



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**  
που εκπονήθηκε για τη χορήγηση  
Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών  
από την

**Πατσία Αντωνία**  
Α.Μ. 415/2020024

**ΘΕΜΑ: «Οι καταναεμημένες ηγετικές αρμοδιότητες του υποδιευθυντή στην υποστήριξη του εξελισσόμενου ρόλου του διευθυντή Δημοτικού Σχολείου στην Ελλάδα»**

**«The vice principal's distributed leadership duties complement the principal's expanding position in Greek Primary schools»**

**ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

Νικόλαος Ράπτης	Επίκουρος Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Επιβλέπων
Ελένη Νικολάου	Επίκουρη καθηγήτρια	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος συμβουλευτικής Επιτροπής
Παναγιώτης Σταμάτης	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος συμβουλευτικής Επιτροπής

**Ρόδος , Μάιος 2023**

Η έγκριση της παρούσης Διπλωματικής Εργασίας από το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΜΟΝΑΔΩΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*«Οι κατανεμημένες ηγετικές αρμοδιότητες του υποδιευθυντή στην  
υποστήριξη του εξελισσόμενου ρόλου του διευθυντή Δημοτικού  
Σχολείου στην Ελλάδα»*

ΠΑΤΣΑΗ ΑΝΤΩΝΙΑ

ΡΟΔΟΣ, ΜΑΪΟΣ 2023

## Περίληψη

Στον 21<sup>ο</sup> αιώνα έχουμε δει να συμβαίνουν ποικίλες αλλαγές σε διάφορους τομείς . Ο τομέας της εκπαίδευσης δεν θα μπορούσε να μην συμπεριλαμβάνεται μέσα σε αυτούς. Το εκπαιδευτικό κομμάτι μια χώρας είναι συχνά μια πολύπλοκη υπόθεση που συνδέεται άμεσα με τις κοινωνικές απαιτήσεις , τα βιώματα και τις επιρροές ως λαός . Βλέπουμε πως τα παγκόσμια δρώμενα και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αποτελούν προϊόν εξωτερικών και εσωτερικών δυνάμεων οδηγώντας σε σχολικές αλλαγές . Καθώς δημιουργείται αυτή η αλλαγή στα σχολεία ώστε να ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινότητας, είναι αναμενόμενο να συμπαρασύρεται σε αλλαγές και ο ρόλος του διευθυντή απαιτώντας από αυτόν να εξελιχθεί και να αποδίδει αποτελεσματικά στις νέες απαιτήσεις της εργασίας του . Για να μπορεί ένα σχολείο τον 21<sup>ο</sup> αιώνα να είναι αποδοτικό , τα καθήκοντα εργασίας και οι προσδοκίες του διευθυντή του σχολείου έχουν αλλάξει σε σύγκριση με το παρελθόν. Ο ρόλος του έχει γίνει πιο πολύπλευρος και απαιτητικός, για αυτό χρειάζεται την κατάλληλη υποστήριξη από τους συνεργάτες του . Οι υποδιευθυντές αποτελούν πλέον το δεξί τους χέρι στον τομέα της διοίκησης και της λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Η παρούσα εργασία ερευνά τον καταναεμημένο ηγετικό ρόλου του υποδιευθυντή , για να υποστηρίξει τον διευθυντή που επιφορτίζεται με νέες αρμοδιότητες . Επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος . Χρησιμοποιήθηκαν ημι-δομημένες και σε βάθος συνεντεύξεις στην προσπάθεια να συλληφθεί η ουσία των περιγραφών των θέσεων του διευθυντή και του υποδιευθυντή στα Δημόσια Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας . Εφαρμόστηκε σκόπιμη δειγματοληψία ώστε να επιλεχθούν οι συμμετέχοντες με την κατάλληλη και σημαντικότερη εμπειρία και γνώση σε αυτούς τους δυο ηγετικούς ρόλους της σχολικής μονάδας . Διασφαλίστηκε η αξιοπιστία στη συλλογή και ερμηνεία δεδομένων. Ως αποτέλεσμα της παρούσα έρευνας προκύπτει ότι ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή εξελίσσεται συνεχώς με αποτέλεσμα να είναι ανάγκη καθημερινώς να υποστηρίζεται από τον υποδιευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας . Οι διευθυντές επικεντρώνονται στις ευρύτερες πτυχές της σχολικής διαχείρισης ενώ οι υποδιευθυντές αναλαμβάνουν ποικίλες λειτουργικές ανάγκες της σχολικής μονάδας. Έτσι το καταναεμημένο πλαίσιο ηγεσίας αποτελεί για αυτούς μια επιτυχημένη τεχνική που ενισχύει τις δεξιότητες ολόκληρης της ομάδας .

**Λέξεις- κλειδιά:** Διευθυντής, υποδιευθυντή, καταναεμημένη ηγεσία , καθήκοντα , ευθύνες , Δημοτικά Σχολεία .

## **Abstract**

In the 21st century we have seen various changes happening in various fields. The field of education could not be included in them. The educational part of a country is often a complex affair that is directly linked to social demands, experiences, and influences as a people. We see how global events and educational reform the product of external and internal forces are leading to school changes. As this change is created in schools to respond more effectively to the modern demands of the community, it is expected that the role of the principal will also be dragged into changes requiring him to evolve and perform effectively in the new demands of his work. For a school in the 21st century to be effective, the job duties and expectations of the school principal have changed compared to the past. His role has become more multifaceted and demanding, so he needs the appropriate support from his partners. Vice-principals are now their right hand in the administration and operation of the school unit. This paper investigates the distributed leadership role of the deputy manager, to support the manager who is charged with new responsibilities. The qualitative method was chosen. Semi-structured and in-depth interviews were used to capture the essence of the principal and vice-principal job descriptions in Public Primary Schools in Greece. Purposive sampling was applied to select the participants with the most appropriate and relevant experience and knowledge in these two leadership roles of the school unit. Reliability in data collection and interpretation was ensured. As a result of this research, it appears that the leadership role of the director is constantly evolving, with the result that he needs to be supported on a daily basis by the deputy director of the educational unit. Principals focus on the broader aspects of school management while vice principals undertake various operational needs of the school unit. Thus, the distributed leadership framework is for them a successful technique that enhances the skills of the entire team.

**Keywords:** Principal, deputy principal, distributed leadership, duties, responsibilities, Primary Schools.

## Περιεχόμενα

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή.....	9
1.1 Εισαγωγή.....	9
1.2 Ιστορικό Της Μελέτης .....	13
1.4 Το Ερευνητικό Πρόβλημα .....	17
1.5 Σκοπός της εργασίας και η σημασία της.....	17
A Μέρος: Θεωρητική Προσέγγιση .....	19
Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	19
2.1 Εισαγωγή.....	19
2.2 Ο Εξελικτικός Ρόλος του Διευθυντή Σχολείου .....	19
2.2.1 Εισαγωγή.....	19
2.2.2 Ο αντίκτυπος της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα στον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή του σχολείου .....	23
2.2.3 Οι παγκόσμιες και κοινωνικές απαιτήσεις για τον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή. ....	27
2.3 Η Έννοια της Κατανεμημένης Ηγεσίας .....	33
2.4 Η σημασία της Κατανεμημένης Ηγεσίας στην υποστήριξη του εξελισσόμενου ρόλου του διευθυντή.....	39
2.5 Μελέτη των αρμοδιοτήτων του διευθυντή και υποδιευθυντή στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας .....	42
2.5.1 Εισαγωγή.....	42
2.5.2 Περιγραφή θέσης του σχολικού διευθυντή .....	43
2.5.3 Η περιγραφή της θέσης του υποδιευθυντή.....	48
2.6. Η σχέση μεταξύ του διευθυντή και υποδιευθυντή.....	51
2.7 Συμπεράσματα.....	53
B Μέρος: Ερευνητική Προσέγγιση .....	55
Κεφάλαιο 3: Σχεδιασμός και Μεθοδολογία έρευνας .....	55
3.1 Εισαγωγή και σκοπός της μελέτης .....	55
3.2 Ερευνητικοί Στόχοι.....	56
3.3 Σχεδιασμός της έρευνας.....	56
3.4 Ερευνητική προσέγγιση .....	60
3.4.1 Ερευνητικό παράδειγμα και ερευνητική προσέγγιση .....	63
3.5 Πληθυσμός και Δειγματοληψία.....	65
3.5.1 Πληθυσμός και επιλογή συμμετεχόντων.....	65
3.5.2 Τεχνική δειγματοληψίας .....	65

3.5.3 Δείγμα της μελέτης .....	67
3.6 Εργαλεία και συλλογή δεδομένων.....	68
3.6.1 Εισαγωγή.....	68
3.6.2 Συνεντεύξεις .....	70
3.6.3 Ανάλυση εγγράφων.....	73
3.7 Ανάλυση Και Παρουσίαση Δεδομένων .....	74
3.7.1 Ανάλυση δεδομένων .....	74
3.7.2 Παρουσίαση δεδομένων.....	78
3.8 Συμπεράσματα.....	79
Κεφάλαιο 4: Παρουσίαση, Ανάλυση Και Συζήτηση Ερευνητικών Δεδομένων .....	80
4.1 Εισαγωγή.....	80
4.2 Η Ερευνητική Διαδικασία .....	81
4.2.1 Εισαγωγή.....	81
4.2.2 Μέθοδος συλλογής δεδομένων.....	81
4.2.3 Προκλήσεις που αντιμετωπίστηκαν κατά τη συλλογή δεδομένων .....	84
4.2.4 Θετικές πτυχές που βιώθηκαν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας .....	85
4.3 Βιογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων .....	85
4.3.1. Βιογραφικές Αναλύσεις .....	88
4.4 Ανάλυση Δεδομένων .....	89
4.4.1 Εισαγωγή.....	89
4.4.2 Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων που λαμβάνονται από την ανάκτηση εγγράφων .....	89
4.4.3 Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων που λήφθηκαν από τις συνεντεύξεις	91
4.4.3.5 Δεδομένα σχετικά με τις εσωτερικές δυνάμεις που οδηγούν την αλλαγή στη σχολική ηγεσία.....	119
4.4.3.6 Δεδομένα σχετικά με τον αντίκτυπο του εξελισσόμενου ρόλου του διευθυντή στον ρόλο του υποδιευθυντή .....	120
4.4.3.7 Δεδομένα σχετικά με την κατανόηση της κατανεμημένης ηγεσίας ως πλαίσιο για την υποστήριξη του εξελισσόμενου ρόλου του διευθυντή.....	122
4.5 Ερμηνεία Δεδομένων .....	127
4.5.1 Εισαγωγή .....	127
4.5.2 Άποψη των συμμετεχόντων σχετικά με τις περιγραφές των καθηκόντων του διευθυντή και του υποδιευθυντή σε δημόσια δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα.....	127
4.5.3. Κατανόηση του εξελισσόμενου ηγετικού ρόλου του διευθυντή σε δημόσια Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας .....	130

4.5.4.	Εξωτερικές και εσωτερικές κινητήριες δυνάμεις που οδηγούν σε αλλαγή το ρόλο και την εστίαση ενός διευθυντή σε δημόσια Δημοτικά Σχολεία στην Ελλάδα . . .	132
4.5.5	Εξωτερικές και εσωτερικές κινητήριες δυνάμεις που έχουν επηρεάσει τον καταναμημένο ηγετικό ρόλο του υποδιευθυντή .....	133
4.6	Συμπεράσματα .....	135
Κεφάλαιο 5: Σύνοψη Ευρημάτων Έρευνας , Συστάσεις και Συμπεράσματα .....		136
5.1	Εισαγωγή .....	136
5.2	Σύνοψη της μελέτης .....	136
5.3	Ευρήματα από τη μελέτη .....	138
5.3.1	Εισαγωγή .....	138
5.3.2	Ευρήματα σχετικά με τον πρώτο στόχο: .....	138
5.3.3	Ευρήματα σχετικά με τον δεύτερο στόχο: .....	140
5.3.4	<i>Ευρήματα σχετικά με τον τρίτο στόχο:</i> .....	141
5.3.5	Ευρήματα σχετικά με τον τέταρτο στόχο: .....	146
5.4	Συστάσεις για βελτίωση .....	147
5.5	Προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	152
5.6	Περιορισμοί Μελέτης .....	153
5.7	Συμπεράσματα .....	154
Βιβλιογραφία .....		155
Παράρτημα Α: Αίτημα για άδεια διεξαγωγής ερευνητικών συνεντεύξεων στη σχολική σας μονάδα .....		180
Παράρτημα Β: Πρόγραμμα συνεντεύξεων: .....		181



# Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

## 1.1 Εισαγωγή

Κατά την διάρκεια της επαγγελματικής μου πορείας είχα την τύχη να συνεργαστώ με αξιόλογα άτομα που εκτελούσαν τα καθήκοντα της υποδιεύθυνσης και της διεύθυνσης με εξαιρετική μαεστρία. Η εμπειρία μου υπογράμμισε τη σημασία της αλληλεξάρτησης αυτών των ρόλων, τους οποίους βρήκα τόσο συναρπαστικούς όσο και κρίσιμους για την επιτυχία του σχολείου. Είναι δύσκολο να διακρίνει κανείς την περιγραφή των καθηκόντων ενός εργαζομένου στην θέση της υποδιεύθυνσης διότι υπάρχουν πολλές πτυχές . Ο ρόλος του υποδιευθυντή είναι ένας πολύπλοκος ιστός ευθυνών, ο οποίος έχει μελετηθεί μέσα από δεκαετίες έρευνας (Sun, 2011). Οι Rintoul and Bishop (2019) εξήγησαν ότι και τα δύο χαρτοφυλάκια εμπλέκονται σε πολύπλοκη, σκόπιμη εργασία που απαιτεί εξαιρετικές διαπροσωπικές δυνάμεις, στρατηγική σκέψη, ηγετική διάθεση και αξίες χωρίς αποκλεισμούς, ικανότητες οργανωτικών αλλαγών και ικανότητα λήψης τεκμηριωμένων αποφάσεων. Και οι δύο αναμένεται να λειτουργήσουν με συμπληρωματικούς τρόπους για την προώθηση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής μάθησης των μαθητών, ωστόσο, παρά την ανάγκη για συνεργασίες ηγεσίας, οι διευθυντές συχνά «ηγούνται» ενώ οι υποδιευθυντές αφήνονται να «διαχειρίζονται». Έχει γίνει φανερό πως ο εξελισσόμενος ρόλος του διευθυντή επηρέασε τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες του υποδιευθυντή. Ενώ συγκεκριμένα καθήκοντα, όπως η σχολική πειθαρχία και οι υποθέσεις μαθητών, παραμένουν σταθερά στην περιγραφή των καθηκόντων του υποδιευθυντή, το μεγαλύτερο μέρος αυτού του ρόλου έχει αλλάξει με τα χρόνια και οι ρόλοι ή οι περιγραφές καθηκόντων ενδέχεται να διαφέρουν σημαντικά από σχολείο σε σχολείο.

