

**Βιογραφίες Διευθυντών – Αντίληψη και Νοηματοδότηση του Ρόλου του  
Διευθυντή/ντριας στο Ελληνικό Σχολείο**

**Headteachers' Biographies - Perception and Signification of the Headteacher's Role in  
Greek School**

Αργυρώ Γεωργάκη, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Εκπαιδευτικός, roula-g@windowslive.com

Μανώλης Κουτούζης, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Καθηγητής, ekoutouzis@eap.gr

Argyro Georgaki, M.Ed Teacher, University of Western Macedonia, roula-g@windowslive.com

Manolis Koutouzis, School of Humanities, Hellenic Open University, ekoutouzis@eap.gr

**Abstract:** The current paper deals with issues related to the complexity of the role of headteachers of primary schools in Greece. These issues are approached through a biographical scope (life stories). The biographies shed light not only to the personal stories of headteachers but also to the socio-economic, cultural and institutional context in which they are formed.

Through the emerging narration of experiences, information is obtained concerning the way headteachers perceive and give meaning to their role. The exploration of their personal paths and the identification of the factors involved in their formulation aims at answering the crucial question related to the identity of those who possess the headteachers position in Greek Primary education.

**Keywords:** Role, Headteacher, Primary Education, self-efficacy.

**Περίληψη:** Η παρούσα εργασία πραγματεύεται ζητήματα που αφορούν στην πολυπλοκότητα του σύγχρονου ρόλου των διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Τα ζητήματα προσεγγίζονται μέσα από τη μελέτη της ζωής (βιογραφίες) διευθυντών/διευθυντριών δημοτικών σχολείων. Οι βιογραφίες έρχονται να ρίξουν φως όχι μόνο στις προσωπικές ιστορίες των διευθυντών/διευθυντριών, αλλά και στο κοινωνικό-οικονομικό, πολιτισμικό και θεσμικό πλαίσιο εντός του οποίου αυτές δομούνται. Μέσα από την προκύπτουσα αφηγηματική έκθεση εμπειριών και βιωμάτων αντλούνται πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές/διευθύντριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν τον ρόλο τους.

Η διερεύνηση των βιογραφικών διαδρομών των διευθυντών/διευθυντριών, τόσο ως προς τη γέννησή τους όσο και ως προς το πώς συγκροτούνται στο παρόν, έχει ως στόχο να παρέχει απάντηση στο κείμενο ερώτημα ποιοι τελικά είναι αυτοί οι οποίοι κατέχουν το διευθυντικό

αξίωμα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

**Λέξεις-κλειδιά:** Ρόλος, διευθυντής/διευθύντρια, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αυτοεπάρκεια.

## Εισαγωγή

Οι μελέτες που πραγματοποιούνται κατά τις τελευταίες δεκαετίες και έχουν ως επίκεντρο τη σχολική ηγεσία αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα και την απαιτητικότητα του ρόλου του σύγχρονου διευθυντή. Στοιχεία, σε παγκόσμιο επίπεδο, αναδεικνύουν την ολοένα αυξανόμενη πίεση στους διευθυντές λόγω των πολλών και διαφορετικών αρμοδιοτήτων, καθηκόντων, προκλήσεων και ρόλων που καλούνται να αναλάβουν (James&Vince, 2001· Στραβάκου, 2003· Πασιαρδής 2004· Stevenson, 2006· Athanasoula-Reppa&Lazaridou, 2008· Jones, 2008).

Στο ελληνικό σχολείο η συζήτηση για το ρόλο των διευθυντών των (δημοτικών) σχολείων παρουσιάζει ιδιαιτερότητες. Χωρίς να ακυρώνονται, οι παραπάνω απαιτήσεις αποκτούν διαφορετικό περιεχόμενο και δυναμική λόγω του συγκεντρωτισμού του συστήματος και της υποχρέωσης διαχείρισης και διεκπεραίωσης της κεντρικά καθορισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής (Koutouzis, Kyranakis, Bithara, Mavraki&Verevi, 2008).

Πώς λοιπόν λειτουργούν οι Έλληνες διευθυντές των δημοτικών σχολείων και πώς ισορροπούν μεταξύ των παραπάνω απαιτήσεων; Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αποτυπώσει τον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές των δημοτικών αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν το ρόλο τους, παρουσιάζοντας αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας. Αναδεικνύεται αφενός η ιδιαιτερότητα των απαιτήσεων της θέσης αυτής και αφετέρου η δυσκολία ισορρόπησης μεταξύ συχνά αντιφατικών μεταξύ τους απαιτήσεων.

## 1. Οι Έννοιες του Ρόλου και της Αντίληψης Ρόλου

Προκειμένου να αποσαφηνιστεί η πολυδιάστατη και σύνθετη έννοια του ρόλου, είναι αναγκαίο να δοθούν αρχικά ένας ορισμός του όρου. Η χρήση του όρου παραπέμπει σε «*ένα σύνολο καθηκόντων και δικαιωμάτων, τα οποία προκύπτουν από τη θέση που κατέχει το άτομο μέσα σε μια κοινωνική οργάνωση*» (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012, σελ. 116). Κατά τον Ξωχέλλη (2000) η έννοια του ρόλου εκφράζει τη συμπεριφορά που αναμένεται από ένα άτομο, το οποίο κατέχει μία δεδομένη κοινωνική θέση. Έτσι, ο ρόλος νοείται ως προσδοκία προς αξιολόγηση ή πρότυπο αξιολόγησης της συμπεριφοράς των ατόμων κατόχων ειδικών κοινωνικών θέσεων (Scott, 1992). Επομένως, ο ρόλος εκφράζει το σημείο τομής ατόμου και κοινωνικού συνόλου και αποτελεί ένα πλέγμα από προσδοκίες και νόρμες που απευθύνει το κοινωνικό σύνολο προς τον κάτοχο μιας θέσης ή τον φορέα του ρόλου (Κωνσταντίνου, 1998). Κατά συνέπεια, η συμπεριφορά του ατόμου αντανακλά σε μεγάλο βαθμό τις νόρμες του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο ανήκει. Σε ορισμένες προσεγγίσεις αποδίδεται στον όρο ευρύτερη έννοια. Πέραν, λοιπόν, του καλά καθορισμένου πλαισίου προδιαγραφών που διέπει κάθε θέση, υπάρχει και η παράμετρος της σχέσης του ατόμου με τα άλλα άτομα που το

πλαισιώνουν στον συγκεκριμένο ρόλο, οι πράξεις των οποίων επίσης αντανακλούν και διαμορφώνουν ρόλους, που το άτομο οφείλει να αναγνωρίσει (Schmidt, 2000).

Γίνεται αντιληπτό ότι η έννοια του ρόλου περιλαμβάνει μία «συμβατική» διάσταση, «νομοθετική» ή «κανονιστική» κατά τους Getzels&Guba (1957, σελ. 424), η οποία καθορίζεται στενά από τις προσδοκίες του κοινωνικού συνόλου. Υπό την έννοια αυτή, άτομα φορείς του ίδιου ρόλου συμπεριφέρονται σε αντίστοιχες περιστάσεις με τον ίδιο, κοινωνικά αναμενόμενο, τρόπο, ο οποίος καθοδηγείται από τα κοινά τους δικαιώματα και τις αντίστοιχες υποχρεώσεις τους μέσα στο ιδιαίτερο κοινωνικό τους σύστημα. Περιλαμβάνει, επίσης, και μία «αδιοσυγκρασιακή», «ιδιογραφική» ή «προσωπική» (Getzels&Guba, 1957, σελ. 424), διάσταση, η οποία χαρακτηρίζεται από το ατομικό στοιχείο και συνοψίζεται στην προσωπικότητα και τις ανάγκες των ατόμων που κατέχουν τους ρόλους. Πρόκειται για μια «μικροσκοπική» θεώρηση της συμπεριφοράς, που φανερώνει τις ατομικές διαφορές ανάμεσα στους φορείς του ίδιου ρόλου, οι οποίοι αντιμετωπίζουν τις ίδιες αντικειμενικά προσδοκίες με τρόπο, ωστόσο, που διαφοροποιείται ανάλογα με το πώς τις εκλαμβάνουν, τα ερμηνευτικά σχήματα που διαθέτουν, τις ανάγκες και τις ικανότητές τους (Παπαοικονόμου, 2011).

