση μπορεί να είναι ένα σημαντικό στοιχείο για την επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών. Η ευκαιρία να ληφθεί υποστήριξη και καθοδήγηση από έναν πιο πεπειραμένο συνάδελφο μπορεί να βοηθήσει στη μείωση της αβεβαιότητας που βιώνεται κατά τη διάρκεια των αρχικών σταδίων της σχολικής διοίκησης. Τα συμπεράσματά δείχνουν ότι η αποτελεσματική μεντορική σχέση μειώνει την επαγγελματική απομόνωση, παρέχει υποστήριξη και ανατροφοδότηση στην απόδοση και δίνει εμπιστοσύνη στους νέους διευθυντές κατά τη διάρκεια μιας περιόδου αλλαγής και αβεβαιότητας.

Σημαντική, τέλος, ήταν η έρευνα των Browne-Ferrigno & Muth (2004) για τις πολλαπλές ομάδες επίδοξων και ασκούμενων – εν ενεργεία διευθυντών που συμμετέχουν στην επαγγελματική ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα, τονίζεται ότι η προετοιμασία νέων διευθυντών σχολείων σημαίνει κοινωνικοποίηση του ρόλου, δηλαδή τη μετάβαση από αυτόν του εκπαιδευτικού σε εκείνον του διευθυντή, δεδομένο που απαιτεί μακροχρόνια επένδυση σε χρόνο, ενέργεια και προσοχή. Οι μελλοντικοί διευθυντές θα πρέπει προσεκτικά να καθορίζονται, να στρατολογούνται, να επιλέγονται, να εκπαιδεύονται και στη συνέχεια να καθοδηγούνται προς τη σωστή τοποθέτηση τους ως νέοι σχολικοί ηγέτες. Η συνεργατική συνύπαρξη μεταξύ των πανεπιστημίων και της περιφέρειας και μεταξύ ειδικών της εκπαίδευσης μέσα στις σχολικές περιοχές υποστηρίζει την αναγκαία κοινωνικοποίηση του ρόλου μέσω της κλινικής πρακτικής και της μεντορικής σχέσης, η οποία σε τελική ανάλυση

θα παράσχει την ποιότητα εκείνη της ηγεσίας που είναι απαραίτητη στα σχολεία. Όταν η μεντορική σχέση εμπλέκει αποτελεσματικά τους βετεράνους, τους αρχάριους και τους επίδοξους διευθυντές σε αμοιβαία επαγγελματική ανάπτυξη, η κοινότητα – κοινωνία της πρακτικής και εξάσκησης συνεχώς βελτιώνεται, επεκτείνεται και εμβαθύνει την ηγετική ικανότητα – υποδομή στα σχολεία και στις περιφέρειες.

## Συμπεράσματα

Η αναγκαιότητα για παροχή αποτελεσματικότερου έργου από την πλευρά των σχολικών ηγετών έχει φέρει εδώ και κάποια χρόνια στο προσκήνιο την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης. Έχει εκδηλωθεί έντονο ενδιαφέρον σχετικά με το πώς θα μπορούσε να ασκηθεί ουσιαστικότερη διοίκηση από την πλευρά τους για την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων και την ολοκλήρωση της προσωπικότητας και της κοινωνικοποίησης των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Είναι σημαντικό ότι ένας εκ των βασικών σκοπών του σχολείου είναι η παροχή εκπαίδευσης, με απώτερο στόχο την επίτευξη καλύτερων επιδόσεων -όχι μόνο μαθησιακών- από την πλευρά των μαθητών. Κρίνεται σημαντικό, επομένως, να εξεταστεί η πιθανή ύπαρξη αλληλεπίδρασης μεταξύ της σχολικής ηγεσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντών σχολείων, αλλά παράλληλα και η σχέση των δύο αυτών παραμέτρων με τα μαθησιακά επιτεύγματα.

Προς την κατεύθυνση αυτή στη συγκεκριμένη εισήγηση παρουσιάστηκε η σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των σχολικών ηγετών – διευθυντικών στελεχών και τονίστηκε την εξαιρετικά μεγάλη συνεισφορά της μεντορικής σχέσης (mentoring) σε αυτήν. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάστηκε η σχέση της σχολικής ηγεσίας με τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, με αναφορά στα πιο σημαντικά ευρήματα αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης για την ηγετική προετοιμασία των στελεχών αυτών, που προέκυψαν από διεθνείς έρευνες. Οι έρευνες αυτές γενικά καθιστούν τη μεντορική σχέση ως βασικό εργαλείο για την ενίσχυση του ρόλου και των σχολικών ηγετών, μέσω της ύπαρξης κάποιου μέντορα, ο οποίος θα αναλάβει το δύσκολο και σημαντικό έργο της καθοδήγησης των νέων κυρίως στελεχών. Η παρουσία του μπορεί να αποδειχθεί καταλυτική, συνεισφέροντας τα μέγιστα τόσο στην ομαλή ένταξη των σχολικών ηγετών στις διοικητικές θέσεις, όσο και στη συνεχή παροχή αποτελεσματικού έργου, η οποία με τη σειρά της θα οδηγήσει στη διαμόρφωση της κατάλληλης σχολικής κουλτούρας από πλευράς τους.