Οι Barnett, Shoho και Oleszewski (2012, σελ. 92) ασχολήθηκαν με τα ζητήματα της δουλειάς του υποδιευθυντή λέγοντας, *«ο ρόλος του υποδιευθυντή πρέπει να εξελιχθεί από την παραδοσιακή οπτική γωνία της πειθαρχίας και της διοίκησης σε μια προοπτική στην οποία η ενίσχυση του εκπαιδευτικού προγράμματος ενός σχολείου θα αποτελεί πρώτη ανάγκη»*. Προηγούμενη έρευνα διαπίστωσε ότι πολλοί υποδιευθυντές περνούν μεγάλο μέρος του χρόνου τους λειτουργώντας ως διευθυντές εκπληρώνοντας τα καθήκοντα που τους έχουν ανατεθεί σε αυτούς από τον διευθυντή (Swain, 2016).

Καθώς ο ρόλος του διευθυντή εξελίσσεται και αυξάνεται, ο ρόλος του υποδιευθυντή και η προσδοκία των καθηκόντων του αλλάζουν.

Ο Kellerman (2015) βεβαιώνει ότι η σχολική ηγεσία έχει γίνει μια βασική πράξη που μόνο οι πιο ειδικευμένοι μπορούν να εκτελέσουν με επιτυχία. *«Η μέρα του διευθυντή σχολείου είναι συνήθως γεμάτη με ποικίλες δραστηριότητες διοίκησης και διαχείρισης προγραμματισμό , αναφορά, χειρισμό σχέσεων με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα, αντιμετώπιση απροσδόκητων πολλαπλών κρίσεων μαθητών και δασκάλων και εξαιρετικές καταστάσεις»* (Tucker & Coddling, 2002, Early , 2013· Oumer, 2014· Bottery, λ2016). Οι νέες απαιτήσεις που τέθηκαν στον διευθυντή επηρέασαν τον ρόλο του υποδιευθυντή, επιβεβαιώνοντας την ανάγκη του να γίνει ένας εναλλάξιμος ρόλος και να εξαρτάται από το όραμα και τις απαιτήσεις του. Οι Hallinger (2005) και Hoy and Hoy (2009) διακηρύσσουν ότι πολλοί διευθυντές σχολείων αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία να εξισορροπήσουν τα ποικίλα διοικητικά τους καθήκοντα με τις ηγετικές τους λειτουργίες στο πρόγραμμα σπουδών. Αναρωτιούνται εάν ένα άτομο μπορεί να κάνει όλα τα καθήκοντα ενός προϊσταμένου και προτείνουν κατανεμημένη ηγεσία, η οποία συνεπάγεται κοινή ευθύνη των καθηκόντων και τη λήψη αποφάσεων και την ανάγκη να ενδυναμωθούν οι υφιστάμενοι να ασκούν την ηγεσία ως λύση.

Για να προσαρμόσουν τον μεταβαλλόμενο ρόλο και την εστίαση του διευθυντή, πολλά σχολεία στράφηκαν προς τον κοινό έλεγχο και τη λήψη αποφάσεων με τον Σύλλογο Διδασκόντων , με αποτέλεσμα πολλοί διευθυντές να υιοθετούν μια προσέγγιση κατανεμημένης ηγεσίας. Η θεωρία της κατανεμημένης ηγεσίας επεκτείνει την εξουσία και τις ευθύνες πέρα από τον διευθυντή ως μοναδικό σχολικό ηγέτη και μοιράζεται την καθημερινή σχολική εργασία με τους υποδιευθυντές, τους δασκάλους και άλλα μέλη του προσωπικού (Παπαβασιλείου & Πυργιωτάκης, 2015).

Ο σημερινός υποδιευθυντής δεν είναι απλώς διευθυντής σχολείου. Καθώς η λογοδοσία αυξήθηκε, οι υποδιευθυντές διατήρησαν τους παραδοσιακούς ρόλους διευθυντικών στελεχών τους και απέκτησαν τον πρόσθετο ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη. Ως εκπαιδευτικοί ηγέτες, οι υποδιευθυντές θα πρέπει να καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς στο πρόγραμμα σπουδών και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Πολλές μελέτες σχετικά με το ρόλο και τις ευθύνες των υποδιευθυντών αποκαλύπτουν ότι

πολλές από τις ευθύνες τους προηγουμένως επικεντρώνονταν στα διευθυντικά καθήκοντα (Frazier, 2002). Συχνά, οι υποδιευθυντές συνδέονταν με περιορισμένα σύνολα πέντε διοικητικών, διευθυντικών και θεμελιωδών αρμοδιοτήτων. Οι Kwan και Walker (2012) μελέτησαν τις πραγματικές και τις ιδανικές ευθύνες εργασίας των υποδιευθυντών. Διαπίστωσαν ότι οι υποδιευθυντές αφιέρωσαν περισσότερο χρόνο στη διαχείριση προσωπικού και στην εκπαιδευτική ηγεσία από ό,τι αρχικά πίστευαν ότι θα αφιέρωναν πριν αναλάβουν το ρόλο, υποδεικνύοντας μια κοινή ευθύνη της διεύθυνσης του σχολείου.

Σύμφωνα με τους Barnett et al. (2012), οι υποδιευθυντές πρέπει να έχουν βαθιά κατανόηση του προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας στο σχολείο τους, υποστηρίζοντας την ιδέα ότι ο ρόλος του υποδιευθυντή επεκτείνεται για να καλύψει τις εργασιακές απαιτήσεις του διευθυντή. Ας σημειώσουμε ότι οι διευθυντές έχουν βιώσει μια σημαντική αλλαγή στις περιγραφές των καθηκόντων και στις απαιτήσεις τους τα τελευταία χρόνια. «Οι περισσότεροι διευθυντές λένε ότι οι ευθύνες τους σήμερα έχουν αλλάξει σε σύγκριση με πριν από πέντε χρόνια και ότι η δουλειά έχει αυξηθεί σε πολυπλοκότητα» (MetLife, 2013, σ. 23).

Στο παρελθόν, ο ρόλος του διευθυντή θα μπορούσε να είχε περιοριστεί στην καθοδήγηση, τις σχέσεις προσωπικού και μαθητών και τη συντήρηση του σχολείου, αλλά, με την πάροδο του χρόνου, αυτός ο ρόλος επεκτάθηκε σε πτυχές η οικονομική διακυβέρνηση, η οικοδόμηση σχέσεων με τους ενδιαφερόμενους τόσο σε εσωτερικούς όσο και εξωτερικούς φορείς, καθώς και η αξιολόγηση και λήψη αποφάσεων γύρω από τη σχετική εφαρμογή των τοπικών και παγκόσμιων εκπαιδευτικών τάσεων.

Η δουλειά του σύγχρονου διευθυντή μεταμορφώθηκε σε κάτι σχεδόν αγνώριστο για τους διευθυντές των δεκαετιών του 1960, του 1970 και του 1980. Οι Marishane και Botha (2011, σελ. 6) αναφέρουν σχετικά με αυτό: «Οι διευθυντές είναι διευθυντές σχολείων, ηγέτες, διοικητές, κυβερνήτες και δάσκαλοι και είναι υπόλογοι στις διάφορες εκλογικές περιφέρειες που αντιπροσωπεύουν οι ρόλοι τους. Αυτό κάνει τη σχολική ηγεσία μια μοναδική μορφή ηγεσίας με μοναδική ταυτότητα». Η κατανομή των εξουσιών λήψης αποφάσεων και η κατανομή συγκεκριμένων ευθυνών για την επίτευξη ενός κοινού στόχου και σκοπού για το σχολείο αύξησε τις απαιτήσεις και τις

προσδοκίες του ρόλου του υποδιευθυντή και είχε ως αποτέλεσμα πολλά σχολεία να υιοθετήσουν ένα μοντέλο κατανεμημένης ηγεσίας. «Οι απαιτήσεις του σχολείου για βελτίωση σήμερα είναι πάρα πολλές για να ανταποκριθεί ένας μόνο ηγέτης» (Marishane & Botha, 2011, σ.46).

Καθώς το ενδιαφέρον για την κατανεμημένη ηγεσία ως προσέγγιση για τη βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων αυξάνεται, οι διευθυντές ενθαρρύνονται όλο και περισσότερο να κατανέμουν τις ηγετικές ευθύνες σε άλλους ηγέτες στα κτίριά τους. Ο Harris (2011, σελ. 9) σημείωσε σχετικά, *«Αν και η βάση αποδεικτικών στοιχείων για την κατανεμημένη ηγεσία εξακολουθεί να αναδύεται, η κατανεμημένη ηγεσία έχει ήδη υιοθετηθεί ως μέρος των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων σε ορισμένες χώρες, συμπεριλαμβανομένου του Ηνωμένου Βασιλείου, των ΗΠΑ, της Αυστραλίας, , μέρη της Ευρώπης και της Νέας Ζηλανδίας»*. Εκτός από διαφορετικούς τίτλους και περιγραφές καθηκόντων, πολλά σχολεία έχουν επίσης μια μοναδική δομή για τη μεσαία διοίκηση. Επιπλέον, το καθήκον, ο ρόλος, η περιγραφή της θέσης και ακόμη και ο τίτλος του υποδιευθυντή συχνά υπόκεινται σε αλλαγές κατά την εισαγωγή ενός νέου διευθυντή σχολείου. *«Οι διευθυντές δημιουργούν ηγετικές θέσεις που επιτρέπουν σε ικανούς και πρόθυμους εκπαιδευτικούς να εργάζονται με μια πιο εστιασμένη ηγετική ικανότητα»*5 (Loeser, 2008, σ.3).

Οι Marishane και Botha (2011) αναφέρουν σχετικά, ότι, λόγω της εξουσίας που έχει η θέση της διεύθυνσης του σχολείου, ο διευθυντής πρέπει να λάβει αποφάσεις σχετικά με το τι πρέπει να κάνουν οι άνθρωποι, ποιες ενέργειες πρέπει να πραγματοποιηθούν, τι και πώς πρέπει να διατεθούν οι πόροι και τις συνθήκες υπό τις οποίες πρέπει να εκτελούνται αυτές οι δραστηριότητες. Ενισχύοντας το προσωπικό και το Σύλλογο Διδασκόντων , ο διευθυντής δημιουργεί χρόνο και χώρο για να επιτρέψει τον αναδυόμενο ρόλο και τις απαιτήσεις τους και ενισχύει τη σχολική λειτουργικότητα χρησιμοποιώντας ένα κατανεμημένο πλαίσιο ηγεσίας και δημιουργώντας ένα συνεργατικό στυλ ηγεσίας που βασίζεται στην εμπιστοσύνη και την υπευθυνότητα. *«Η αναγνώριση των ικανοτήτων άλλων μελών του σχολείου να συμμετέχουν συνεπάγεται ότι ο ηγέτης εμπιστεύεται τους οπαδούς του και κατά συνέπεια θα είναι άνετος να μοιραστεί την εξουσία, την ευθύνη και τη λογοδοσία»* (Botha & Triegaardt, 2014, σ.311).

Ο υποδιευθυντής θα πρέπει να προσαρμοστεί στο καταναμημένο πλαίσιο ηγεσίας που έχει θεσπίσει ο διευθυντής και να δημιουργήσει μια υγιή και υποστηρικτική σχέση με τον διευθυντή. Οι Botha και Triegaardt περιγράφουν αυτή τη διαδικασία ως εξής: «Ο μετασχηματισμός του σχολείου στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα εξαρτάται, εν μέρει, από το πόσο καλά συνεργάζονται οι δάσκαλοι με τους διευθυντές και τους συναδέλφους τους» (2014, σ. 311).