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι η έννοια του ρόλου σχετίζεται άμεσα με την έννοια της κοινωνικής θέσης, ωστόσο οι δύο όροι διαφοροποιούνται εννοιολογικά. Η θέση είναι «ένα δομικό στοιχείο της κοινωνικής οργάνωσης, ένα σημείο στον κοινωνικό χώρο, μια κατηγορία οργανωτικής συμμετοχής ή πιο απλά, μια ιδιότητα του ατόμου, αποκτημένη ή έμφυτη με βάση την οποία καταλογίζονται από τους άλλους συγκεκριμένα δικαιώματα και υποχρεώσεις στον φορέα της θέσης ή της ιδιότητας» (Παπαοικονόμου, 2011, σελ. 14-15). Ο ρόλος αποτελεί «την ενεργοποίηση της συμπεριφοράς, η οποία απορρέει από αυτά τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις· εμπεριέχει λειτουργία, συμπεριφορά, προσαρμογή και διαδικασία» (Παπαοικονόμου, 2011, σελ. 15). Έτσι, λοιπόν, ένα άτομο «ασκεί» έναν ρόλο, ενώ παράλληλα «καταλαμβάνει» μία κοινωνική θέση.

Σημαντικό κομμάτι στη θεωρία των ρόλων αποτελεί η αντίληψη του (επαγγελματικού) ρόλου, ο τρόπος, δηλαδή, με τον οποίο τα άτομα «ενσαρκώνουν», εκτελούν τους ρόλους τους. Η αντίληψη του επαγγελματικού ρόλου θεωρείται ως μια ενδιάμεση μεταβλητή, η οποία παρεμβαίνει μεταξύ των προδιαγραφών της εργασίας και της απόδοσης (Levinson, 1959· Newcomb, 1961· Ortiz, 1982, όπ. αναφ. στο Crow, 1993, σελ. 132) και η οποία συνδέει προθέσεις – προσωπικό όραμα – πράξεις και πραγματικότητα (Sergiovanni, 1991). Ο Crow (1993) αναφέρει ότι, η αντίληψη του ρόλου περιλαμβάνει τις αξίες και τις πεποιθήσεις που αφορούν τα καθήκοντα, τα οποία θεωρούνται σημαντικά, καθώς και τη σημασία και τον τελικό σκοπό του ρόλου.

Το περιεχόμενο της αντίληψης του επαγγελματικού ρόλου μελετάται από την κοινωνική και από την ατομική του σκοπιά. Από την κοινωνική σκοπιά, το περιεχόμενο της αντίληψης αναφέρεται στην εικόνα για το επάγγελμα που διατηρούν τα μέλη μιας επαγγελματικής κοινότητας και στις κοινές πεποιθήσεις για την αποστολή και τη σημασία της κοινότητας αυτής σχετικά με την κοινωνία (VanMaanen&Barley, 1984· BirnbaumandSomers, 1989). Από την ατομική σκοπιά, η αντίληψη του ρόλου προσεγγίζεται με όρους της ταυτότητας του

προσώπου, η οποία επηρεάζεται, εν μέρει, από άλλα πρόσωπα του περιβάλλοντός του, με παρόμοιες ή διαφορετικές εικόνες του ρόλου, και αναπτύσσεται σε συνδυασμό με τον εργασιακό ρόλο (Hughes, 1958). Αυτό το περιεχόμενο, είτε οριστεί από την κοινωνική είτε από την ατομική προοπτική, μπορεί να επηρεαστεί από μια πληθώρα κοινωνικών, εργασιακών, οργανωσιακών και ατομικών παραγόντων (Crow, 1993).

## 2. Η Πολυπλοκότητα του Σύγχρονου Διευθυντικού Ρόλου στο Σχολείο

Από όσα αναφέρθηκαν, γίνεται κατανοητό ότι ο ορισμός της έννοιας του ρόλου του διευθυντή μιας εκπαιδευτικής μονάδας δεν μπορεί να θεωρηθεί ως μια στατική διαδικασία, αλλά, μάλλον, ως μια δημιουργική και δυναμική διεργασία, που χαρακτηρίζει τον διοικητικό ρόλο (Milkos, 1983). Και αυτό διότι και ο ίδιος ο διευθυντικός ρόλος αποτελεί εξίσου μια δυναμική διαδικασία, διαπραγμάτευσης αυτή τη φορά, που λαμβάνει υπόψη τις απαιτήσεις της στιγμής, τη θεσμική δομή και τους ιστορικούς ορισμούς της εξουσίας και των σχέσεων (Smulyan, 2000).

Είναι προφανές ότι οι σύγχρονοι διευθυντές, κατά την επιτέλεση του ρόλου τους έρχονται αντιμέτωποι με πολύ διαφορετικές καταστάσεις από εκείνες που βίωναν προγενέστεροι, καθώς οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί είναι πλέον πολυσύνθετοι, οι αλλαγές που σημειώνονται συνεχείς και ολοένα πιο ταχείες, η απαίτηση για λογοδοσία περισσότερο έντονη και η κοινωνία όλο και πιο απαιτητική απέναντι στους απόφοιτους των σχολείων (Fullan, 2002· Hargreaves&Goodson, 2006· Scott&Weber, 2008· White-Smith&White, 2009). Επομένως, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ο ρόλος τους τοποθετεί στον λαιμό μιας κλεψύδρας, όπου δέχονται πιέσεις τόσο από εσωτερικές όσο και από εξωτερικές δυνάμεις (Packwood, 1981, όπ. αναφ. στο Ιορδανίδης, 2005, σελ. 125-126), επιφορτισμένες με ένα σύνολο προσδοκιών, ανάμεσα στις οποίες καλούνται να αποτελέσουν το όριο (Richardson, 1973, όπ. αναφ. στο Ιορδανίδης, 2005, σελ. 125) ή τον συνδετικό κρίκο (Ιορδανίδης, 2005).

Ο διευθυντικός ρόλος, λοιπόν, καλείται να συνδυάσει το σύνολο των προσδοκιών αυτών με μια ποικιλομορφία καθηκόντων που εκτείνονται, ανάλογα, βέβαια, με το εκπαιδευτικό σύστημα και τον βαθμό αυτονομίας των σχολικών μονάδων, από εκείνα του εκπαιδευτικού ηγέτη μέχρι εκείνα του οικονομικού διευθυντή, του προγραμματιστή πολιτικής, του υπεύθυνου για τη λήψη αποφάσεων, του διαμεσολαβητή προσωπικού και διαπραγματευτή, του γνώστη της αγοράς (Scott&Weber, 2008), του σχολικού συνδέσμου, καθώς για πολλούς θεωρείται το σημείο πρόσβασης στο σχολείο και παροχής πληροφοριών, του εκπροσώπου του σχολείου σε τρίτους και του ηθικού προτύπου (White-Smith&White, 2009). Συνεπώς, ένας διευθυντής μπορεί ποικιλοτρόπως να χαρακτηριστεί ως πολιτικός και διευκολυντής, ως διαμεσολαβητής και διαπραγματευτής, ως ιεραπόστολος, που προωθεί την κοινωνική αλλαγή, ως εκπαιδευτικός, ως επαγγελματίας διευθυντής-μάντζερ. (Brederson, 1989· Eden&Hertz-Lazarowitz, 2002, σελ. 215-211· Murphy, 2002, όπ. αναφ. στο Geraki, 2014, σελ. 46), ως παράγοντας αλλαγής και καινοτομίας, αξιολογητής, αποτελεσματικός τηρητής πειθαρχίας και παράλληλα φορέας της προόδου (Ojo&Olaniyan, 2008)

Ο Κατσαρός διευκρινίζει ότι ο όρος «διευθυντής σχολικής μονάδας» αναφέρεται σε

*κάθε πρόσωπο το οποίο έχει περιορισμένη ή ευρύτερη ευθύνη για τη διοίκηση και τη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας, για την εφαρμογή των διοικητικών αποφάσεων, για τον έλεγχο του προσωπικού, για την εποπτεία και την τήρηση της τάξης και της πειθαρχίας, για τη διαχείριση των οικονομικών (Κατσαρός, 2008, σελ. 186).*

Ο διευθυντής σχολικής μονάδας είναι, επίσης, το άτομο εκείνο που θέτει τα χρονικά διαγράμματα για την υλοποίηση των προαναφερθέντων διαδικασιών και την επίτευξη των τιθέμενων στόχων, επιδιώκοντας, ωστόσο, και τη συνεργασία με τα όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2004), καθώς και με τις κοινωνικές υπηρεσίες και τους εξωτερικούς φορείς της κοινότητας που υπηρετεί, σε μια προσπάθεια προώθησης των ιδιαίτερων και συχνά ασύμβατων οραμάτων τους (Athanasoula-Reppa&Lazaridou, 2008).