Κυρίως τα νέα διευθυντικά στελέχη είναι εκείνα που χρειάζονται περισσότερο τη στήριξη αυτή, αν θέλουν να είναι όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους. Η ευκαιρία να ληφθεί υποστήριξη και καθοδήγηση από έναν πιο πεπειραμένο συνάδελφο μπορεί να βοηθήσει στη μείωση της αβεβαιότητας που βιώνεται από τα νέα διευθυντικά στελέχη, κατά τη διάρκεια των αρχικών σταδίων της σχολικής διοίκησης. Όταν η μεντορική σχέση εμπλέκει αποτελεσματικά τους βετεράνους, τους αρχάριους και τους επίδοξους διευθυντές σε αμοιβαία επαγγελματική ανάπτυξη, η κοινότητα της πρακτικής και εξάσκησης συνεχώς βελτιώνεται, επεκτείνεται και εμβαθύνει την ηγετική ικανότητα στα σχολεία. Κατά συνέπεια, ο βαθμός της



εργασιακής δέσμευσης των ανθρώπων αυτών διαρκώς αυξάνεται, οδηγώντας, όπως είναι εύλογο, σε υψηλό επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησής τους, με ιδιαίτερα ευεργετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις όλων των εμπλεκομένων του σχολικού περιβάλλοντος.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Bolam, R., McMahon, A., Pocklington, K. & Weindling, D. (1995). Mentoring for new headteachers: recent British experience. *Journal of Educational Administration*, 33(5), 29-44.
- Browne-Ferrigno, T. & Muth, R. (2004). Leadership Mentoring in Clinical Practice: Role Socialization, Professional Development, and Capacity Building. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 468-494.
- Bush, T. & Jackson, D. (2002). A Preparation for School Leadership. *International Perspectives. Educational Management & Administration*, 30(4), 417-429.
- Cardno, C. (2005). Leadership and professional development: the quiet revolution. *International Journal of Educational Management*, 19(4), 292-306.
- Giossi, S. (2011). Recognizing dimensions of effective leadership in a lifelong learning world. Στο Β. Καραβάκου (επιμ.), *Δια Βίου Μάθηση: Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις* (pp. 429-441). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Gilbreath, B., Rose, G. & Dietrich, K. (2008). Assessing Mentoring in Organisations: an evaluation of commercial mentoring instruments. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(4), 379-393.
- Glasman, N., Cibulka, J. & Ashby, D. (2002). Program Self-Evaluation for Continuous Improvement. *Educational Administration Quarterly*, 38(2), 257-288.
- Hansford, B. & Ehrich, L. (2006). The principalship: how significant is mentoring? *Journal of Educational Administration*, 44(1), 36-52.
- Hewitson, M. (1995). The preparation of beginning principals in Queensland. An overview of findings. *Journal of Educational Administration*, 33(2), 20-30.
- Jackson, B. & Kelley, C. (2002). Exceptional and Innovative Programs in Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 38 (2), 192-212.
- Kirkham, G. (1995). Headlamp and the need for an enlightened view of mentoring for new school leaders. *Journal of Educational Administration*, 33(5), 74-83.
- Lingam, G. (2011). Professional preparation for school leaders in developing context: The case of Solomon Islands. *International Journal of Education Administration and Policy Studies*, 3(9), 142-150.
- Nicolaidou, M. & Georgiou, G. (2009). Good teachers become effective head teachers? Preparing for headship in Cyprus. *Management in Education*, 23(4), 168-174.
- Orr, M. (2011). Pipeline to Preparation to Advancement: Graduates' Experiences In, Through, and Beyond Leadership Preparation. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 114-172.

- Orr, M. & Orphanos, S. (2011). How Graduate-Level Preparation Influences the Effectiveness of School Leaders: A Comparison of the Outcomes of Exemplary and Conventional Leadership Preparation Programs for Principals. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 18-70.
- Perez, L., Uline, C., Johnson, J., James-Ward, C. & Basom, M. (2011). Foregrounding Fieldwork in Leadership Preparation: The Transformative Capacity of Authentic Inquiry. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 217-257.
- Peterson, K. (2002). The Professional Development of Principals: Innovations and Opportunities. *Educational Administration Quarterly*, 38(2), 213-232.
- Scribner, J. P. (1999). Professional development: Untangling the influence of work context on teacher learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 238-266.
- Southworth, G. (1995). Reflections on mentoring for new school leaders. *Journal of Educational Administration*, 33(5), 17-28.
- Thody, A. (1998). Training school principals, educating school Governors. *International Journal of Educational Management*, 12(5), 232-239.
- Thody, A., Papanou, Z., Johansson, O. & Pashiardis, P. (2007). School principal preparation in Europe. *International Journal of Educational Management*, 21(1), 37-53.
- Wilson, J. (2005). *Human Resource Development. Learning & training for individuals and organizations*. 2nd edition. London: Kogan Page.
- Yan, W. & Ehrich, L. (2009). Principal preparation and training: a look at China and its issues. *International Journal of Educational Management*, 23(1), 51-64.
- Zhang, W. & Brundrett, M. (2010). School leaders' perspectives on leadership learning: the case for informal and experiential learning. *Management in Education*, 24(4), 154-158.
- Δημουλάς, Κ., Κοντονή, Α., Κρητικίδης, Γ., Μπελεγρή-Ρομπόλη, Α., Παπαδόγαμβρος, Β., Παπαδοπούλου, Δ., Παληός, Ζ. & Τραγάκη, Α. (2003). *Κατάρτιση και απασχόληση*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ – ΑΔΕΔΥ.
- Durbin, A. (1998). *Βασικές αρχές μάνατζμεντ*. 4η έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία: θεωρητική προσέγγιση. Στο Καψάλης Α. (επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σελ. 123-158). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Μπιτσάνη, Ε. (2006). *Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων. Ζητήματα και σύγχρονες προσεγγίσεις στη θεωρία της οργανωσιακής και διοικητικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Εκδόσεις Διόνικος.
- Παπασταμάτης, Α. (2010). *Εκπαίδευση Ενηλίκων για Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες*. Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρη.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. Τόμος Α'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.