## 1.2 Ιστορικό Της Μελέτης

Οι παγκόσμιες τάσεις και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση υπαγόρευαν ότι ο μετασχηματισμός στα πεδία ηγεσίας των σχολείων μας θα πρέπει να γίνει κρίσιμος για την αντιμετώπιση των αυξανόμενων απαιτήσεων της σχολικής διοίκησης και του τρόπου με τον οποίο ανταποκρινόμαστε στις ανάγκες του μαθητή του 21ου αιώνα και βρίσκουμε ισορροπία διατηρώντας το ήθος και παραδόσεις των προηγούμενων γενεών. Οι συζητήσεις γύρω από το τι αποτελείται ένας αποτελεσματικός ηγέτης του 21ου αιώνα βασίζονται συχνά στη μετατόπιση της ευθύνης και της ηγεσίας του διευθυντή. Οι Clifford, Behrstock-Sherratt and Fetters (2010, σελ. 1) περιγράφουν τον ηγέτη του 21ου αιώνα ως εξής:

*Ο διευθυντής του 21ου αιώνα έχει πολύ διευρυμένα πεδία επιρροής σε σύγκριση με τον ομόλογό του στις αρχές του 20ού αιώνα. Οι διευθυντές μοιράζονται πλέον την εξουσία τους και ακολουθούν διαφορετικές προσεγγίσεις ηγεσίας, ανάλογα με το σχολικό πλαίσιο της περιοχής τους. Το έργο των διευθυντών είναι πιο ποικίλο και απαιτητικό από ποτέ.*

Η προηγμένη ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών εντός της τεχνολογίας, η αυξανόμενη πολυπλοκότητα της εκπαίδευσης σχετικά με νομικά ζητήματα, οι αυξημένες απαιτήσεις των γονέων, ο ανταγωνισμός στην αγορά και οι οικονομικοί περιορισμοί είναι μερικές από τις μεταβαλλόμενες πτυχές της σχολικής βελτίωσης που αντιμετωπίζει ο διευθυντής του 21ου αιώνα. Αυτοί οι τομείς αλλαγής απαιτούν μια νέα προσέγγιση στην ηγεσία από τον διευθυντή του σχολείου. Ως βασικοί παίκτες σε αυτό το επίπεδο, οι διευθυντές σχολείων βρίσκονται στο άκρο των διαφορών

αποτελεσμάτων που δημιουργούνται από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και πρέπει να προσαρμοστούν στον μεταβαλλόμενο κόσμο της μοναδικής τους επιχείρησης (Παπαβασιλείου & Πυργιωτάκης, 2015).

Ωστόσο, δεδομένου του ευρέος φάσματος παραγόντων που συνιστούν συνθήκες εργασίας που είναι δύσκολο να μετρηθούν και της περίπλοκης αλληλεπίδρασης των σχολικών πλαισίων, δεν έχει συμφωνηθεί κανένας τυπικός ορισμός ή πλαίσιο των συνθηκών εργασίας του διευθυντή (Fuller, Hollingworth & Young., 2015). Ως ηγέτης του σχολείου που μας οδηγεί στον 21ο αιώνα, ο διευθυντής θα πρέπει να στοχεύει στη δημιουργία ενός κοινού οράματος. Ο διευθυντής του σχολείου ενθαρρύνεται να είναι ο μεγάλος στοχαστής, ο οραματιστής σε έναν ταχέως αναπτυσσόμενο και συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο. Ως δημιουργός οράματος, ο διευθυντής του σχολείου αναλαμβάνει μια φουτουριστική ηγεσία που περιλαμβάνει την ανάληψη πρωτοβουλίας για την ανάπτυξη ενός ονείρου για το σχολείο και το μοίρασμα αυτού του ονείρου με τους δασκάλους, έτσι ώστε αυτό που αρχικά ήταν ένα προσωπικό όνειρο να αναδιαμορφωθεί και να ανυψωθεί σε ένα κοινό οργανωτικό όραμα (Marishane & Botha, 2011, σελ.48).

Υιοθετώντας μια προσέγγιση κατανεμημένης ηγεσίας και αναθέτοντας συγκεκριμένες αρμοδιότητες στον υποδιευθυντή, ο διευθυντής μπορεί να επικεντρωθεί στην παρακολούθηση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και των διεθνών τάσεων για να βρει την καλύτερη εκπαιδευτική πρακτική για το σχολείο του και, συγκεκριμένα, τους μαθητές του. Η αποτελεσματικότητα του διευθυντή και η επακόλουθη αποτελεσματικότητα του σχολείου ως οργανισμού εξαρτώνται από την ηγετική προσέγγιση του διευθυντή (Ανδρεαδάκης, 2010).

Καθώς αυξάνονται οι πρόσθετες απαιτήσεις από τους διευθυντές των σχολείων, τίθενται περισσότερες προσδοκίες από τους υποδιευθυντές. Ο Irvine (2022) βεβαιώνει ότι η θέση του υποδιευθυντή απαιτεί ένα επιδέξιο μείγμα πρακτικής και θεωρίας για να μεγιστοποιηθεί ο αντίκτυπος του ρόλου στους μαθητές και στο προσωπικό με επιτυχία. Η κυριότερη από τις απαραίτητες δεξιότητες είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς οι περισσότερες από τις δραστηριότητες του υποδιευθυντή περιλαμβάνουν αλληλεπιδράσεις με μαθητές, το προσωπικό, τους γονείς, το βοηθητικό προσωπικό και τα μέλη της κοινότητας. Καθήκοντα και

καθήκοντα που εκτελούνται παραδοσιακά από τον διευθυντή του σχολείου, όπως η εκπαιδευτική ηγεσία, αποτελούν πλέον μέρος της περιγραφής εργασίας του υποδιευθυντή. *«Δεδομένου ότι ένας διευθυντής σχολείου δεν μπορεί να είναι κύριος σε οτιδήποτε μπαίνει στην πύλη του σχολείου και στην πόρτα της τάξης ή ο καλύτερος σχεδιαστής ό,τι βγαίνει με τον ίδιο τρόπο στη δημόσια αγορά, η προσοχή στρέφεται τώρα προς το να μοιράζεται το βάρος της ηγεσίας»* (Marishane & Botha, 2011, σελ.68).

Ενώ η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση απαιτεί ο διευθυντής να γίνει το εξωτερικό πρόσωπο του σχολείου, ο υποδιευθυντής αφήνεται να συμμετέχει εντός των σχολικών ορίων και, ως εκ τούτου, γίνεται το εσωτερικό πρόσωπο του σχολείου. Σύμφωνα με τους Marishane και Botha (2011), οι διευθυντές έχουν τη μεγαλύτερη ικανότητα να δικτυωθούν με την ευρύτερη κοινότητα και να διασφαλίζουν ότι τα σχολεία ενημερώνονται για τις τρέχουσες πρωτοβουλίες και προβλέπουν τις τάσεις. Αυτός ο ρόλος, ωστόσο, καταλαμβάνει περισσότερο από τον χρόνο των διευθυντών και συχνά απουσιάζουν από το σχολείο. Το ημερολόγιο του διευθυντή του σχολείου είναι επίσης γεμάτο με συναντήσεις σχετικά με την ανάπτυξη ολόκληρου του σχολείου, όπως τα οικονομικά και την ανάπτυξη θετικού κλίματος. Με την εστίαση του διευθυντή να μετατοπίζεται, υπήρξε μια φυσική αλλαγή των προσδοκιών σχετικά με τα καθήκοντα του υποδιευθυντή. Ο αποτελεσματικός διευθυντής γνωρίζει ότι δεν μπορεί να αντεπεξέλθει μόνος του. Ο Mendels (2012, σελ. 3) το συνοψίζει ως εξής:

*«Οι αποτελεσματικοί διευθυντές γνωρίζουν ότι δεν μπορούν να το κάνουν μόνοι τους. Δεν είναι ο μοναχικός ήρωας-διευθυντής που έχει γίνει προσάρτημα της λαϊκής κουλτούρας. Αντίθετα, κάνουν καλή χρήση όλων των δεξιοτήτων και των γνώσεων του σχολείου και, μεταξύ άλλων, ενθαρρύνουν τους ικανούς ενήλικες που αποτελούν μια σχολική κοινότητα να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους και ευθύνες».*

Σύμφωνα με τους Marishane και Botha (2011, σ. 48), ο διευθυντής του σχολείου ενθαρρύνεται να είναι ο μεγάλος στοχαστής, ο οραματιστής σε έναν ταχέως αναπτυσσόμενο και συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο. Αυτοί οι συγγραφείς συνεχίζουν σχετικά:

*“Ως δημιουργός οράματος, ο διευθυντής του σχολείου αναλαμβάνει μια φουτουριστική ηγεσία που περιλαμβάνει την ανάληψη πρωτοβουλίας για την ανάπτυξη ενός ονείρου*

*για το σχολείο και το μοίρασμα αυτού του ονείρου με τους δασκάλους, έτσι ώστε αυτό που αρχικά ήταν ένα προσωπικό όνειρο να αναδιαμορφωθεί και να ανυψωθεί σε ένα κοινό οργανωτικό όραμα”.*

Σύμφωνα με τον Starr (2009), ο ρόλος του διευθυντή ισοδυναμεί πλέον με διευθύνοντα σύμβουλο ενός εταιρικού οργανισμού υπεύθυνου για στρατηγικό σχεδιασμό, προϋπολογισμούς, διαχείριση εργασιακών σχέσεων και των δημοσίων σχέσεων. Η κατανεμημένη ηγεσία είναι η διεύρυνση των ηγετικών ρόλων και των κοινών ευθυνών, που οδηγεί σε μεγαλύτερη ζήτηση για τον υποδιευθυντή να είναι πιο ενεργός στην καθημερινή διαδικασία διαχείρισης και λήψης αποφάσεων του σχολείου και μπορεί να φανεί στις αυξανόμενες ευθύνες και στις ποικίλες περιγραφές καθηκόντων.

Τα σχολεία εξελίσσονται διαρκώς και όσο εξελίσσονται, οι απαιτήσεις του διευθυντή του σχολείου αυξάνονται. Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου πρέπει να ευθυγραμμίζεται με τις απαιτήσεις της ημέρας. Ο Botha (2004) υποστηρίζει ότι ο ρόλος του διευθυντή στη νέα εκπαιδευτική διάθεση αντιπροσωπεύει μια ισορροπία μεταξύ της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της διοίκησης. Η ηγεσία περιλαμβάνει την επίβλεψη του προγράμματος σπουδών, τη βελτίωση του εκπαιδευτικού προγράμματος του σχολείου, τη συνεργασία με το προσωπικό για τον προσδιορισμό του οράματος και της αποστολής του σχολείου και την οικοδόμηση στενής σχέσης με την κοινότητα. Πολλές προοπτικές για την ηγεσία του διευθυντή υποθέτουν ότι ο διευθυντής πρέπει να ηγείται ενός σχολείου, αλλά οι νέες αντιλήψεις για τη διευθυντική ηγεσία αναγνωρίζουν τη σημασία των δασκάλων και του λοιπού προσωπικού στην ηγεσία ενός σχολείου ( Ράπτης& Βιτσιλάκη,2010) .

Σύμφωνα με το The Wallace Foundation (2006, σελ. 2), ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου απομακρύνεται από τους «υπερήρωες ή βιρτουόζους σολίστ» αλλά προς έναν «μαέστρο ορχήστρας» που μοιράζεται την ηγεσία και τη διανέμει σε όλο το κτίριο. Οι Hauseman και Pollock (2015) επιβεβαιώνουν την αυξανόμενη πολυπλοκότητα της δουλειάς των διευθυντών και προτείνουν αιτίες όπως η τρέχουσα εστίαση στη σχολική μεταρρύθμιση, συμπεριλαμβανομένης της επίδρασης των αξιολογήσεων και των συνακόλουθων επιπτώσεών τους στην αυτονομία και τις ηγετικές πρακτικές των διευθυντών, την αυξανόμενη ανάγκη να ανταποκριθεί σε



ζητήματα διαφορετικότητας και ένταξης, στην επίδραση της τεχνολογίας στην επικοινωνία και στις μεταβαλλόμενες πραγματικότητες των εργασιακών σχέσεων στο χώρο εργασίας.

#### 1.4 Το Ερευνητικό Πρόβλημα

Το τμήμα της βιβλιογραφίας που συζητήθηκε παραπάνω και οι προσωπικές μου εμπειρίες που εκτίθενται στην προηγούμενη παράγραφο οδηγούν τώρα στην ακόλουθη δήλωση προβλήματος, η οποία διατυπώνεται ως το κύριο ερευνητικό ερώτημα για αυτήν τη μελέτη: Πώς ο υποστηρικτικός ρόλος του υποδιευθυντή προς την κατανεμημένη ηγεσία εξυπηρετεί τον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή στα σχολεία της Ελλάδας;

Αυτό το πρωταρχικό ερευνητικό ερώτημα μπορεί να χωριστεί στις ακόλουθες επιμέρους ερωτήσεις:

- Ποιες είναι οι περιγραφές των καθηκόντων του διευθυντή και του υποδιευθυντή σε δημόσια Δημοτικά σχολεία της Ελλάδας ;
- Τι συνεπάγεται ο εξελισσόμενος ηγετικός ρόλος του διευθυντή του δημοτικού σχολείου σε δημόσια Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας;
- Ποιες εξωτερικές και εσωτερικές κινητήριες δυνάμεις οδήγησαν σε αλλαγή του ρόλου και της εστίασης της περιγραφής των καθηκόντων του διευθυντή σε δημόσια Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας;
- Πώς επηρεάζουν αυτές οι κινητήριες δυνάμεις τον κατανεμημένο ηγετικό ρόλο του υποδιευθυντή;

#### 1.5 Σκοπός της εργασίας και η σημασία της

Η παρούσα μελέτη υπογραμμίζει τη σημασία της αποδοχής της κατανεμημένης ηγεσίας από τους υποδιευθυντές για την αντιμετώπιση του εξελισσόμενου ρόλου του

διευθυντή. Θα διερευνήσει πώς ο εξελισσόμενος ρόλος του διευθυντή έχει επιταχύνει το ρυθμό αλλαγής στην ηγεσία του σχολείου και πώς αυτή η αλλαγή έχει επηρεάσει τον ρόλο του υποδιευθυντή. Θα επικεντρωθεί στο πλαίσιο της κατανεμημένης ηγεσίας και στο πώς αυτό το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας επηρεάζει τον ρόλο του υποδιευθυντή να υποστηρίξει τον διευθυντή στον αναδυόμενο ρόλο του. Αυτή η μελέτη θα εξετάσει ποιες εξωτερικές και εσωτερικές δυνάμεις έχουν επηρεάσει τον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή. Θα διερευνήσει ορισμένες από τις κρίσιμες αλλαγές και τις ενισχυμένες προσδοκίες στις περιγραφές καθηκόντων του διευθυντή και του υποδιευθυντή. Θα εξετάσει εάν οι παραλλαγές στην περιγραφή της θέσης εργασίας του υποδιευθυντή οφείλονται στον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή λόγω της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και μιας αλλαγής στην περιγραφή της θέσης εργασίας του, με αποτέλεσμα τη φυσική διάδοση των καθηκόντων του υποδιευθυντή. Αυτή η έρευνα καθιερώνει τον υποστηρικτικό ρόλο του υποδιευθυντή προς την κατανεμημένη ηγεσία για να εξυπηρετήσει τον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας.