Είναι λοιπόν αναμενόμενο ο ρόλος του διευθυντή έχει μεταβληθεί σημαντικά τα τελευταία είκοσι χρόνια τόσο στην Ελλάδα αλλά και στα υπόλοιπα εκπαιδευτικά συστήματα. Παραδοσιακά η κατάληψη μιας διευθυντικής θέσης αποτελούσε στάδιο της εξελικτικής πορείας του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του διευθυντή σχετιζόταν, κυρίως, με τα αμιγώς εκπαιδευτικά θέματα, τις διαδικασίες οργάνωσης της ζωής του σχολείου και την εφαρμογή αποφάσεων που λαμβάνονταν από την κεντρική διοίκηση ή τα συλλογικά όργανα (Κατσαρός, 2008).

Σταδιακά, όπως άλλωστε φάνηκε παραπάνω, η συζήτηση για τους διευθυντές επεκτάθηκε περαιτέρω. Εστιάστηκε κυρίως στον ρόλο των διευθυντών ως μάνατζερ και στις ικανότητες, γνώσεις και δεξιότητες που απαιτείται να διαθέτουν (Κατσαρός, 2008). Στο πλαίσιο αυτό, ένα πλαίσιο που χαρακτηρίζεται, βεβαίως, από αποκέντρωση στη λήψη αποφάσεων και αυξημένη αυτονομία των σχολείων, ο ρόλος των διευθυντών αναβαθμίζεται.

Ο διευθυντής καλείται να επιδείξει επάρκεια στη διοίκηση των σχολικών λειτουργιών σε καθημερινή βάση, λαμβάνοντας μάλιστα ο ίδιος (μόνος ή με τη συνεργασία άλλων οργάνων, όπως τα σχολικά ή δημοτικά συμβούλια) ένα μεγάλο μέρος των αποφάσεων, οι οποίες αφορούν τον καθημερινό σχεδιασμό, τον συγχρονισμό, τον έλεγχο, την αξιολόγηση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικού έργου, τη σύνταξη προϋπολογισμού και την οικονομική διαχείριση αλλά και το διδακτικό και καθοδηγητικό έργο (Κατσαρός, 2008). Απαιτείται να είναι προσανατολισμένος στο μέλλον, να λειτουργεί ως ικανός και έμπειρος μάνατζερ των αλλαγών, να είναι πάντα ενήμερος για τις επαγγελματικές ανάγκες και τις νέες μεθόδους μάθησης του ίδιου και του προσωπικού του και να συντονίζει τις αναπτυξιακές δραστηριότητες που υποστηρίζουν τη σχολική μονάδα και διευρύνουν τις απαιτούμενες ικανότητες για βελτίωση (Southworth, 1998).

Τα καθήκοντα του διευθυντή πλέον διευρύνονται με σκοπό να συμπεριλάβουν τη λογοδοσία, την επιτυχία των μαθητών και την κατανομή των πόρων. Ως αποτέλεσμα, αναδεικνύεται ένας νέος τύπος ηγέτη, ο οποίος ανταποκρίνεται με επάρκεια στις ευθύνες του εκπαιδευτικού ηγέτη, του διευκολυντή λογοδοσίας και του μάνατζερ (Scott&Webber, 2008).

Πώς όμως αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι διευθυντές το ρόλο τους και τη διαφοροποίηση σε αυτόν τα τελευταία χρόνια; Η παρούσα εργασία θα επιχειρήσει να αποτυπώσει κάποιες απαντήσεις στο συγκεκριμένο ερώτημα

### 3. Μεθοδολογία

Βασικός σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι διευθυντές/διευθύντριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν τον ρόλο τους. Η μελέτη αυτή γίνεται μέσω της διερεύνησης των βιογραφιών διευθυντών και διευθυντριών δημοτικών σχολείων μέσα από τις αφηγήσεις της ζωής τους και αποτελεί μέρος ευρύτερης έρευνας για τη βιογραφία των Ελλήνων διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Η ερευνητική προσέγγιση στο συγκεκριμένο εγχείρημα πραγματοποιήθηκε με ποιοτικές μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε η μέθοδος της βιογραφικής αφηγηματικής συνέντευξης, λόγω του ενδιαφέροντός μας να ανασυγκροτήσουμε ολόκληρη την ιστορία ζωής των συμμετεχόντων.

Με γνώμονα την εις βάθος μελέτη του εξεταζόμενου θέματος εφαρμόστηκε η δειγματοληψία και ενεργητικά επελέγη το δείγμα εκείνο του οποίου τα μέλη εξυπηρετούν με τον καλύτερο τρόπο τους σκοπούς της έρευνας. Επελέγησαν 10 συνολικά άτομα, 7 διευθυντές και 3 διευθύντριες, ηλικίας από 45 μέχρι 54 ετών, ορισμένα από τα οποία διαγράφουν ήδη μακροχρόνια πορεία στον θεσμό, ενώ άλλα υπηρετούν την πρώτη τους μόλις θητεία σε μικρότερα ή μεγαλύτερα, περιφερειακά ή κεντρικά σχολεία.

Για την περαιτέρω αξιοποίηση των ευρημάτων χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου.

### 4. Αποτελέσματα

Έχοντας αποδώσει αφηγηματικά τη βιογραφική τους διαδρομή μέχρι την ανάληψη της διευθυντικής θέσης οι ομιλητές ξεκινούν να οικοδομούν, να παρουσιάζουν και να νοηματοδοτούν την εικόνα του εαυτού τους ως διευθυντές/διευθύντριες των σχολείων τους.

Οι διευθυντές και οι διευθύντριες φαίνεται να αναλαμβάνουν τη θέση έχοντας διαμορφωμένο ένα πλέγμα αξιών και πεποιθήσεων όσον αφορά στον ρόλο τους. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων επισημαίνει ότι ως εκπαιδευτικοί τάξεων νοηματοδοτούσαν τον ρόλο του διευθυντή ως καθοδηγητικό, συμβουλευτικό, ενθαρρυντικό και διευκολυντικό. Θεωρούσαν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να αναλαμβάνει ενεργό δράση και να βγαίνει μπροστά, να δίνει κίνητρα και ελευθερίες και, συγχρόνως, να στηρίζει τον εκπαιδευτικό και να του παρέχει το αίσθημα ασφάλειας για να μπορεί και ο ίδιος να αποδίδει καλύτερα, να είναι δημοκρατικός και να παρεμβαίνει διορθωτικά, όπου και όταν κρίνεται αναγκαίο και,

τέλος, να κρατά ισορροπίες, να συντονίζει και να φροντίζει για την ομαλή λειτουργία τόσο του οργανωτικού όσο και του παιδαγωγικού κομματιού της σχολικής του μονάδας.

Διαπιστώνεται ότι το πλέγμα αυτό έχει ιδιαίτερη δυναμική, καθώς όχι μόνο δε δείχνει να διαφοροποιείται σημαντικά μετά την ανάληψη των καθηκόντων τους αλλά επηρεάζει τα σχήματα σκέψης και δράσης τους.

Συνεπώς, ο τρόπος που νοηματοδοτούν τον ρόλο τους και επιτελούν το έργο της διεύθυνσης της σχολικής τους μονάδας, νοούμενος ως μια έκφραση της επαγγελματικής τους εξέλιξης, επηρεάζεται από τις εμπειρίες της διάδρασης μεταξύ του πλαισίου και της προσωπικής τους βιογραφίας (Fullan&Hargreaves,1995).

Επιχειρώντας να αναλύσουμε τον τρόπο αντίληψης και νοηματοδότησης του ρόλου του/της διευθυντή/διευθύντριας δημοτικού σχολείου από τα υποκείμενα της παρούσας έρευνας διακρίνουμε ότι το κυρίαρχο μοτίβο αυτοπαρουσίασης φαίνεται να είναι το εξής:

Ο ρόλος του διευθυντή/διευθύντριας και το πώς αυτός επιτελείται στα σχολεία εκλαμβάνεται ως σαφής και γνωστός από όλους, είτε διότι υπάρχει, για τους παλαιότερους, η απαιτούμενη πλέον εμπειρία λόγω προηγούμενων θητειών, είτε διότι υφίσταται, για όσους τοποθετούνται στη θέση πρώτη φορά, σε ικανοποιητικό βαθμό η εκ των προτέρων εξοικείωση, και για τον λόγο αυτό δε νιώθουν να διαψεύδονται οι προσδοκίες που έχουν από τη θέση.