Αυτός ο πρωταρχικός στόχος μπορεί να χωριστεί στους ακόλουθους στόχους:

- Ανάλυση των τρεχόντων καθηκόντων του διευθυντή και του υποδιευθυντή σε δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα (Κεφάλαιο 2).
- Κριτική ανάλυση στον εξελισσόμενο ηγετικό ρόλο των διευθυντών δημοτικών σχολείων σε σχολεία στην Ελλάδα (Κεφάλαιο 2).
- Διάκριση σχετικά με το ποιες εξωτερικές και εσωτερικές κινητήριες δυνάμεις έχουν αλλάξει τον ρόλο και την εστίαση των υποχρεώσεων-καθηκόντων του διευθυντή και του υποδιευθυντή σε δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα (θα εξεταστεί ως μέρος της εμπειρικής μελέτης).
- Ανάλυση πώς αυτές οι εξωτερικές και εσωτερικές κινητήριες δυνάμεις επηρέασαν τον κατανεμημένο ηγετικό ρόλο του υποδιευθυντή (θα εξεταστεί ως κύριο αποτέλεσμα της μελέτης).

Αυτή η μελέτη στοχεύει να κατανοήσει τη σύνδεση μεταξύ της περιοχής εστίασης του διευθυντή και της επίδρασής της στον ρόλο του υποδιευθυντή. Θα επιδιώξει να κατανοήσει τον ρόλο της κατανεμημένης ηγεσίας στην υποστήριξη του

εξελισσόμενου ρόλου του διευθυντή. Εάν υπάρχει καλύτερη κατανόηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ της εστίασης του διευθυντή και της εργασιακής λειτουργίας του υποδιευθυντή, μια ενισχυμένη συνέργεια θα ενισχύσει το ενιαίο μέτωπο τόσο για το σχολείο όσο αλλά και την ευρύτερη σχολική κοινότητα .

## A Μέρος: Θεωρητική Προσέγγιση

### Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική ανασκόπηση

#### 2.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο 1 έγινε μια ανάλυση της προβληματικής και παρουσιάστηκε το υπόβαθρο αυτής της μελέτης. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση περιλαμβάνει βιβλία, άρθρα περιοδικών και επαγγελματικά έγγραφα για την κριτική ανάλυση της υπάρχουσας γνώσης σχετικά με τον εξελισσόμενο ρόλο των διευθυντών/τριων του σχολείου και τον κατανεμημένο ηγετικό ρόλο του/της υποδιευθυντή/τριας . Το κεφάλαιο αποτελείται από δύο κύριες ενότητες. Το πρώτο είναι ο εξελισσόμενος ρόλος του/της διευθυντή/τριας του σχολείου και το πλαίσιο της κατανεμημένης ηγεσίας του/της υποδιευθυντή/τριας στην υποστήριξη. Το δεύτερο μέρος του κεφαλαίου διερευνά την περιγραφή θέσης εργασίας του διευθυντή του σχολείου και τις διάφορες περιγραφές εργασίας των υποδιευθυντών/τριων σε δημοτικά σχολεία της Ελλάδας καθώς και τις μεταξύ τους σχέση. Αυτό το κεφάλαιο αναλύει τον ρόλο του υποδιευθυντή στην υποστήριξη του εξελισσόμενου ρόλου του διευθυντή.

#### 2.2 Ο Εξελικτικός Ρόλος του Διευθυντή Σχολείου

##### 2.2.1 Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική ηγεσία στον 21ο αιώνα έχει εξελιχθεί, θέτοντας υψηλές απαιτήσεις από τον διευθυντή του σχολείου. Οι Brauckermann, Pashiardis και Årlestig (2020) επιβεβαιώνουν ότι πρόσφατα, μπορεί να παρατηρηθεί μια διεθνής αλλαγή των προοπτικών σχετικά με το πώς τα παγκόσμια προβλήματα επηρεάζουν όλο και περισσότερο τα σχολεία. Οι αλλαγές στις αξίες, η νέα τεχνολογία και άλλες κοινωνικές αλλαγές έχουν ενισχύσει τις προσδοκίες από την ηγεσία του σχολείου. Ο ρόλος του διευθυντή στο σχολείο ως οργανισμός ήταν ιστορικά απαραίτητος. Ως εκ τούτου, τα σχολεία είχαν πάντα τη θέση του διευθυντή. Ωστόσο, ο παραδοσιακός ρόλος του διευθυντή έχει εξελιχθεί και οι σημερινοί διευθυντές είναι υπεύθυνοι για πολύ περισσότερα από τις υποθέσεις των μαθητών (Δημακοπούλου,2012).

Ο Θεοφιλίδης (2012) συμφωνεί ότι οι ρόλοι των διευθυντών/τριών μετατοπίζονται από την καθοδήγηση του προγράμματος μάθησης εντός του σχολείου σε μια πιο σύνθετη και εκλεπτυσμένη προσέγγιση ως διευκολυντές της συλλογικής εργασίας των επαγγελματιών στο σχολείο τους και γύρω από αυτήν. Μπορεί κανείς να κατανοήσει καλύτερα τις προσδοκίες του σύγχρονου διευθυντή σχολείου στοχεύοντας να κατανοήσει τις απαιτήσεις της διδασκαλίας για τον 21ο αιώνα και τις ευθύνες που αποδίδουν 30 διευθυντές στους ρόλους τους (Κυπριώτη,2011). Σε ένα όλο και πιο περίπλοκο περιβάλλον, η γνώση για θέματα που σχετίζονται με τη σχολική εκπαίδευση, το πρόγραμμα σπουδών, την οργάνωση, τη διαχείριση, τη βελτίωση του σχολείου και τις κοινωνικές αλλαγές αυξάνεται πάρα πολύ. Επιπλέον, ο πυρήνας της γνώσης ενός διευθυντή εξαρτάται ολοένα και περισσότερο από το πλαίσιο (Clarke & O'Donoghue 2017, Hallinger 2018).

Ο 21ος αιώνας έχει επιφέρει ραγδαίες αλλαγές σε πολλούς τομείς, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης. Η διδασκαλία και η μάθηση έχουν υποστεί σημαντική μεταμόρφωση και ο διευθυντής του σχολείου παραμένει υπεύθυνος για την πλοήγηση σε αυτόν τον μετασχηματισμό (Δημακοπούλου,2012). Ορισμένες ιδιότητες των αποτελεσματικών σχολικών διευθυντών του 21ου αιώνα περιλαμβάνουν τον καθορισμό και την επικοινωνία ενός σαφούς οράματος για το σχολείο, τη δημιουργία ενός φιλόξενου περιβάλλοντος για διδασκαλία και μάθηση, την ενίσχυση της ηγεσίας στους δασκάλους, τη δημιουργία προτύπων υψηλών προσδοκιών και τη διαχείριση των ανθρώπων και των διαδικασιών στο σχολείο (Ράπτης & Ψαράς, 2015). Ως εκ τούτου, ο ρόλος του διευθυντή από μόνος του ως

σχολικού διευθυντή δεν είναι πλέον κατάλληλος στο πλαίσιο των απαιτήσεων του 21ου αιώνα. Οι προσδοκίες για το τι συμβολίζει ένας διευθυντής ως ηγέτης του 21ου αιώνα έχουν ενισχυθεί, όπως και οι ευθύνες τους. Σύμφωνα με τον Swain (2016), το έργο του διευθυντή έχει μια ευρεία σειρά παραγόντων που συμβάλλουν στην πολυπλοκότητά του. Εξωτερικοί και εσωτερικοί παράγοντες αμφισβητούν το εργασιακό πλαίσιο και τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων των επίσημων σχολικών ηγετών.

Η πρόσφατη πανδημία του Covid-19 έθεσε τεράστιες απαιτήσεις για τα άτομα που διοικούσαν τις σχολικές μονάδες αποτελώντας απόδειξη ότι ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου παραμένει ρευστός καθώς προσαρμόζεται στις κοινωνικές ανάγκες και στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού τοπίου. Οι Akinbode και Shuhumi (2018) τονίζουν ότι στον 21ο αιώνα, η κοινωνία είναι πιο σοβαρή για τη σχολική λογοδοσία και την πρόοδο. Ο διευθυντής δεν μπορεί να είναι απολιτικός όπως στο παρελθόν, αλλά πρέπει να ασχολείται με την κοινωνική πολιτική για την ανάπτυξη και την ανάπτυξη του σχολείου.

Η βασική δραστηριότητα του σχολείου ήταν πάντα να παράγει εκπαιδευόμενους εξοπλισμένους για να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του χώρου εργασίας. Ενώ τα σχολεία ήταν πάντα θεσμοί γνώσης, πρέπει να παράγουν μαθητές που θα γίνουν παγκόσμιοι πολίτες εξοπλισμένοι με λειτουργικές δεξιότητες, σχετική γνώση και που θα μπορούν να πλοηγούνται σε μια τεχνικά προηγμένη κοινωνία. Ως εκ τούτου, υπήρξε μια σημαντική αλλαγή όσον αφορά την ηγεσία στα σχολεία. Οι προσδοκίες του διευθυντή έχουν μετατοπιστεί τις τελευταίες δεκαετίες από την ιδέα ότι οι διευθυντές ήταν μόνο διευθυντές του σχολείου στο τρέχον πλαίσιο σκέψης που περιλαμβάνει τον διευθυντή ως διευθυντή, ηγέτη διδασκαλίας και οραματιστή (Witmer, 2005; Ράπτης&Βιτσιλάκη,2006).

Αυτή η αλλαγή προσδοκιών επηρέασε τις καθημερινές ευθύνες του διευθυντή του σχολείου και είχε ως αποτέλεσμα αυξημένους τομείς λογοδοσίας και διακυβέρνησης. Όπως υποστηρίζεται από τους Γρηγοριάδης & Ράπτης (2017), η ηγεσία της εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα παρουσιάζει αμέτρητες προκλήσεις και απαιτήσεις για τους διευθυντές σχολείων. Οι Brauckermann et al. (2020) δηλώνουν ότι για να αντιμετωπίσουν και να προσαρμοστούν σε αυτές τις προκλήσεις, η ηγεσία του

σχολείου, ειδικά οι διευθυντές, πρέπει να είναι καλά ενημερωμένοι για τις εκπαιδευτικές και περιβαλλοντικές αλλαγές των σχολείων. Τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες του μέλλοντος πρέπει να γνωρίζουν τους νέους ρόλους και τις ευθύνες τους, να τους κατανοούν και να τους αποδέχονται και, τέλος, να τους νοσηματοδοτούν. Οι διευθυντές θα πρέπει να είναι ανοιχτοί στους εξελισσόμενους και μεταβαλλόμενους ρόλους τους και πρόθυμοι να προσαρμοστούν σε μια νέα μορφή εκπαιδευτικής ηγεσίας. Οι διευθυντές έχουν τον κρίσιμο ρόλο να λειτουργούν κυρίως ως ευέλικτη άγκυρα και αξιόπιστη πυξίδα σε ένα περιβάλλον που αλλάζει δραστικά και διαρκώς, γεγονός που θα μπορούσε να οδηγήσει σε πολλές ασυνέπειες και αβεβαιότητες (Κώτσης,2005) . Το πιο πρόσφατο παράδειγμα είναι η παγκόσμια πανδημία Covid-19, όπου οι διευθυντές αναγκάστηκαν να επανασχεδιάσουν το πρόγραμμα σπουδών και την εκπαιδευτική παράδοση μέσα σε μια νύχτα. Μέσα σε λίγους μήνες, ο COVID-19 έγινε «σούπερ νόβα» (Azorín, 2020), δημιουργώντας απόλυτο χάος (Hargreaves & Fullan, 2020) και κλονίζοντας τον ιστό της εκπαίδευσης. Έχει επαναπροσδιορίσει τη μάθηση ως μια απομακρυσμένη δραστηριότητα που βασίζεται στην οθόνη, περιορίζοντας τους περισσότερους μαθητές στην ηλεκτρονική υποστήριξη τους από τους εκπαιδευτικούς .

Παρά τις προκλήσεις που συναντούν, ο διευθυντής παραμένει υπεύθυνος για την παρακολούθηση των εκπαιδευτικών τάσεων και των παγκόσμιων απαιτήσεων. Αυτό το όραμα απαιτεί μια ουσιαστική αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο καταλαβαίνουμε τι απαιτείται από τους ηγέτες της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Howard (2018), η βιώσιμη κοινοτική ανάπτυξη και ευημερία, η κλιμακωτή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και οι ηγέτες που είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή αυτής της μεταρρύθμισης πρέπει να αντικατοπτρίζουν τις αρχές και τις αξίες της βιωσιμότητας και να ενσωματώνουν τις ικανότητες του 21ου αιώνα. Η ενεργοποίηση αυτού του μετασχηματισμού απαιτεί ένα νέο όραμα εκπαιδευτικής διακυβέρνησης και ηγεσίας και ένα ευρύτερο φάσμα υποστήριξης (Ράπτης κ.α.,2021) .

Στις αρχές του αιώνα, πολλοί εξέφρασαν ανησυχίες σχετικά με την αδυναμία των εκπαιδευτικών δομών, των προσεγγίσεων και των παιδαγωγικών του 19ου και του 20ού αιώνα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της πραγματικότητας του 21ου αιώνα. Για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του νέου αιώνα, ο διευθυντής του 21ου αιώνα

έπρεπε να επικεντρωθεί σε διαφορετικά σύνολα δεξιοτήτων, γνώσεων και διαθέσεων για τους μαθητές του από ό,τι στο παρελθόν (Σμαροπούλου,2013) .

Οι τέσσερις βασικοί πυλώνες της μάθησης του 21ου αιώνα, η κριτική σκέψη, η επικοινωνία, η συνεργασία και η δημιουργική επίλυση προβλημάτων αποτελούν μέρος του καθημερινού προγράμματος σπουδών. Οι Fullan και Langworthy (2013) πρόσθεσαν στην εκπαίδευση τον χαρακτήρα και την ιδιότητα του πολίτη, ενώ άλλα μπορεί να περιλαμβάνουν συγκεκριμένα τον πολιτισμό, την παγκόσμια επίγνωση, την ευκινησία, την προσαρμοστικότητα και τις τεχνολογίες υπολογιστών και ψηφιακών υπολογιστών. Σύμφωνα με τη Ferrari (2018), η βιώσιμη κοινοτική ανάπτυξη και ευημερία, η κλιμακούμενη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η ηγεσία που είναι υπεύθυνη για την εφαρμογή αυτής της μεταρρύθμισης πρέπει να αντικατοπτρίζουν τις αρχές και τις αξίες της βιωσιμότητας και να ενσωματώνουν τις ικανότητες του 21ου αιώνα. Αυτός ο μετασχηματισμός απαιτεί ένα νέο όραμα εκπαιδευτικής διακυβέρνησης και ηγεσίας. Ο 21ος αιώνας έχει επιφέρει πολυάριθμες παγκόσμιες αλλαγές, και αυτές οι αλλαγές έχουν επηρεάσει την αρένα της εκπαίδευσης. Καθώς ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου συνεχίζει να εξελίσσεται για να ανταποκρίνεται στις αναπτυσσόμενες παγκόσμιες τάσεις και απαιτήσεις και στις διαρκώς μεταβαλλόμενες οργανωτικές ανάγκες ενός σχολείου του 21ου αιώνα, ο εξελισσόμενος ρόλος του διευθυντή επηρεάζεται .

### 2.2.2 Ο αντίκτυπος της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα στον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή του σχολείου

Καθώς ο κόσμος γύρω μας εξελίσσεται, το ίδιο συμβαίνει και με την εκπαίδευση. Η μάθηση του 21ου αιώνα σχεδιάστηκε για να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του μαθητή του 21ου αιώνα και να τον εξοπλίσει με δεξιότητες για να είναι επιτυχημένος σε έναν κόσμο του 21ου αιώνα. Η εκπαίδευση στον 21ο αιώνα έχει μέχρι στιγμής επικεντρωθεί στην πεποίθηση ότι αυτός ο αιώνας είναι διαφορετικός από τους προηγούμενους αιώνες. Επομένως, νέοι τρόποι διδασκαλίας και μάθησης πρέπει να αναθεωρηθούν ώστε να είναι σχετικοί με τους νέους τρόπους σκέψης και ζωής στον αιώνα (Mishra & Kereliuk, 2011).

Η πολυπλοκότητα του 21ου αιώνα έχει φέρει μεγαλύτερες προσδοκίες για τον ρόλο του διευθυντή στην ηγεσία του σχολείου. Η τεχνολογία και οι κοινωνικές απαιτήσεις έχουν διευρύνει το πεδίο των σχολείων, επιφέροντας μετασχηματισμό στον εκπαιδευτικό χώρο. Η παγκόσμια πανδημία Covid-19 και η αυξημένη συνειδητοποίηση των ανησυχιών για τον μετασχηματισμό και τη διαφορετικότητα μέσα στα σχολεία έχουν εμβαθύνει την ανάγκη για ταχεία αλλαγή στα σχολεία. Οι Harris and Jones (2020) υποστηρίζουν ότι η διαχείριση κρίσεων και αλλαγής είναι πλέον βασικές δεξιότητες ενός σχολικού ηγέτη. Η λειτουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου σε περιόδους αναστάτωσης θα απαιτήσει περισσότερα από την επίλυση προβλημάτων ρουτίνας ή την περιστασιακή διαχείριση κρίσεων. Αντίθετα, όλοι οι διευθυντές των σχολείων θα πρέπει να συμμετέχουν σε συνεχή διαχείριση κρίσεων και αλλαγών, απαιτώντας υποστήριξη και συνεργασία από όλο το προσωπικό.

Σύμφωνα με τον Ράπτη(2022), αν και οι διευθυντές σχολείων είναι σημαντικοί για τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών και την επίτευξη εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, εργάζονται κάτω από επίπονες συνθήκες για να αντιμετωπίσουν πολύπλευρα ζητήματα μετασχηματισμού. Για να είναι ενήμερος για τις εκπαιδευτικές τάσεις, υπάρχει μια αυξανόμενη ανάγκη για τον διευθυντή του σχολείου να συνδεθεί με την σχολική του κοινότητα και ένα ευρύτερο φόρουμ, αναλαμβάνοντας πρόσθετες ευθύνες και διευρύνοντας τους τομείς εξειδίκευσής του. Οι διευθυντές πρέπει να διευρύνουν τις γνώσεις τους σχετικά με τη διαχείριση του σχολείου, το πρόγραμμα σπουδών, τις οργανωτικές δομές, τη διαχείριση, τη βελτίωση του σχολείου, τη διαχείριση κρίσεων και τις κοινωνικές αλλαγές σε ένα όλο και πιο περίπλοκο περιβάλλον. Επιπλέον, ο πυρήνας της γνώσης ενός διευθυντή γίνεται ολοένα και περισσότερο εξαρτώμενος από το πλαίσιο (Clarke & O'Donoghue 2017; Hallinger 2018).

Τα σχολεία ήταν πάντα στενά συνυφασμένα με τις κοινότητες γύρω τους. Πολλοί διευθυντές εργάζονται για να προσελκύσουν γονείς και άλλους εκτός της άμεσης σχολικής κοινότητας, όπως τοπικούς επιχειρηματίες (Γρηγοριάδης&Ράπτης,2017). Με αυτόν τον τρόπο, διευρύνουν τον αντίκτυπο του σχολείου στην κοινωνία και εξασφαλίζουν στενότερους δεσμούς της κοινότητας με τους γύρω τους. Οι διευθυντές λειτουργούν πλέον σε ένα προσανατολισμένο στην αγορά και ανταγωνιστικό περιβάλλον για να ενσωματώσουν και να εμπλέξουν τα σχολεία τους με το εξωτερικό



τους περιβάλλον (Goldring & Schuermann, 2009). Ο ρόλος του διευθυντή δεν ήταν ποτέ πιο περίπλοκος και κρίσιμος για την επιτυχία των σχολείων από τώρα. Οι διευθυντές αναμένεται να δημιουργήσουν ομάδες, να δημιουργήσουν ένα όραμα, να καλλιεργήσουν την ηγεσία των δασκάλων και να χρησιμοποιήσουν δεδομένα για την ενημέρωση της διδασκαλίας, ενώ παράλληλα παρατηρούν και εφαρμόζουν συνεχώς κατευθυντήριες γραμμές μεταρρυθμίσεων (Gawlik, 2015; Mendels & Mitgang, 2013).

Οι διευθυντές αντιμετωπίζουν αυξημένα μέτρα λογοδοσίας. Σύμφωνα με τον Bell (2016), αυτά τα αυξημένα μέτρα περιλαμβάνουν την ικανοποίηση των ποικίλων συναισθηματικών και κοινωνικών αναγκών των μαθητών και τη διαθεσιμότητα των γονέων, των δασκάλων και της κοινότητας. Ο Bell (2016) συνεχίζει ότι οι ηγέτες πρέπει να έχουν ένα τεράστιο σύνολο δεξιοτήτων για να εντοπίσουν τους σωστούς οδηγούς στους οποίους θα εστιάσουν την προσοχή τους. Η πρόσφατη παγκόσμια πανδημία ανακατεύθυναν την προσοχή του διευθυντή στη διαχείριση κρίσεων και στην υποστήριξη της κοινότητας.

Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου συνεχίζει να αναπτύσσεται και να εξελίσσεται για να ικανοποιεί αυτές τις διάφορες απαιτήσεις. Ορισμένοι παράγοντες αυξάνουν τον φόρτο εργασίας των διευθυντών σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όπως η απρογραμμάτιστη εργασία, η χρηματοδότηση του σχολείου, η επίσημη αλληλογραφία, ο χρόνος που διατίθεται για την επίλυση προβλημάτων επικοινωνίας στο σχολείο (Ράπτης, 2022), τα νέα καθήκοντα που προκύπτουν από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, το υψηλό επίπεδο κοινοτικής συμμετοχής στο σχολείο (Hauseman, Pollock & Wang, 2017) και αντιμετωπίζουν συνεχώς την αβεβαιότητα. Με πρόσθετες απαιτήσεις για τους σημερινούς διευθυντές, ο ρόλος τους έχει εξελιχθεί από διευθυντές σε διευθυντές προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς και μετασχηματιστικούς ηγέτες. Οι διευθυντές είναι δάσκαλοι που μοιράζονται τον στόχο της εκπαίδευσης των μαθητών στο μέγιστο δυνατό ακαδημαϊκό επίπεδο (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2006). Η επίπτωση της εκπαίδευσης στους διευθυντές στον 21ο αιώνα είναι ότι και αυτοί πρέπει να εξελιχθούν για να ταιριάζουν στον νέο και ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο. Ο ρόλος του διευθυντή του 21ου αιώνα εκτείνεται πέρα από τις διοικητικές και πειθαρχικές πτυχές του παρελθόντος. Για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου του 21ου αιώνα, οι διευθυντές πρέπει να είναι παράγοντες αλλαγής, εμπνευσμένοι και καινοτόμοι ηγέτες, να έχουν ισχυρά εκπαιδευτικά οράματα και

αξίες, να ελέγχουν τους προϋπολογισμούς, να σχεδιάζουν στρατηγικές μάρκετινγκ, να οδηγούν τον μετασχηματισμό στα σχολεία τους και να παραμένουν ισχυροί παράγοντες επιρροής στην εκπαιδευτική ηγεσία (Δημακοπούλου,2012).

Ορισμένες ιδιότητες των αποτελεσματικών σχολικών διευθυντών του 21ου αιώνα περιλαμβάνουν τον καθορισμό και την επικοινωνία ενός σαφούς οράματος για το σχολείο, τη δημιουργία ενός φιλόξενου περιβάλλοντος για διδασκαλία και μάθηση, την ενίσχυση της ηγεσίας στους δασκάλους, τη δημιουργία προτύπων υψηλών προσδοκιών και τη διαχείριση ανθρώπων και διαδικασιών στο σχολείο (Ράπτης & Γρηγοριάδης,2017). Επομένως, ο ρόλος του διευθυντή εξελίσσεται καθημερινά. Καθώς τίθενται πρόσθετες απαιτήσεις και προσδοκίες από τους διευθυντές των σχολείων, χρειάζονται υποστήριξη και βοήθεια για να ανταποκριθούν σε αυτές τις απαιτήσεις. Οι Ράπτης & Ψαράς (2015) σημείωσαν συγκεκριμένα αρκετές προσδοκίες από τους διευθυντές, όπως η αποτελεσματική επικοινωνία με όλους τους ενδιαφερόμενους στο σχολείο, η μοντελοποίηση της κατάλληλης συμπεριφοράς, η επίβλεψη της επαγγελματικής εξέλιξης, η υποστήριξη της ανάπτυξης του προγράμματος σπουδών και η διασφάλιση της υψηλής ποιότητας διδασκαλίας του προγράμματος σπουδών. Περιλάμβανε επίσης τη διασφάλιση ότι οι αξιολογήσεις μετρούν με ακρίβεια τις επιδόσεις των μαθητών και του προσωπικού, την κατάρτιση χρονοδιαγραμμάτων, τη διαχείριση του χρόνου, την παροχή πειθαρχίας στους μαθητές, την εφαρμογή πολιτικών της περιφέρειας, τη συντήρηση του κτιρίου, τη στελέχωση θέσεων, την προετοιμασία και τη διαχείριση του προϋπολογισμού, το να είσαι πολιτικά οξυδερκής, να λαμβάνεις υποστήριξη από βασικά μέλη της κοινότητας και να αντιμετωπίσει οποιαδήποτε άλλα ζητήματα μπορεί να προκύψουν. Ένας τρόπος για να αντιμετωπίσουν οι διευθυντές τον αυξημένο φόρτο εργασίας τους είναι να υιοθετήσουν μια προσέγγιση κατανεμημένης ηγεσίας. Με αυτόν τον τρόπο, μπορούν να αξιοποιήσουν τα δυνατά σημεία των μελών της ομάδας τους για να βοηθήσουν με συγκεκριμένες ευθύνες. Αναλογιζόμενοι το 2020, οι Azorín, Harris and Jones (2020) πιστεύουν ότι η κατανεμημένη ηγεσία έχει γίνει η προεπιλεγμένη απάντηση ηγεσίας σε αυτήν την τρέχουσα κρίση, απαιτώντας από περισσότερους σχολικούς διευθυντές να συνδεθούν, να μοιραστούν, να μάθουν και να δικτυωθούν μέσω των προβλημάτων. Η αποτελεσματική σχολική ηγεσία είναι πλέον

συνδεδεμένη, συνεργατική, δημιουργική και ανταποκρίνεται μέσω απόλυτης αναγκαιότητας και όχι με σχεδιασμό.