#### 4.1 Η πολυπλοκότητα του ρόλου

Σε ένα πρώτο επίπεδο, γίνεται αντιληπτός ως πολύπλοκος και πολυεπίπεδος, ως ιδιαίτερα απαιτητικός και επιφορτισμένος με μια ποικιλία καθηκόντων και δεσμεύσεων. Συνοδεύεται από μεγάλο φόρτο και εντατικό ρυθμό εργασίας, ακόμα και εκτός ωραρίου.

*«...Έχουμε φτάσει στο...σημείο», αναφέρει ο Διευθυντής 7, «ο διευθυντής να είναι ταυτόχρονα ο χτίστης, να είναι ο παιδαγωγός, να είναι αυτός ο οποίος θα εμπνεύσει τους μαθητές και τους δασκάλους και τους γονείς αυτών να κάνουν δράσεις, οι οποίες είναι επωφελείς παιδαγωγικά και ένα πλήθος άλλων ρόλων...»*

Η αντίληψη αυτή, ωστόσο, πολύ γρήγορα έρχεται σε αντίθεση με δηλώσεις των διευθυντών/διευθυντριών του δείγματός μας, σύμφωνα με τις οποίες υποστηρίζεται ότι μετά από μία σύντομη, αναγνωριστική περίοδο είναι σε θέση να ανταποκριθούν με συνέπεια και αποτελεσματικότητα στις υποχρεώσεις τους, χωρίς μάλιστα να χρειαστεί να εκχωρήσουν μέρος των αρμοδιοτήτων και των ευθυνών στους εκπαιδευτικούς, ακολουθώντας απλά τυποποιημένες διαδικασίες επαναλαμβανόμενης ρουτίνας. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω θέσεις του Διευθυντή 6: *«Θεωρώ ότι, καλώς ή κακώς, από τη στιγμή που είσαι σε μία θέση, πρέπει να τη διεκπεραιώσεις ως υπάλληλος και διεκπεραιώνεται σχετικά εύκολα μετά από ένα μικρό διάστημα, όταν αντιληφθείς τις κανονικότητες που έχει ένα σχολείο», «..Εντάξει, τι είναι δηλαδή; Μαθαίνεις...και αυτό που δεν ήξερες, το μαθαίνεις. Είναι, είναι πολύς ο φόρτος της εργασίας, όμως, αυτή είναι διεκπεραίωση...».*

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, αναγνωρίζεται, ως επί το πλείστον, ως καθοδηγητικός, συμβουλευτικός, ενθαρρυντικός και διευκολυντικός. «Ο διευθυντής...πιστεύω ότι πρέπει πρώτα από όλα να συνθέτει, να εμπνέει τους συναδέλφους του, να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση, να συμβάλει και στην επιμόρφωση των συναδέλφων του και σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία να είναι αυτός που θα προσπαθεί να λύνει διαφορές και όχι αυτός που θα τις δημιουργεί», είναι η ξεκάθαρη θέση του Διευθυντή 2.

Ο διευθυντής οφείλει να έχει όραμα, να αποτελεί το πρότυπο, να καλλιεργεί θετικό κλίμα ασφάλειας και συνεργατικότητας, να παρέχει κίνητρα απόδοσης και ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς του και παράλληλα να τους δίνει ελευθερίες κινήσεων και πρωτοβουλιών, να κρατά ισορροπίες, να διαχειρίζεται δίκαια τις κρίσεις και να διασφαλίζει επικοινωνιακή επικοινωνία με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Παρατηρούμε ότι αναφερόμενοι στον κατάλληλο χειρισμό του εκπαιδευτικού δυναμικού του σχολείου τους, στην καθοδήγηση του για τη συνεργασία, στον συντονισμό των ενεργειών του και στην παρότρυνση για τη μεγιστοποίηση των προσπαθειών του με σκοπό την υλοποίηση των τιθέμενων στόχων, σκιαγραφούν με σαφήνεια την έννοια και το περιεχόμενο του όρου της διεύθυνσης.

Ως διευθυντικά στελέχη αντιλαμβάνονται ότι, για να διευθύνουν σωστά την οργανική τους μονάδα, πρέπει να ασκήσουν το έργο τους με σύγχρονο τρόπο, σύμφωνα με τον οποίο οποιαδήποτε συλλογική προσπάθεια, για να επιτύχει καλύτερα τον σκοπό της, πρέπει να στηρίζεται στη θεληματική συνεργασία προϊσταμένου και υφισταμένων. Ο Διευθυντής 3 αναφέρει χαρακτηριστικά: «Είναι πολύ σημαντικό να σε βοηθάνε και οι δάσκαλοι, να βοηθάνε και οι δάσκαλοι τον διευθυντή να κάνει τη δουλειά του...να δείχνουνε, δηλαδή, κάποιο ενδιαφέρον...ώστε να μην χρειάζεται ο διευθυντής να γίνει τόσο πειστικός για να τα επιβάλλει...σαν διευθυντής διαπίστωσα ότι...για να είναι καλός ο διευθυντής πρέπει να είναι και καλοί οι δάσκαλοι...»

Για να επιτευχθεί, βέβαια, η αποτελεσματική αυτή άσκηση των καθηκόντων τους, οφείλεται από μέρους τους να διαθέτουν την ικανότητα να εντάξουν στους ρόλους και τις σχέσεις τους τα κατάλληλα εκείνα κίνητρα, ώστε οι εκπαιδευτικοί των σχολείων τους να συνεργάζονται πρόθυμα στην επίτευξη της στοχοθεσίας. Αυτή ακριβώς η διαδικασία επηρεασμού της συμπεριφοράς των μελών της σχολικής ομάδας από τον/την διευθυντή/διευθύντρια είναι που συνθέτει την έννοια της ηγεσίας.

#### 4.2 Οι απαραίτητες δεξιότητες - Ηγεσία

Η συγκεκριμένη έννοια αναφέρεται και μέσα από την αντίληψη και περιγραφή του διευθυντικού ρόλου από τους ομιλητές μας. Αναφέρονται σε ικανότητες και δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης, καθοδήγησης και δημιουργίας θετικού κλίματος, μετάδοσης οράματος, έμπνευσης και παρότρυνσης για την υλοποίηση του οράματος αυτού, οι οποίες αποτελούν σημαντικές πτυχές της διοικητικής λειτουργίας που, όμως, δεν ταυτίζονται με τη διοίκηση, αλλά με την ηγεσία. Ο Διευθυντής 2 αναφέρει:



*«Πρώτα πρώτα ένας διευθυντής, για εμένα, θα πρέπει να είναι ηγέτης! Να εμπνέει, να συνεργάζεται, να δίνει περιθώριο στον Σύλλογο Διδασκόντων και ρόλους για να ασχολούνται και με τη διοίκηση του σχολείου, αλλά και με όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, να συμμετέχει σε...μάλλον, να ωθεί τους συναδέλφους να συμμετέχουν σε συνέδρια, σε επιμορφώσεις, να προσπαθεί να οργανώσει ενδοσχολικές επιμορφώσεις για τους συναδέλφους!»*

Ωστόσο, οι περισσότεροι εκ των ομιλητών μας δηλώνουν ότι δεν θεωρούν τον εαυτό τους ηγέτη και αδυνατούν να ενσωματώσουν στον ρόλο τους τον ηγετικό προσανατολισμό. Δίνουν την αίσθηση ότι νοηματοδοτούν την ηγεσία σε συνδυασμό περισσότερο με την έννοια της εξουσίας, σχετίζοντας την με τον τίτλο και τον βαθμό ιεραρχίας.

*«Θεωρώ τώρα ότι ο διευθυντής είναι πιο κοντά στον εκπαιδευτικό από πριν, πολύ πιο κοντά, είναι βοηθός του, συνεργάτης του, δεν θα πω καθοδηγητής του πάντοτε, γιατί έχει και άλλη έννοια αυτό...εεε...μαζί μπορούμε να καταφέρουμε πολλά, συνεργατικά, δημοκρατικά, όχι από τον ρόλο του ηγέτη, δεν θεωρώ ότι είμαστε πολύ πιο ψηλά, στα τυπικά, ίσως, για την υπογραφή για την... κάποια οργάνωση, αλλά από κει και πέρα είμαστε ίσοι και με την ισότητα αυτή νομίζω πετυχαίνουμε περισσότερα πράγματα!»*

αναφέρει χαρακτηριστικά η Διευθύντρια 3.