Η μάθηση του 21ου αιώνα, η πρόσφατη παγκόσμια πανδημία και οι μετασχηματιστικές συζητήσεις έχουν αλλάξει τον σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών του σχολείου και τον ρόλο του διευθυντή. Οι ερευνητές υπογραμμίζουν τη σημασία της δύναμης των διευθυντών να κάνουν στρατηγικές επιλογές και να ερμηνεύουν, να μεσολαβούν, να αλλάζουν ή ακόμη και να διαταράσσουν τις διαδικασίες εφαρμογής της μεταρρύθμισης για να τοποθετήσουν τους εαυτούς τους και τις οργανώσεις τους σε ευνοϊκή θέση (Coburn, 2016; Fullan, 2014). Η μάθηση του 21ου αιώνα επηρεάζει σημαντικά τις απαιτήσεις και την περιγραφή των καθηκόντων του διευθυντή του σχολείου, επιφέροντας αλλαγή και εξέλιξη για τον ρόλο του υποδιευθυντή. Ο Orplatka (2017) διαπίστωσε ότι οι διευθυντές μοιράστηκαν την ηγεσία μεταξύ των υποδιευθυντών για να αντιμετωπίσουν τον φόρτο εργασίας και τους ανέθεσαν ορισμένες από τις εξουσίες και τις ευθύνες τους. Ο Skaalvik (2020) εξηγεί ότι ο νέος ηγετικός ρόλος του διευθυντή απαιτεί ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων και προσδοκιών για να ανταπεξέλθει με επιτυχία σε διάφορους τομείς, συμπεριλαμβανομένης της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ο νέος ρόλος θα μπορούσε να βιωθεί ως προκλητικός και διεγερτικός αλλά συντριπτικός, απαιτητικός και εξουθενωτικός. Κατά συνέπεια, οι διευθυντές θα πρέπει να στοχεύουν στη βελτιστοποίηση των ηγετικών ομάδων τους για να εξασφαλίσουν μεγαλύτερη επιτυχία. Οι διευθυντές πρέπει να στοχεύουν στη δημιουργία ομάδων μέσα σε ομάδες. Ο Munby (2020) υποστηρίζει ότι για να προσαρμοστούν οι διευθυντές στις προσδοκίες του εξελισσόμενου ρόλου τους, η αποτελεσματική, ευέλικτη, έξυπνη, με ενσυναίσθηση και γνώση της σχολικής ηγεσίας είναι ζωτικής σημασίας για να ανταποκριθεί θετικά και δημιουργικά στις προκλήσεις που παρουσιάζουν οι κυβερνήσεις, οι κοινότητες και η κοινωνία. Ωστόσο, το ερώτημα παραμένει ποιες είναι οι διάφορες παγκόσμιες και κοινωνικές απαιτήσεις για τον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή.

2.2.3 Οι παγκόσμιες και κοινωνικές απαιτήσεις για τον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή.

Εκτός από τη στροφή στη μάθηση του 21ου αιώνα, ο διευθυντής αντιμετωπίζει μια αύξηση σε διάφορες παγκόσμιες και κοινωνικές απαιτήσεις. Η εποχή της τεχνολογίας έχει αλλάξει το εκπαιδευτικό τοπίο, θέτοντας υψηλότερες απαιτήσεις στα σχολεία και, τελικά, στον διευθυντή του σχολείου. Οι Waldron, Vsanthakumur και Arulraj (2015) δηλώνουν ότι η σύγχρονη διοίκηση είναι μια διαδικασία στην οποία οι άνθρωποι, τα καθήκοντα, οι πόροι και η τεχνολογία είναι απαραίτητα επειδή συνδυάζονται και συντονίζονται για την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση. Για να αγκαλιάσουν την ψηφιακή επανάσταση, τα σχολεία υπό την ηγεσία του διευθυντή πρέπει να εξετάσουν και να εφαρμόσουν τροποποιήσεις τόσο στο σχεδιασμό της τάξης όσο και στο σχολικό πρόγραμμα. Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2015), σκοπός του μετασχηματισμού οποιουδήποτε εκπαιδευτικού συστήματος είναι να επιφέρει βιώσιμη σχολική βελτίωση και μια βαθιά αλλαγή στην κουλτούρα και την πρακτική των σχολείων. Στη Ελλάδα, αυτή η αλλαγή επηρεάζεται από τους πολλούς σύνθετους οικονομικούς, πολιτικούς, κοινωνικούς και υγειονομικούς παράγοντες που επηρεάζουν διαφορετικές κοινότητες σε αστικά και αγροτικά πλαίσια.

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις για την αποτελεσματικότητα του σχολείου στον 21ο αιώνα έχουν επικεντρωθεί σε διάφορους τομείς, όπως στο πρόγραμμα σπουδών για τον 21ο αιώνα και η ηγεσία, αυξάνοντας τον φόρτο εργασίας και τις προσδοκίες ρόλου για τους διευθυντές σχολείων (Botha, 2004). Η υιοθέτηση των δεξιοτήτων και της μάθησης του 21ου αιώνα είχε ως αποτέλεσμα τον επανασχεδιασμό του σχολικού προγράμματος και νέες προσεγγίσεις στη διαχείριση της εκπαίδευσης. Πολλά σχολεία έχουν μετατοπιστεί από ένα παραδοσιακό σύστημα βασισμένο στη γνώση σε ένα πρόγραμμα σπουδών που βασίζεται σε δεξιότητες και στην αξία.

Η τεχνολογία έχει δημιουργήσει νέους τρόπους σκέψης και δεξιότητες που αναζητήθηκαν πριν από 10 ή 20 χρόνια, οι οποίοι μπορεί να μην επαρκούν στον σημερινό ψηφιακό κόσμο (Jerald, 2009). Για να ανταποκριθεί στις παγκόσμιες και κοινωνικές απαιτήσεις του σχολείου και του μαθητή του 21ου αιώνα, ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου έχει επεκταθεί για να συμπεριλάβει μια ευρύτερη κοινότητα, μια αναθεωρημένη προσέγγιση για την παροχή εκπαίδευσης και μια συλλογική προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαχείριση. Σύμφωνα με τον Fullan (2014, σ. 148), οι διευθυντές ασχολούνται με την ταχεία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, που αναφέρεται

ως «απρογραμματίστη ψηφιακή επανάσταση όπου ο σχεδιασμός και ο έλεγχος της έκρηξης της πρόσβασης και της διαθεσιμότητας τεχνολογίας στους μαθητές αναπτύσσεται καθώς εξελίσσεται». Η γρήγορη εξέλιξη της τεχνολογίας και οι αυξανόμενες απαιτήσεις στο χώρο εργασίας απαιτούν αλλαγή της παιδαγωγικής εστίασης εντός των σχολείων. Οι Akinbode και Shuhumi (2018) υποστηρίζουν ότι ο 21ος αιώνας είναι μια εποχή καινοτομιών στην τεχνολογία της πληροφορίας και ότι τα σχολεία δεν μπορούν να αγνοούν τη σημασία της τεχνολογίας στη διδακτική διαδικασία. Για να ενστερνιστούν τα σχολεία τις τρέχουσες τάσεις σχετικά με την τεχνολογία, ο διευθυντής πρέπει να εμφυσήσει τη χρήση της τεχνολογίας στο όραμα και στο στόχο του σχολείου. Κατά την αντιμετώπιση της πρόσφατης παγκόσμιας πανδημίας, οι διευθυντές έπρεπε να βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στην τεχνολογία, καθώς έγινε διαδεδομένη στη διασύνδεση των σχολείων και της σχολικής κοινότητας (Κυπριώτη,2011).

Οι διευθυντές σχολείων πρέπει να επαναξιολογούν συνεχώς το πρόγραμμα σπουδών τους για να διασφαλίζουν ότι ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις όσων βρίσκονται πέρα από το σχολείο και προετοιμάζει τους μαθητές για τον μελλοντικό εργασιακό χώρο. Πολλά έθνη παγκοσμίως έχουν αναλάβει εκτενείς μεταρρυθμίσεις στο πρόγραμμα σπουδών, τις οδηγίες και την αξιολόγηση για να προετοιμάσουν καλύτερα τους διευθυντές για τις εκπαιδευτικές απαιτήσεις της ζωής και της εργασίας στον 21ο αιώνα (Bush, 2005; Russell & Cranston, 2012). Λόγω της συνεχούς αλλαγής, οι διευθυντές σχολείων βασίζονται στην οικοδόμηση σχέσεων με πρόσθετους ενδιαφερόμενους και εξωτερικές κοινότητες για να διασφαλίσουν ότι οι σχετικές απαιτήσεις για τον μαθητή του 21ου αιώνα ικανοποιούνται και ότι το σχολείο είναι έτοιμο για κάθε μορφή μετασχηματισμού.

Η πανδημία COVID-19 είναι ένα παράδειγμα ξαφνικής μεταμόρφωσης. Η τεχνολογία δεν είχε παίξει ποτέ πιο σημαντικό ρόλο από ό,τι κατά τη διάρκεια αυτής της κρίσης, όταν τα σχολεία έπρεπε να κάνουν μια γρήγορη μετάβαση από τη διδασκαλία στην τάξη στη διαδικτυακή διδασκαλία. Ο διευθυντής του σχολείου έπρεπε να συνεχίσει να καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών σε μια άνευ προηγουμένου περίοδο αναταραχής. Σύμφωνα με τους Poornima και Mackenzie (2020), η πανδημία COVID-19 είχε ως αποτέλεσμα τα παγκόσμια εκπαιδευτικά ιδρύματα να αναγκαστούν να αξιοποιήσουν και να χρησιμοποιήσουν ξαφνικά διαθέσιμα τεχνολογικά εργαλεία για να

δημιουργήσουν περιεχόμενο για εξ αποστάσεως μάθηση για μαθητές σε όλους τους τομείς. Οι εκπαιδευτικοί παγκοσμίως βιώνουν νέες δυνατότητες να κάνουν πράγματα διαφορετικά και με μεγαλύτερη ευελιξία, με αποτέλεσμα πιθανά οφέλη από την προσβασιμότητα στην εκπαίδευση για τους μαθητές παγκοσμίως.

Εν μία νυκτί, οι δεξιότητες του 21ου αιώνα που διδάσκονταν στο σχολείο έγιναν το θεμέλιο για τη διασφάλιση της ομαλής μετάβασης σε έναν νέο τρόπο εκπαίδευσης και το Διαδίκτυο και ο ψηφιακός κόσμος αντιπροσώπευαν ξαφνικά έναν νέο τρόπο αλληλεπίδρασης τόσο με τους μαθητές όσο και με τους ενδιαφερόμενους. Ένας νέος τρόπος διδασκαλίας με τη χρήση τεχνολογίας εμφανίστηκε με μια απαραίτητη αλλαγή για τους εκπαιδευτικούς ώστε να προσαρμοστούν στο ρόλο του συντονιστή και όχι του μοναδικού εκπαιδευτή. Η μέθοδος ευθυγραμμίζεται με τις απόψεις συγγραφέων όπως οι Blair (2012) και Busthami, Byabazaire και Garba (2015). Σε αυτή τη διευθέτηση, ο δάσκαλος λειτουργεί ως συντονιστής, συντονίζοντας δραστηριότητες που έχουν νόημα και πυροδοτούν καθοριστικές στιγμές για τους μαθητές. Η πανδημία του COVID-19 είναι ένα παράδειγμα του γιατί ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να παραμείνει ευέλικτος και έτοιμος για κάθε κατάσταση που θα μπορούσε να παρουσιαστεί και να αξιοποιήσει μια ευρύτερη ομάδα για να βοηθήσει στη διαχείριση και την καθοδήγηση του σχολείου.

Καθώς οι παγκόσμιες και κοινωνικές απαιτήσεις αυξάνονται, ο διευθυντής του σχολείου θα πρέπει να αποδίδει με υψηλότερο ρυθμό από πριν για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας μεταβαλλόμενης κοινωνίας. Υπάρχει αυξημένη ανάγκη για κοινοτική υποστήριξη, καινοτομία στη διδασκαλία και τη μάθηση, το μάρκετινγκ και την επικοινωνία, την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, τη χρηματοοικονομική διακυβέρνηση και τη μεταρρύθμιση της πολιτικής. Οι σημερινοί διευθυντές σχολείων θα πρέπει να οδηγούν σε ένα νέο περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από πρωτόγνωρες ευθύνες, προκλήσεις και διευθυντικές ευκαιρίες (Louis, Leithwood, Wahlstrom & Anderson, 2010).

Ένα σημαντικό στοιχείο της επιτυχίας των διευθυντών έγκειται στην οικοδόμηση σχέσεων και τη δέσμευσή τους με την κοινότητα. Ο ρόλος του διευθυντή δεν εκτείνεται πλέον μόνο στους δασκάλους και τους μαθητές, αλλά στην ευρύτερη

κοινότητα και όχι μόνο. Οι Akinbode και Shuhumi (2018, σελ. 144) αναφέρουν σχετικά:

*Το σχολείο δεν είναι πύργος από ελεφαντόδοντο. Λειτουργεί υπό την επίδραση κάποιας ορατής και αόρατης δύναμης. η κοινότητα όπου λειτουργεί το σχολείο είναι χωρίς αποκλεισμούς. Η κοινότητα έχει άμεσες και έμμεσες επιρροές σε όλες τις πτυχές των σχολικών δραστηριοτήτων.*

Η οικοδόμηση αυτών των σχέσεων απαιτεί χρόνο και επένδυση, αυξάνοντας τις καθημερινές απαιτήσεις του ημερολογίου του διευθυντή. Οι διευθυντές πρέπει να κατανοήσουν την ηγεσία ως μια διαδικασία, να αναπτύξουν δεξιότητες ανθρώπινων σχέσεων και να προωθήσουν την κοινή δράση για να εξασφαλίσουν τη βελτίωση και την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Steyn, 2009). Επιπλέον, πολλά σχολεία βρίσκονται σε μια ανταγωνιστική αγορά, όπου η παρακολούθηση των εκπαιδευτικών τάσεων είναι κρίσιμης σημασίας για την προώθηση του σχολείου και την παραμονή ανταγωνιστική σε μια παγκόσμια κοινωνία. Οι Akinbode και Shuhumi (2018) συμφωνούν ότι τα μέσα ενημέρωσης και οι επαγγελματικοί φορείς καθορίζουν την εικόνα του σχολείου. Ως εκ τούτου, ο διευθυντής θα πρέπει να διατηρεί καλή σχέση μαζί τους. Η ενασχόληση του διευθυντή με επαγγελματικές ομάδες εκτός σχολείου βοηθά στη δημιουργία υγιών σχέσεων και στην παρακολούθηση των τελευταίων παγκόσμιων τάσεων.

Η αυξανόμενη ζήτηση για βελτίωση του σχολείου περιλαμβάνει άτομα εντός της σχολικής κοινότητας, όπως υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, πολιτικούς, διευθυντές σχολείων, μεσαίου επιπέδου ηγέτες, δασκάλους, γονείς και μαθητές. Οι σχολικοί ηγέτες βρίσκουν τους ρόλους τους όλο και πιο περίπλοκους όταν αντιμετωπίζουν ολοένα αυξανόμενη πίεση για να μεταφέρουν τα σχολικά συστήματα σε δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης (Fullan, 2014).

Τα σχολεία έχουν γίνει επίσης ένας χώρος εκπαίδευσης με γνώμονα την αξία, όπου οι γονείς αναζητούν βοήθεια και υποστήριξη για την εκπαίδευση των παιδιών τους και κοινωνική υποστήριξη για την ανατροφή των παιδιών τους. Ο Bradley-Levine (2016, σελ. 28) δηλώνει ότι ...

*το να είσαι διευθυντής σημαίνει να παίρνεις σκληρές ηθικές αποφάσεις. Πρόκειται για την οικοδόμηση σχέσεων με την κοινότητα, τους γονείς, τους δασκάλους, τους μαθητές και όλους τους άλλους που έχουν θεμελιωμένο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση. Πρόκειται για την κοινωνική αλλαγή προκειμένου να ανταποκριθεί στο όραμα της κοινότητας για το πώς θα μοιάζει ένας απόφοιτος από το σχολείο του.*

Στις αυξημένες καθημερινές απαιτήσεις του διευθυντή σχολείου προστίθεται το υψηλότερο επίπεδο λογοδοσίας που στηρίζεται στα σχολεία και τη διεύθυνση του σχολείου. Σύμφωνα με τον Cieminski (2018), οι διευθυντές είναι καθοριστικοί για τις επιτυχημένες προσπάθειες βελτίωσης του σχολείου και τα θετικά αποτελέσματα των μαθητών. Ωστόσο, οι πρόσφατες τάσεις του εργατικού δυναμικού, η αυξημένη υπευθυνότητα, οι απαιτήσεις για θέσεις εργασίας και τα ποσοστά εναλλαγής εργασιών για τους διευθυντές σχολείων είναι ανησυχητικά.

Οι διευθυντές των σχολείων λογοδοτούν στους ανώτερους τους, τη σχολική κοινότητα και την κοινωνία. Οι διευθυντές πρέπει καθημερινά να διασφαλίζουν ότι έχουν επενδύσει και έχουν εφαρμόσει τις σωστές διαδικασίες, πολιτικές, προσεγγίσεις και μορφές επικοινωνίας για να επιτρέψουν στα σχολεία και τη φήμη τους να προστατεύονται .

Αυτή η διασταύρωση των εσωτερικών σχολικών στόχων και των εξωτερικών απαιτήσεων αποτελεί κεντρικό μέλημα για τους σχολικούς διευθυντές , καθώς αμφισβητεί τις τυπικές πρακτικές και αμφισβητεί το status quo (Kaniuka, 2012· Knapp & Feldman, 2012). Το status quo σημαίνει ότι η εστίαση του διευθυντή δεν πρέπει να ξεφεύγει από το γεγονός πως είναι ένας εκπαιδευτικός ηγέτης, να κατευθύνει το πρόγραμμα σπουδών και τα επιτεύγματα των μαθητών.

Επί του παρόντος, η εκπαιδευτική ηγεσία είναι μόνο μια πτυχή του πολύπλευρου ρόλου του διευθυντή του 21ου αιώνα. Τα καθήκοντα και οι ευθύνες που σχετίζονται με την εργασία των διευθυντών έχουν επεκταθεί και έχουν γίνει πιο περίπλοκα τις τελευταίες δεκαετίες (Lahtero, Ahtiainen, & Niina, 2019). Για να παραμείνουν επίκαιρες σε έναν κόσμο που αλλάζει ταχέως, οι πρόσθετες απαιτήσεις από τον διευθυντή του σχολείου απαιτούν περισσότερο χρόνο και εστίαση σε θέματα εκτός της βασικής λειτουργίας του σχολείου, με αποτέλεσμα ο διευθυντής του σχολείου να



βασίζεται περισσότερο στον υποδιευθυντή για την καθημερινή λειτουργία του σχολείου.

Οι προκλήσεις στο status quo απαιτούν από τους ηγέτες των σχολείων να κατανοήσουν τον ηγετικό τους ρόλο ως απάντηση στις δυναμικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ εσωτερικών στόχων και αναγκών και εξωτερικών απαιτήσεων μεταρρυθμίσεων (Saltrick, 2010). Ένας τρόπος για να κατανοήσουμε τις νέες απαιτήσεις για τους διευθυντές σχολείων είναι να επιτραπεί ένα καταναμημένο μοντέλο ηγεσίας εντός των σχολείων και μια στενή σχέση συνεργασίας με τον υποδιευθυντή.

Η κοινωνία βρίσκεται σε ένα σημείο καμπής στην ιστορία όπου ο ρυθμός της τεχνολογίας και της καινοτομίας είναι απaráμιλλος, αφήνοντας στην εκπαίδευση άλλη επιλογή από το να ενεργεί γρήγορα και στρατηγικά (Friedman, 2008; Dutta, Geiger & Lanvin, 2015). Αυτή η μετατόπιση ευθυνών είχε ως αποτέλεσμα ο διευθυντής του σχολείου να εξαρτάται περισσότερο από τον υποδιευθυντή για να βοηθήσει με πρόσθετους ρόλους και καθήκοντα στο σχολικό πλαίσιο. Η έννοια της καταναμημένης ηγεσίας μπορεί να διερευνηθεί ως μοντέλο υποστήριξης για να βοηθήσει τον διευθυντή να προσαρμοστεί και να διαχειριστεί τον εξελισσόμενο ρόλο του.

### 2.3 Η Έννοια της Καταναμημένης Ηγεσίας

Η παρούσα μελέτη ορίζει την καταναμημένη ηγεσία από διάφορους συγγραφείς. Μια καταναμημένη προοπτική πλαισιώνει συγκεκριμένα την ηγετική πρακτική. Η καταναμημένη ηγεσία έχει έρθει στο προσκήνιο στη σχολική διαχείριση και τον λόγο ηγεσίας για να παρέχει στους εκπαιδευτικούς συμμετοχή και ενδυνάμωση στα σχολεία (Torrance, 2013). Η ηγετική πρακτική είναι προϊόν των αλληλεπιδράσεων των ηγετών του σχολείου, των οπαδών και των καταστάσεων τους (Spillane, 2005). Ο Harris (2010, σελ. 55-56) το ορίζει ως ... τη διεύρυνση των ηγετικών ρόλων στα σχολεία, πέρα από αυτούς σε επίσημες ηγετικές ή διοικητικές θέσεις, η καταναμημένη ηγεσία επικεντρώνεται στις αλληλεπιδράσεις και όχι στις ενέργειες των ηγετών. Η

κατανεμημένη ηγεσία υποστηρίζει και ενισχύει εξαιρετικά άτομα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης, κοινών ευθυνών, ομαδικής εργασίας και σεβασμού (Duif, 2012).

Σύμφωνα με τον Harris (2014), η κατανεμημένη ηγεσία σημαίνει κινητοποίηση τεχνογνωσίας ηγεσίας σε όλα τα επίπεδα στο σχολείο, δημιουργία περισσότερων ευκαιριών για αλλαγή και οικοδόμηση της ικανότητας για βελτίωση. Η έμφαση δίνεται στην αλληλοεξαρτώμενη αλληλεπίδραση και πρακτική παρά σε μεμονωμένες και ανεξάρτητες ενέργειες που συνδέονται με εκείνες των επίσημων ηγετικών ρόλων ή ευθυνών.

Η κατανεμημένη ηγεσία αφορά πρώτα την ηγετική πρακτική παρά τους ηγέτες ή τους ρόλους, τις λειτουργίες, τις ρουτίνες και τις δομές τους. Αν και αποτελούν κρίσιμα ζητήματα, η πρακτική της ηγεσίας εξακολουθεί να είναι το σημείο εκκίνησης. Η κατανεμημένη ηγεσία δεν είναι μια νέα έννοια στη διαχείριση του σχολείου. Μπορεί επίσης να αναφέρεται ως ανατεθειμένη ή κοινή ηγεσία που βασίζεται σε τρεις κύριες ιδέες, και συγκεκριμένα:

- η πίστη σε μια ευρύτερη ηγετική ομάδα,
- η αυξημένη ανάγκη για ηγέτες, καθώς τα σχολεία γίνονται πιο περίπλοκα μέρη διαχείρισης και ηγεσίας, και
- δημιουργία ευκαιριών για ανάπτυξη και ηγεσία για τους ηγέτες του μέλλοντος.

Οι Bush και Glover (2014) επιβεβαιώνουν ότι στον 21ο αιώνα, το προτιμώμενο πρότυπο είναι η κατανεμημένη ηγεσία. Σε αντίθεση με τη γραφειοκρατία, η ηγεσία σε αυτό το μοντέλο δεν συνδέεται με επίσημους ρόλους και μπορεί να προκύψει σε οποιοδήποτε μέρος του οργανισμού. Οι Muijs και Harris (2006, σελ. 961) προτείνουν μια άποψη όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεργάζονται και να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον, και σε τέτοιες κοινότητες, η ηγεσία κατανέμεται σε όλο το σύστημα.

Οι Harris και Spillane (2008) εξηγούν ότι μια προοπτική κατανεμημένης ηγεσίας αναγνωρίζει ότι πολλαπλοί ηγέτες και ηγετικές δραστηριότητες μοιράζονται μέσα στους οργανισμούς. Ο Harris (2014) δείχνει ότι η κατανεμημένη ηγεσία ασχολείται κυρίως με τις αλληλεπιδράσεις και τη δυναμική της πρακτικής ηγεσίας και όχι με την ενασχόληση με τους επίσημους ρόλους και τις ευθύνες που παραδοσιακά συνδέονται

με αυτούς που ηγούνται. Επομένως, η κατανεμημένη ηγεσία περιλαμβάνει κοινή και συνεργατική ηγεσία.

Ο υποδιευθυντής πρέπει να προσαρμοστεί στις δομές της κατανεμημένης ηγεσίας που ορίζει ο διευθυντής για την υποστήριξη και τη βελτίωση του οργανωτικού σχεδιασμού του σχολείου. Αν και αυτό μπορεί να επηρεάσει την περιγραφή της θέσης του υποδιευθυντή και να απαιτήσει δεξιότητες προσαρμοστικότητας, υπευθυνότητας και πρωτοβουλίας από τον υποδιευθυντή, επιτρέπει επίσης την ανάπτυξη της ηγεσίας και την καλή προετοιμασία για το ρόλο του διευθυντή. Οι υποδιευθυντές δημιουργούν ισχυρές σχέσεις με τους διευθυντές, αυξάνοντας τη δυνατότητα διεύρυνσης των ηγετικών ευθυνών και επεκτείνοντας την ευθύνη για την ανάπτυξη του σχολείου.

Η κατανεμημένη ηγεσία ή η διεύρυνση των ηγετικών ρόλων στα σχολεία πέρα από εκείνες σε επίσημες ηγετικές ή διοικητικές θέσεις, αντιπροσωπεύει την πιο σημαντική ιδέα που αναδύθηκε στην εκπαιδευτική ηγεσία της τελευταίας δεκαετίας (Hallinger & Heck, 2009). Η κατανεμημένη ηγεσία επιτρέπει τη συνεργατική ηγεσία και όχι την παραδοσιακή προσέγγιση από πάνω προς τα κάτω.