Ισχυρίζονται ότι παραμένουν πάντα δάσκαλοι, δεν νιώθουν ότι «αναβαθμίζονται» από την ανάληψη της θέσης, ώστε να τους παρέχεται η δυνατότητα να ηγηθούν των συναδέλφων τους, αλλά, μάλλον, ότι τίθενται στην υπηρεσία της και ακολουθούν τις «προσταγές» της. *«Γιατί δε θεωρώ τον εαυτό μου κάτι παραπάνω από αυτό που είμαι, μια απλή δασκάλα! Κατάλαβες γιατί σου λέω δεν είμαι εξουσία, υπηρετώ τους άλλους! Γιατί τι έχω εγώ για να ‘μαι κάτι παραπάνω από τους άλλους; Τίποτα!»*, επισημαίνει με σαφήνεια η Διευθύντρια 1. Ενώ ο Διευθυντής 4 πραγματικά απορημένος εκφράζει την εξής άποψη: *« Τι είναι κοινωνική θέση; Αυτή η θέση δεν είναι δική μου, αυτή τη θέση την υπηρετώ, την υπηρετώ! ...Εμένα μου άρεσε πάρα πολύ που έγραφαν στα έγγραφα από κάτω δάσκαλος!»*

### **4.3 Η πραγματικότητα του ρόλου στην Ελληνική εκπαίδευση**

Οι παραπάνω απόψεις βέβαια, εναντιώνονται και πάλι στο τρόπο που οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους και συνάδουν περισσότερο με το γραφειοκρατικό του κομμάτι.

Από τα ερευνητικά δεδομένα φαίνεται να προκύπτει ότι οι διευθυντές/διευθύντριες αναλώνονται κατά βάση στο τυπικό κομμάτι του ρόλου τους, συνειδητοποιώντας τελικά την σε σημαντικό βαθμό διεκπεραιωτική φύση του, καθώς καλούνται να αντιμετωπίσουν προβλήματα διαχειριστικού κυρίως χαρακτήρα, και όχι στο ουσιαστικό κομμάτι, που μπορεί να αναδείξει τον ρόλο σε ηγετικό και να διασφαλίσει την ανάπτυξη της σχολικής τους μονάδας. Διαφαίνεται να υπάρχει μία σύγχυση της έννοιας και του περιεχομένου των όρων

«διευθυντής» και «ηγέτης», «διοίκηση» και «ηγεσία». Πιθανώς, να μην αντιλαμβάνονται ότι οι όροι «ηγέτης» και «ηγεσία» δεν συμπίπτουν με τη θεσμική έννοια που εκφράζει την ανώτατη διοίκηση ενός οργανισμού και να μην κατανοούν ότι, το αν είναι ηγέτες ή όχι, δεν καθορίζεται από την εξουσία, αλλά από τον βαθμό και τον τρόπο που οι ίδιοι την ασκούν.

Υπάρχει, όμως, η περίπτωση του Διευθυντή 6 ο οποίος έρχεται να διαφοροποιήσει ελαφρώς το μοτίβο αυτό. Είναι, ίσως, ο μοναδικός που μιλάει με όρους συνυφασμένους με τη νέα εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση, όπως ηγεσία, αυτονομία, ουσιαστικές αρμοδιότητες και λογοδοσία. Αδυνατεί να δει τον εαυτό του ως ηγέτη, όχι γιατί δεν έχει τις ικανότητες, αλλά διότι δεν του παρέχεται το κατάλληλο προφίλ, αφού ο ρόλος του, όπως διαμορφώνεται σήμερα, στερείται αυτονομίας και ουσιαστικών παιδαγωγικών και διοικητικών αρμοδιοτήτων και περιορίζεται, σύμφωνα με τα όσα ο ίδιος υποστηρίζει, στη γραμματειακή υποστήριξη ευτελών και τετριμμένων, καθημερινών διαδικασιών. Φαίνεται, λοιπόν, να είναι και ο μοναδικός που αναγνωρίζει ότι η ηγεσία στο σχολείο είναι κάτι περισσότερο από την απλή εφαρμογή των διευθυντικών λειτουργιών και την τυπική διεκπεραίωση των γραφειοκρατικών εργασιών. Αναφέρει χαρακτηριστικά:

*«Και ξέρουμε πολύ καλά ότι η μεγάλη απογοήτευση είναι, όταν βλέπεις ότι έχεις πολύ περιορισμένα μέσα, πολύ περιορισμένους πόρους, δεν μπορείς να τα αλλάξεις όλα αυτά και, ενώ περιγράφουν τα διάφορα εγχειρίδια και διάφοροι νόμοι ότι είσαι ο παιδαγωγικός ηγέτης, ο καθοδηγητής και τα λοιπά, στην πραγματικότητα ο ρόλος σου είναι 80% γραμματειακή υποστήριξη και το υπόλοιπο 20%, αν μένει, να το ασκήσεις με αυτόν τον τρόπο και όσο μπορείς να το ασκήσεις... Πιστεύω ότι το σύστημα δεν τις δίνει τις δυνατότητες, γιατί μέχρι τώρα ήξερε τι διευθυντές είχε!... Πιστεύω ότι ο ρόλος του διευθυντή πρέπει να γίνει πιο ουσιαστικός, να έχει περισσότερες αρμοδιότητες, πιο πολλές αποφασιστικές αρμοδιότητες στο σχολείο και να γίνει και ο ίδιος, αφού εμπλακεί με αυτό τον ρόλο, να γίνει και ο ίδιος υπόλογος για τα αποτελέσματα που έχει το σχολείο...»*

Η θέση για ορισμένους συνοδεύεται από μία διάσταση κύρους, κοινωνικής καταξίωσης και επιβεβαίωσης, για κάποιους το κύρος δεν πηγάζει από τη θέση αλλά από τις ενέργειες του κατόχου της, ενώ για άλλους το κύρος το δίνουν στην ουσία οι θεσμοί και το πώς αυτοί είναι διακριτοί μέσα στη θέση.

Στην περεταίρω επαγγελματική τους πορεία, η οποία για τους περισσότερους τίθεται στα πλαίσια της συνεχιζόμενης ανάπτυξης και δεν ολοκληρώνεται με την πλήρωση της διευθυντικής θέσης, εντοπίζεται η προοπτική της επαναδιεκδίκησης της διεύθυνσης, χωρίς, ωστόσο, να αντιμετωπίζεται, από ορισμένους, ως απαγορευτική και η πιθανότητα επιστροφής στην τάξη αλλά και η σκέψη επιπλέον ανέλιξης στην εκπαιδευτική ιεραρχία, καθώς η συγκεκριμένη θέση δε θεωρείται ιδιαίτερα ελκυστική.

Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι τίθενται από το μέρος τους και ορισμένοι περιορισμοί, οι οποίοι έχουν να κάνουν με το ποια θα είναι η φιλοσοφία του νέου συστήματος επιλογής, αλλά,

κυρίως, με το ποια θα είναι η φύση του διευθυντικού ρόλου που θα κληθούν να υπηρετήσουν στο μέλλον.

Στέκονται με σκεπτικισμό απέναντι στον θεσμό του διευθυντή δημοτικού σχολείου, όπως τον βιώνουν σήμερα, και με προβληματισμό σε ότι διαφαίνεται να διαμορφώνεται στο μέλλον. Θεωρούν ότι η σύγχρονη σχολική ηγεσία οφείλει να ξεπεράσει κατάλοιπα του παρελθόντος, στερεοτυπικές αντιλήψεις και ελλείμματα.

*«Δεν νομίζω ότι σε μία κοινωνία στην οποία το σύστημα είναι το ίδιο θα αλλάξει και ο ρόλος του διευθυντή...» υποστηρίζει ο Διευθυντής 7 και συνεχίζει: «Θα πρέπει να αλλάξει τελείως το μοντέλο της Παιδείας το οποίο έχουμε για να αλλάξουμε το μοντέλο του διευθυντή! Και είναι λάθος στην Παιδεία να θεωρούμε ότι αλλάζοντας ένα κομμάτι, αλλάζει και η Παιδεία! Όχι! Το σύστημα είναι το ίδιο! Ή θα πρέπει να αλλάξουμε το σύστημα ξεκινώντας απ’ την...απ’ την Πρωτοβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, συνολικά, και να δώσουμε διακριτούς ρόλους, επειδή έχουμε συγκεκριμένους στόχους, ή, αν κάνουμε όποιες αλλαγές, αυτές είναι αποσπασματικές».*

Φαίνεται να αναγνωρίζεται η ανάγκη αλλαγής περιεχομένου, μεθοδολογίας και προσανατολισμού, μέσω, όπως διαπιστώνεται από τα λεγόμενά τους, ρητής επαναδιαπραγμάτευσης ρόλων και ευθυνών, μεγαλύτερης συνοχής, διαρκώς διαμορφούμενης ειδημοσύνης και ενισχυμένου επαγγελματισμού. Αντιπροσωπευτικά τα λόγια της Διευθύντριας 2: «Στο μέλλον... η επιστημονική γνώση θα συμβάλλει πάρα πολύ στον τρόπο που λειτουργείς σαν διευθυντής, γιατί ξέρεις πράγματα, ανοίγουν οι οριζόντες σου, έχεις έναν άλλον τρόπο λειτουργίας... Πιστεύω στο μέλλον, όταν θα εξομοιωθούν, όταν όλοι θα έχουν πλέον τα επιστημονικά προσόντα και την προϋπηρεσία, ποτέ δεν την βγάλω έξω την προϋπηρεσία, θα είναι πολύ καλύτερα, θα υπάρχει μία συνοχή!»

Ανησυχούν φανερά για τις αλλαγές που προωθούνται και για την ενδεχόμενη ενδυνάμωση του διοικητικού ρόλου του διευθυντή δημοτικού σχολείου. Η εκπαιδευτική ηγεσία με την παιδαγωγική της χροιά και η διοικητική διαχείριση εκλαμβάνονται από τους ίδιους ως όροι αταίριαστοι.

Οι παρακάτω απόψεις των Διευθυντών 1 και 4 και της Διευθύντριας 1, αντίστοιχα, εκφράζουν απόλυτα τη συγκεκριμένη θέση: «Ο ρόλος μου ποιος είναι; Δεν θεωρώ ότι είμαι manager στο σχολείο...», «Για μένα ο διευθυντής πρέπει να έχει παιδαγωγική επάρκεια, όχι marketing, δημοσιοσχεσίτης!», «Ένας manager θα είναι ακραιφνώς, ας πούμε, διαχειριστής των οικονομικών, του κουδουνιού, το πώς θα λειτουργήσει το κυλικείο, αν υπάρχει, δεν θα έχει το παιδαγωγικό, που πρέπει να είμαστε κοντά στα παιδιά και στους συναδέλφους, να στηρίζουμε διάφορα που συμβαίνουνε!» Ωστόσο, η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και η εκτέλεση των καθηκόντων διαχείρισης, η ηγεσία, δηλαδή, και το management εντός του σχολείου συμπίπτουν και επικαλύπτονται (Μαρκογιαννάκη & Κουτρούκης, 2015). Ως εκ τούτου, ο συνδυασμός της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της διοικητικής διαχείρισης, που συχνά θεωρείται (εσφαλμένα) από τους ηγέτες του σχολείου ως

αντίθετη προς την ηγεσία, οδηγεί σε άρση της όποιας μεταξύ τους αντίφασης (Μαρκογιαννάκη & Κουτρούκης, 2015, σελ.15).

Ο αναστοχαστικός χαρακτήρας της συνέντευξης καταφέρνει, όπως είδαμε, να επισημάνει τα στοιχεία γύρω από τα οποία οικοδομείται ο νέος εαυτός των υποκειμένων μας ως διευθυντές/διευθύντριες δημοτικών σχολείων. Τα στοιχεία αυτά σηματοδοτούνται ως ικανότητες και δεξιότητες που αναδεικνύονται με την ανάληψη της ευθύνης διεύθυνσης και καλλιεργούν την πεποίθηση και την προσδοκία της επιτυχούς ανταπόκρισης στη συγκεκριμένη ευθύνη.

#### **4.4 Η (αυτό)επάρκεια**

Διαπιστώνεται ότι σε διάφορα σημεία των αφηγήσεων προβάλλεται η αυτοπεποίθηση των ομιλητών σχετικά με την ικανότητα πραγματοποίησης του έργου που έχουν αναλάβει. Τα πιστεύω στην ικανότητα τους να οργανώνουν και να εφαρμόζουν σχέδια, τα οποία απαιτούνται για την επίτευξη ορισμένων αποτελεσμάτων, διαμορφώνουν την αντίληψη επάρκειάς τους (Bandura, 1997). Η επάρκεια ενός διευθυντή ορίζεται ως η κρίση του για την ικανότητά του να οργανώνει και να εκτελεί ένα σχέδιο δράσης, το οποίο απαιτείται για να παράγει επιθυμητά αποτελέσματα στο σχολείο το οποίο ηγείται (Bandura, 1997, όπ. αναφ. στο Tschannen-Moran & Gareis, 2004). Στην περίπτωση μας η κρίση αυτή ενισχύεται με θετικό πρόσημο και συνδέεται με μια αίσθηση υψηλής αυτεπάρκειας, η οποία οδηγεί στην εκτέλεση των ρόλων με την χρήση εσωτερικών, κυρίως, προσωπικών δυνάμεων, όπως η εμπειρία και η γνώση των υποκειμένων μας για κάποια θέματα, αλλά και στην εκτίμηση και την εμπιστοσύνη των υπόλοιπων εκπαιδευτικών προς το μέρος τους.

Το συγκεκριμένο πεδίο, αν και ερευνητικά περιορισμένο, μας έχει δώσει ορισμένα δεδομένα από τα οποία προκύπτει ότι οι διευθυντές με υψηλή αυτεπάρκεια επιμένουν περισσότερο στην επίτευξη των στόχων τους, είναι πιο ευέλικτοι και πρόθυμοι να προσαρμόσουν τις στρατηγικές τους ανάλογα με τις συνθήκες του πλαισίου, δεν επιμένουν σε ανεπιτυχείς στρατηγικές και, όταν έχουν να αντιμετωπίσουν προβλήματα, δεν ερμηνεύουν την ανικανότητα επίλυσής τους ως προσωπική αποτυχία (Osterman & Sullivan, 1996).

Διευρύνοντας το θέμα και προσεγγίζοντας το και από την άποψη της διοικητικής επάρκειας και ετοιμότητας των διευθυντικών στελεχών δημοτικών σχολείων, διαπιστώνουμε ότι οι διευθυντές/διευθύντριες της έρευνάς μας δεν διαθέτουν την απαιτούμενη ετοιμότητα διοίκησης, αφού σε καμία φάση της εκπαίδευσής τους δεν είχαν τη σχετική κατάρτιση για να την αποκτήσουν (Γεωργογιάννης, 2004· Γεωργογιάννης, Λάγιος, Κουνέλη, 2005). Ως απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών και Πανεπιστημιακών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης οι περισσότεροι δεν είχαν τη δυνατότητα να διδαχθούν γνωστικά αντικείμενα σχετικά με τη διοίκηση της εκπαίδευσης, που θεωρούνται ως προϋπόθεση για την απόκτηση επάρκειας, τα οποία μόλις τα τελευταία χρόνια άρχισαν να εμφανίζονται στα προγράμματα σπουδών.

Μία συνήθης τακτική που υιοθετεί ο κάθε εκπαιδευτικός που γίνεται διευθυντής σχολικής μονάδας, η οποία υιοθετήθηκε και από τους/τις διευθυντές/διευθύντριες του δικού μας δείγματος, είναι να καταφεύγει και να συμβουλευτεί τους αντίστοιχους που προηγήθηκαν, έτσι ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στο έργο του. Με τον τρόπο αυτό όμως, διαιωνίζεται μια παρωχημένη διοικητική και συμβουλευτική πρακτική που προέρχεται από τις εμπειρίες των προηγούμενων γενεών χωρίς να αναβαθμίζεται με τα τρέχοντα επιστημονικά και ερευνητικά δεδομένα, τα σύγχρονα μοντέλα και τις νέες εξελίξεις.

Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, ότι οι διευθυντές θα πρέπει να διαθέτουν την απαραίτητη διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα και να επιδεικνύουν την απαιτούμενη διοικητική συμπεριφορά, οι οποίες αφενός θα αναγνωρίζονται και θα γίνονται αποδεκτές από τους διοικούμενους και αφετέρου θα δημιουργούν το κατάλληλο διοικητικό κλίμα στον χώρο της σχολικής μονάδας (Γεωργογιάννης, 2004).

Τα υποκείμενα της έρευνάς μας, ωστόσο, παρά το αδιαμφισβήτητο έλλειμμά τους θεωρούν γενικά ότι ανταποκρίνονται επιτυχώς στην άσκηση του διευθυντικού τους ρόλου. Αναγνωρίζουν μάλιστα και τη σημαντική συμβολή του Συλλόγου Διδασκόντων, ο οποίος στις περισσότερες περιπτώσεις βοηθάει και υποστηρίζει το έργο τους. Αντιλαμβανόμαστε, βέβαια, την άτυπη μορφή αυτού του είδους «αυτοαξιολόγησης». Η ισχυριζόμενη αυτοαποτελεσματικότητα δεν αναφέρεται στο κατά πόσο τα υποκείμενά μας είναι ικανά αντικειμενικά, αλλά στις υποκειμενικές προσωπικές πεποιθήσεις, για το αν διαθέτουν τις δεξιότητες να εκτελέσουν το έργο που ανέλαβαν με όποιες ικανότητες κι αν έχουν, και στην ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τους άμεσα ενδιαφερόμενους.

Η αξιολόγηση του διευθυντή δεν είναι εύκολη υπόθεση, διότι η εργασία του δεν υπόκειται σε μια απλή περιγραφή χαρακτηριστικών. Υπάρχει σαφής δυσκολία στην εύρεση ικανοποιητικής μεθόδου για τη μέτρηση της πολυπλοκότητας της φύσης του ρόλου του διευθυντή, της ιδιαιτερότητας προσδιορισμού των καθηκόντων του, της ποικιλίας των προσδοκιών από τη συμπεριφορά του και της αναγκαιότητας απόδοσης λόγου (Ginsberg&Thompson 1992). Για να είμαστε σε θέση, λοιπόν, να μιλήσουμε για αποτελεσματικό διευθυντή επιβάλλεται να έχει προηγηθεί μια καλά οργανωμένη διαδικασία συλλογής πληροφοριών και δεδομένων από διάφορες πηγές, η οποία θα εκτιμά την απόδοσή του σε κάθε μια από τις περιοχές που σχετίζονται με τον επιθυμητό τρόπο άσκησης του ρόλου του. Ο σχεδιασμός της διαδικασίας αυτής θα πρέπει να στηρίζεται σε μια ευελιξία στις αντιλήψεις ως προς την άσκηση του ρόλου και να πραγματοποιείται λαμβάνοντας υπόψη το συγκεκριμένο κάθε φορά πλαίσιο, εντός του οποίου ασκείται το διευθυντικό έργο.

Στην ενότητα αυτή τα υποκείμενα της έρευνάς μας ενεπλάκησαν σε μία ενεργητική διαδικασία επεξεργασίας, κατά την οποία εμπειρίες και προσδοκίες, παρελθόντα και μελλούμενα διασυνδέθηκαν δημιουργικά και μας έδωσαν την εικόνα αυτού που έχουν γίνει, μέσα από εκείνα που έζησαν.

Ως δωρητές (Biott, Moos&Møller, 2001) των αφηγήσεων της ζωής τους παρήγαγαν την αυτοπεριγραφή τους, θεμελίωσαν την αίσθηση της συνέχειας και της συνεκτικότητας και κατασκεύασαν την ταυτότητα της εξέλιξής τους.

## 5. Συζήτηση

Ο ορισμός της έννοιας του διευθυντικού ρόλου από τους ίδιους τους κατόχους του, στη συγκεκριμένη έρευνα, αναδεικνύει αυτή τη μεταβαλλόμενη και δυναμική φύση του. Γίνεται αντιληπτός ως ένας πολυεπίπεδος ρόλος, με ποικιλία αρμοδιοτήτων και συνεχώς αυξανόμενων απαιτήσεων. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας σημαίνει για τα υποκείμενά μας διοικητικές δραστηριότητες, όπως η διαμόρφωση θετικού κλίματος, η καλλιέργεια της επικοινωνίας και της συνεργασίας, η διαχείριση συγκρούσεων, η καθοδήγηση και παρακίνηση των εκπαιδευτικών και η φροντίδα για την επαγγελματική τους εξέλιξη. (Σαΐτης, 2005· Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Η περιγραφή, ωστόσο, των λειτουργιών, που καθημερινά επιτελούν, συνιστά μια σειρά ρουτινών γραφειοκρατικής, κυρίως, φύσεως και βραχυπρόθεσμου προσανατολισμού, οι οποίες εκτελούνται με εμπειρικό τρόπο και στοχεύουν στην τυπική διεκπεραίωση των θεσμικών τους καθηκόντων (Sergiovanni 1984· Koutouzisetal., 2008· Κουτούζης, 2012). Οι διαχειριστικές διαδικασίες μονοπωλούν κατά βάση τον χρόνο τους και μόνο στο περιθώριο αυτών, όσο τελικά τους διατίθεται και όσο οι ίδιοι είναι ικανοί και πρόθυμοι, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και σχεδιάζουν δράσεις που προάγουν τη μάθηση και αναδεικνύουν το σχολείο στην τοπική κοινωνία (Κουτούζης, 2012· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Αναγνωρίζουν τη χαμηλή διοικητική τους τεχνογνωσία, ωστόσο δεν θεωρούν την εμπειρογνωμοσύνη στον τομέα αυτό και βασική τους προτεραιότητα. Προσεγγίζουν με μεγάλη επιφύλαξη την έννοια του manager, παρά το γεγονός ότι και οι ίδιοι επιτελούν μέρος αυτού του ρόλου, και θεωρούν ότι δεν αρμόζει στη φύση του σχολείου. Η θέση αυτή έρχεται να αποτελέσει και μια ενδιαφέρουσα αντίθεση, καθώς το θεωρητικό πλαίσιο υποστηρίζει ότι οι λειτουργίες της διοίκησης και της ηγεσίας θα πρέπει να υποστηρίζονται αμοιβαία στη σχολική μονάδα (Whitaker, 2000· Ιορδανίδης, 2005· Louis&Miles, 1990· Smith&Piele, 1996· Μαρκογιαννάκη &Κουτρούκης, 2015· Φραγκούλης &Παπαδιαμαντάκη, 2012· Φωτόπουλος, 2012). Αναφέρονται στην έλλειψη οργάνωσης των συστημάτων επιλογής, στον σπασμωδικό, ασταθή και αναξιοκρατικό τους χαρακτήρα και υπογραμμίζουν την ανάγκη οι διευθυντικές θέσεις να καταλαμβάνονται από ανθρώπους με δυναμικές προσωπικότητες και επιστημονικά προσόντα.

Οι προκλήσεις της σύγχρονης εποχής απαιτούν εκπαιδευτικές μονάδες που να μπορούν να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις που προτάσσει η σημερινή πραγματικότητα και να καταφέρνουν να προσαρμόζονται στις ραγδαίες εξελίξεις αντιμετωπίζοντας τη γνώση δημιουργικά. Τα νέα δεδομένα προϋποθέτουν ένα σχολείο ευέλικτο και ανταγωνιστικό, όπου ο διευθυντής-ηγέτης θα πρέπει να διαθέτει γνώσεις και

ικανότητες, ώστε να διαμορφώνει τις κατευθύνσεις του εκπαιδευτικού οργανισμού και να προωθεί τους στόχους και τις αξίες του (Κάντας, 1998· Morgan, 1996).

Και εδώ είναι που τίθεται το καίριο ερώτημα και το μεγάλο στοίχημα (Κουτούζης, 2012· Φραγκούλης & Παπαδιαμαντάκη, 2012): κατά πόσο οι σημερινοί διευθυντές/διευθύντριες θα καταφέρουν να απεκδυθούν του δημοσιοϋπαλληλικού τους προφίλ και ως πραγματικοί ηγέτες θα ανανεώσουν και θα αναβαθμίσουν τα σχολεία τους.

Οι ίδιοι (στα υποκείμενα της δικής μας έρευνας) κάνουν λόγο για θολό τοπίο στην εκπαίδευση, για έλλειψη συνοχής, διακριτών ρόλων και ουσιαστικών αρμοδιοτήτων, για κεντρικά καθορισμένη και επιβεβλημένη στοχοθεσία, για αναχρονιστικά και κατ’ επίφαση δημοκρατικά πλαίσια, για σύστημα που επιβάλλεται να αλλάξει εκ βάθρων, για κατάλοιπα του παρελθόντος, για μη λογοδοσία, για αναπαραγωγή απραξίας. Συνεπώς, σε ένα αρτηριοσκληρωτικό, μη αποδοτικό σύστημα που στερείται νέων ιδεών και πρωτοποριακών πρωτοβουλιών το ερώτημα και το στοίχημα, μάλλον φαντάζουν ουτοπικά (Σαΐτης, 2008· Levaki, 2008).

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (2η έκδ., Τόμος Α΄) (σσ. 71-118). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο Διευθυντής Ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 10, 121-129.
- Γεωργογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο*, Άρτα 10- 11 Δεκεμβρίου 2004 (σελ. 49-70). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Γεωργογιάννης, Π., Λάγιος, Β. & Κουνέλη, Β. (2005). Διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου*, Άρτα 2-4 Δεκεμβρίου 2005 (σελ. 19-32). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία: Θεωρητική προσέγγιση. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σσ. 123-157). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική- Βιομηχανική ψυχολογία*. (Μέρος Α). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1995). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Μτφρ. Π. Χατζηπαντελή. Αθήνα: Πατάκης.

- Κατσαρός, Ι (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση - Ηγεσία - Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σσ. 211-225). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1998). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή. Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λαΐνας, Α. (2004). Το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, Τεύχος 17, 151-179.
- Μαρκογιαννάκη Χ. & Κουτρούκης, Θ. (2015). Ηγεσία και Διοίκηση στα Σχολεία: Μια νέα προσέγγιση. *Εκπαιδευτικός Κύκλος, Τόμος 3, Τεύχος 3*, 9-17.
- Ξωχέλλης, Π. (2000). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Παπαϊκονόμου, Α. (2011). *Ρόλος και εαυτός (self): Η κεντρικότητα του εκπαιδευτικού ρόλου για τη συγκρότηση του εαυτού* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Φραγκούλης, Γ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (2012). Η Σχολική Μονάδα ως Πεδίο Διαπραγμάτευσης της Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής πολιτικής* (σσ. 227-253). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Φωτόπουλος, Ν. (2012). Πολιτική εξουσία, εκπαίδευση και διοικητική κουλτούρα. Θεσμικές και έξω-θεσμικές παράμετροι στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής πολιτικής* (σσ. 69-87). Αθήνα: Επίκεντρο.



Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

### Ξενόγλωσσες

Athanasoula-Reppa, A. & Lazaridou, A. (2008). Requirements, Roles, and Challenges of the Principalship in Greece and Cyprus: Newly Appointed Principals' Views. *European Education, Vol 40* (No 3), 65–88.

Birnbaum, D. & Somers, M. (1989). The meaning and measurement of occupational image for the nursing role. *Work and Occupations, Vol 16*(No 2), 200-213.

Biott, C., Moos, L. & Møller, J. (2001). Studying Headteachers' Professional Lives: Getting the life history. *Scandinavian Journal of Educational Research, Vol 45* (No 4), 2001.

Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education, Vol 27*(No 3), 391-406.

Crow, G. (1993). Reconceptualizing the School Administrator's Role: Socialization at Mid-Career. *School Effectiveness and School Improvement, Vol 4* (No 2), 131-152.

Daresh, J.C. (1998). Professional development for school leadership: the impact of US educational reform. *International Journal of Educational Research, Vol 29*(No 4), 323–333.

Fullan, M. (2002). Leadership and Sustainability. *Principal Leadership, Vol. 3* (No. 4), 1-9. Ανακτήθηκε 18 Δεκεμβρίου, 2016, από <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396047460.pdf>

James, C. & Vince, R. (2001). Developing the Leadership Capability of Headteachers. *Educational Management & Administration, Vol 29* (No 3), 307-317.

Jones, D. (2008). Constructing identities: perceptions and experiences of male primary Headteachers. *Early Child Development and Care, Vol 178* (No 7&8), 689-702.

Geraki, A. (2014). Roles and skills comparison among principals in Greek schools: Application of Competing Values Framework. *Educational Management Administration & Leadership, Vol 42*(No 4), 45-64.

Getzels J.W. & Guba, E.G. (1957). Social Behavior and the Administrative Process. *The School Review, Vol. 65*(No. 4), 423-44.

Ginsberg. R. & Thompson, T. (1992). Dilemmas and Solutions Regarding Principal Evaluation. *Peabody Journal of Education, Vol 68* (1), 58-74.

Hargreaves, A. & Goodson, I. (2006). Educational Change Over Time? The Sustainability or Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity. *Educational Administration Quarterly, Vol. 42*(No. 1), 3-41.

Hughes, E.C. (1958). *Men and Their Work*. New York: Free Press.

- Koutouzis M., Kyranakis S., Bithara P., Mavraki T. & Verevi A. (2008). Decentralizing Education in Greece: In search for a new role for the school leaders. *The Commonwealth Council for Educational Administration & Management Conference: Think Globally Act Locally*, Durban, South Africa, 8-12 September 2008.
- Levaki, K. (2008). Qualifications and roles of headteachers as leaders. *Hellenic Pedagogical Cosmos, Vol. 5, (No. 2)*, 22-24.
- Linton, R. (1936). *The study of man*. New York: Appleton Century Crofts.
- Louis, K.S. & Miles, M.B. (1990). *Improving the Urban High School: What Works and Why*. New York: Teachers College Press.
- Miklos, E. (1983). Alternative Images of the Administrator. *Canadian Administrator*, Vol 22 (No 7), 1-6.
- Mintzberg, H. (1972). *The Nature of Managerial Work*. New York: Harper and Row.
- Morgan, G. (1996). Empowering human resources. Στο C. Riches & C. Morgan (Eds.), *Human Resource management in Education* (pp.32-37). London: The Open University
- Myers, E. & Murphy, J. (1995). Suburban secondary school principals' perception of administrative control in schools. *Journal of Education Administration*, Vol 33 (No 3), 14-37.
- Ojo, L.B. & Olaniyan, D.A. (2008). Leadership Roles of School Administrators and Challenges Ahead in Post-Primary Institutions in Nigeria. *European Journal of Scientific Research*, Vol 24 (No.2), 172-178
- Osterman, K., & Sullivan, S. (1996). New principals in an urban bureaucracy: a sense of Efficacy. *Journal of School Leadership*, Vol 6, 661-90.
- Schmidt, B. (2000). *The Modelling of Human Behaviour*. SCS-Europe BVBA, Ghent.
- Scott, W.R. (1992). *Organizations: Rational, Natural and Open Systems* (3<sup>rd</sup> ed.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Scott, S. & Webber, C.F. (2008). Evidence-based leadership development: The 4L framework. *Journal of Educational Administration*, Vol 46 (No 6), 762-776.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and Excellence in Schooling. *Educational Leadership*, Vol 41, 4-13.
- Sergiovanni, T. (1991). *The principalship: A reflective practice perspective* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Smith, S. C., & Piele, P. K. (1996). *School Leadership: Handbook for Excellence* (2<sup>nd</sup> ed.). Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon.
- Smulyan, L. (2000). *Balancing acts: Women principals at work*. Albany: State University of New York Press.

- Southworth, G. (1998). Change and continuity in the work of primary headteachers in England. *International Journal of Educational Research*, Vol 29, 311-321.
- Stevenson, H. (2006). Moving towards, into and through principalship: developing a framework for researching the career trajectories of school leaders. *Journal of Education*, Vol 44 (No 4), 408-420.
- Tschannen Moran, M., & Gareis, C. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, Vol 42 (No 5), 573-585.
- Van Maanen, J., & Barley, S. (1984). Occupational communities: Culture and control in organizations. In B. Staw & L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior*, Vol 6 (pp. 287-366). Greenwich, CT: JAI Press.
- Whitaker, P. (2000). *Managing change in Schools*. London: Open University Press.
- White-Smith, K.A & White, M.A. (2009). High School Reform Implementation: Principals' Perceptions on their Leadership Role. *Urban Education*, Vol 44 (No 3), 259-279.