Οι μελετητές έχουν προσφέρει αρκετές αιτιολογήσεις που υποστηρίζουν την κατανεμημένη ηγεσία με την κανονιστική έννοια. Ο Robinson (2009) πρότεινε ότι οι κατανεμημένοι ηγέτες μπορούν να είναι ένας τρόπος για τους σχολικούς ηγέτες να είναι πιο δημοκρατικοί, λιγότερο διευθυντικοί και λιγότερο ιεραρχικοί ή ρυθμιστικοί για τη βελτίωση του σχολείου. Ομοίως, ο Mayrowetz (2008) σημείωσε ότι από κανονιστική προοπτική, η κατανεμημένη ηγεσία είναι ένας τρόπος για να ενισχυθεί η δημοκρατική έννοια της σχολικής εκπαίδευσης, να αυξηθεί η αποδοτικότητα και η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου και να χτιστεί η ανθρώπινη ικανότητα.

Οι Gronn (2002), Spillane (2005) και Harris (2008) πρότειναν ότι η κοινή ή κατανεμημένη ηγεσία έχει σημαντικά θετικά αποτελέσματα στην επιτυχία των οργανισμών, ευνοώντας έτσι αυτό το μοντέλο για τους οργανισμούς του 21ου αιώνα. Σε έναν παγκόσμιο διασυνδεδεμένο κόσμο, η κατανεμημένη ηγεσία επιτρέπει την κοινή υπευθυνότητα και ευθύνη και προωθεί την ανάπτυξη ηγεσίας. Ο Harris (2014) παραδέχεται ότι, ενώ η θεωρία της κατανεμημένης ηγεσίας έχει επισημάνει πολλαπλές πηγές επιρροής μέσα σε έναν οργανισμό, δεν είναι μόνο μια περίπτωση

δημιουργίας πιο επίσημων ρόλων. Δεν πρόκειται για τη δημιουργία ποσότητας αλλά μάλλον ποιότητας στις πρακτικές ηγεσίας.

Η κατανεμημένη ηγεσία προσφέρει συναρπαστικές ευκαιρίες ανάπτυξης για τον υποδιευθυντή και την τόσο αναγκαία υποστήριξη για τον διευθυντή. Τι απαιτείται για να είναι επιτυχές αυτό το μοντέλο ηγεσίας; Ο Solly (2018) προτείνει τρεις κρίσιμες αρχές για την κατανεμημένη ηγεσία: αυτονομία, ικανότητα και υπευθυνότητα. Κάθε ένα είναι εξίσου σημαντικό και αλληλεξαρτώμενο, όπως αναπαρίσταται στο διάγραμμα Venn παρακάτω.

Εάν ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να βασιστεί στον υποδιευθυντή για να βοηθήσει με την ηγεσία του σχολείου, θα πρέπει να δοθεί μια ορισμένη αυτονομία στον υποδιευθυντή στην περιοχή ευθύνης του. Οι υποδιευθυντές πρέπει στη συνέχεια να κατανοήσουν ότι αυτή η κοινή εμπιστοσύνη συνοδεύεται από υψηλό επίπεδο λογοδοσίας. Η ικανότητα μιλά για την κατάλληλη εκπαίδευση, τους πόρους και τα εργαλεία, επιτρέποντας σε κάθε ηγέτη να προσφέρει με επιτυχία υψηλά επίπεδα υπευθυνότητας και να εφαρμόσει τη στρατηγική του σχολείου. Η πολυπλοκότητα των ρόλων των διευθυντών και των υποδιευθυντών είναι στενά συνυφασμένη και, ενώ ο καθένας παραμένει υπόλογος στον άλλο, η αυτονομία και η οικοδόμηση ικανοτήτων γίνονται απαραίτητα για την επιτυχία σε ορισμένους τομείς.

Οι Duif, Harrison, van Dartel και Sinyolo (2013) ανέλαβαν μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με την κατανεμημένη ηγεσία και πρότειναν ότι η κατανεμημένη ηγεσία μέσα στα σχολεία επιτρέπει επτά διακριτικά χαρακτηριστικά.

• Σχολική δομή: Η κατανεμημένη ηγεσία επιτρέπει σε όλους να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, συμφωνώντας για τους ηγετικούς ρόλους. Διευκολύνεται η άτυπη ηγεσία και η επαγγελματική ανάπτυξη.

- Στρατηγικό όραμα: Υπάρχει ένα κοινό όραμα με κοινές αξίες για όλους, όπου η ιδιοκτησία τόσο από το προσωπικό όσο και από τους μαθητές είναι απαραίτητη. Ένας εκπαιδευτικός οργανισμός είναι ένας σχολικός στόχος.

- Αξίες και πεποιθήσεις: Οι βασικές αξίες που είναι χαρακτηριστικές για την κουλτούρα του σχολείου υποστηρίζονται από όλους και περιλαμβάνουν αμοιβαίο σεβασμό, εμπιστοσύνη και υψηλές προσδοκίες.

Η συνεργασία και η συμβολή είναι εμφανείς σε όλο το σχολείο καθώς όλοι εργάζονται για έναν κοινό στόχο και σκοπό. Υπάρχει μια συλλογική φιλοδοξία για επίλυση προβλημάτων και η γνώση μοιράζεται.

- Κοινή λήψη αποφάσεων: Οι επαγγελματίες στο σχολείο έχουν αρκετό χώρο για να λάβουν αποφάσεις σχετικά με τον τομέα ευθύνης τους και το πλαίσιο της εργασίας τους. Οι επαγγελματίες είναι σίγουροι για τη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων. Όλοι συμμετέχουν στις αποφάσεις για ολόκληρο το σχολείο και υπάρχει υψηλό επίπεδο συμβουλευτικής.

- Υψηλά επίπεδα ευθύνης και υπευθυνότητας: Οι επαγγελματίες διατηρούνται και αισθάνονται υπεύθυνοι για τις επιδόσεις τους. Είναι σύνηθες για τους επαγγελματίες να ανταποδίδουν την κοινότητά τους και να βοηθούν τους συναδέλφους να βελτιώσουν τα επίπεδα απόδοσής τους. Οι επαγγελματίες μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις τους ανεξάρτητα από τις επίσημες θέσεις τους.

- Πρωτοβουλίες: Με βάση το επίπεδο εξειδίκευσής του, ο καθένας πρέπει να συνεισφέρει τις ιδέες του και να προτείνει νέες πρωτοβουλίες.

Καθώς ο ρόλος του διευθυντή εξελίσσεται και τα σχολεία γίνονται τόποι υψηλής ζήτησης και συνεχούς μετασχηματισμού, μια πιο συνεργατική και χωρίς αποκλεισμούς προσέγγιση στη διαχείριση της εκπαίδευσης προσφέρεται για την κάλυψη των αναγκών του σχολείου του 21ου αιώνα. Ο Duif (2012, σελ. 1) δηλώνει ότι:

*... κάτω από την κατανεμημένη ηγεσία, ο καθένας είναι υπεύθυνος και υπόλογος για την ηγεσία στην περιοχή του/της. Οι καλές ιδέες προέρχονται από ολόκληρο τον οργανισμό και πολλοί άνθρωποι θα συνεργαστούν για τη δημιουργία αλλαγής. Η*

*κατανεμημένη ηγεσία είναι ένα περιβάλλον όπου ο καθένας αισθάνεται ελεύθερος να αναπτύξει, να ξεκινήσει, να μοιραστεί νέες ιδέες.*

Ο εξελισσόμενος ρόλος του διευθυντή έχει επηρεάσει την περιγραφή της θέσης και τις προσδοκίες του υποδιευθυντή. Ο ρόλος του υποδιευθυντή έχει διευρυνθεί και τα επίπεδα ευθύνης και λογοδοσίας έχουν αυξηθεί. Η κατανεμημένη ηγεσία επιτρέπει μια στενότερη εργασιακή σχέση μεταξύ του διευθυντή και του υποδιευθυντή και τη συμμετοχή στην ηγεσία και τη διοίκηση του σχολείου. Οι Grubb και Tredway (2010) πρότειναν ότι εάν οι διευθυντές σχολείων μπορούν να διευκολύνουν ένα κλίμα και κουλτούρα στα σχολεία όπου η ηγεσία εκχωρεί ισορροπημένη εξουσία, προωθεί τη συνεργασία και προωθεί την δικαιοσύνη και την ισότητα, θα επιτρέψει στους υποδιευθυντές να αναπτύξουν τις απαραίτητες ηγετικές δεξιότητες, να προωθήσουν τις γνώσεις για να είναι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες και να προετοιμάζουν τους υποδιευθυντές ως μελλοντικούς διευθυντές.

Οι διευθυντές ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των εξελισσόμενων ρόλων τους εντός της σχολικής ηγεσίας με το να είναι επικριτικοί στην κατανομή της ηγεσίας στα σχολεία τους. Οι διευθυντές παραμένουν κρίσιμοι για την αποτελεσματική σχολική ηγεσία, αλλά οι αυξανόμενες απαιτήσεις των καθηκόντων τους έχουν οδηγήσει στην ανάγκη για μια κοινή προσέγγιση ηγεσίας.

Με τις πρόσθετες ευθύνες να τοποθετούνται στην πόρτα τους, οι διευθυντές εξαρτώνται περισσότερο από τους υποδιευθυντές τους για να έχουν μεγαλύτερο μερίδιο στην ηγεσία και τη διοίκηση του σχολείου. Σύμφωνα με τον Harris (2011), οι διευθυντές είναι κρίσιμοι στην εξίσωση της ηγεσίας των εκπαιδευτικών και στο επίκεντρο του επανασχεδιασμού της εργασίας που απαιτείται για να φέρει την κατανεμημένη ηγεσία στα σχολεία.

Ως εκ τούτου, ο υποδιευθυντής και ο διευθυντής πρέπει να συνεργαστούν στενά για να διασφαλίσουν ότι η ηγεσία του σχολείου είναι κοινή και ότι υπάρχει καλή κατανόηση της πολυπλοκότητας των δύο ρόλων στην επίτευξη κοινών αποτελεσμάτων και επιτυχίας για το σχολείο. Αυτή η στροφή προς την κοινή ηγεσία απαιτεί από τους διευθυντές να παραχωρήσουν μέρος της εξουσίας ή της εξουσίας τους στους υποδιευθυντές. Με αυτόν τον τρόπο, οι διευθυντές έχουν περισσότερο χρόνο να επικεντρωθούν στις πρόσθετες απαιτήσεις που αναμένονται από αυτούς,

επιτρέποντάς τους να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στους εξελισσόμενους ρόλους τους.

Ο Harris (2012) υποστηρίζει ότι η κατανεμημένη ηγεσία για τους διευθυντές σημαίνει μια θεμελιώδη αλλαγή στην κατανόησή τους για την ηγεσία και τον τρόπο με τον οποίο ασκούν τους ηγετικούς τους ρόλους. Συνεπάγεται την παραίτηση από κάποια εξουσία και δύναμη, κάτι που είναι προκλητικό, και επανατοποθέτηση του ρόλου τους από αποκλειστική ηγεσία σε μια μορφή ηγεσίας που ασχολείται περισσότερο με τη διαμεσολάβηση, τη διευκόλυνση και την υποστήριξη άλλων στην ηγεσία της καινοτομίας και της αλλαγής. Αγκαλιάζοντας την κατανεμημένη ηγεσία και αντλώντας από τις δεξιότητες και τα δυνατά σημεία του υποδιευθυντή, ο διευθυντής επιτρέπει στον υποδιευθυντή την ανάπτυξη της ηγεσίας και τον εξουσιοδοτεί προετοιμάζοντάς τον για πιθανή διοίκηση αργότερα στην καριέρα του. Με τη σειρά του, ο υποδιευθυντής μπορεί να βοηθήσει τον διευθυντή αναλαμβάνοντας συγκεκριμένα καθήκοντα ή ευθύνες, έτσι ώστε ο διευθυντής να μπορεί να ενστερνιστεί τον εξελισσόμενο ρόλο του.

#### 2.4 Η σημασία της Κατανεμημένης Ηγεσίας στην υποστήριξη του εξελισσόμενου ρόλου του διευθυντή

Όπως συμβαίνει με κάθε επιχείρηση ή οργανισμό, ένα σχολείο δεν μπορεί να λειτουργήσει μόνο του, ούτε μπορεί να διοικείται αποτελεσματικά από ένα άτομο. Για να είναι αποτελεσματικοί οι διευθυντές στους ρόλους τους ως διευθυντές σχολείων, χρειάζονται την υποστήριξη, τις δυνάμεις και τις δεξιότητες μιας ομάδας. Οι νέες τάσεις για την ηγεσία και τη διαχείριση των σχολείων υποστηρίζεται ότι βασίζονται στις κοινές ευθύνες όλων των μελών της μαθησιακής κοινότητας σε συμμετοχικά περιβάλλοντα (Delgado, 2014). Ο υποδιευθυντής είναι κρίσιμος για την ηγετική ομάδα του σχολείου και θα αναλάβει περισσότερη ευθύνη και υπευθυνότητα στο πλευρό του διευθυντή. Η κατανεμημένη ηγεσία επιτρέπει στον διευθυντή να αντλήσει επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες εντός της ομάδας του για να ενισχύσει την

ανάπτυξη της ηγεσίας του ατόμου και να δημιουργήσει καλύτερη επιτυχία για το σχολείο. Ενώ ο ρόλος του διευθυντή είναι εκτεταμένος και πιο ξεκάθαρος, ο ρόλος του υποδιευθυντή έχει διευρυνθεί με τις δεκαετίες (Rintoul & Bishop 2019).

Ο Solly (2018) συμφωνεί ότι η κατανεμημένη ηγεσία θα πρέπει να αυξήσει την ικανότητα ηγεσίας μέσα σε ένα σχολείο, έτσι ώστε το σχολείο να μπορεί να βελτιωθεί και να αναπτυχθεί αυθεντικά. Μοιράζοντας την ηγεσία μέσα στο σχολείο, ο διευθυντής μπορεί να επικεντρωθεί περισσότερο στις πρόσθετες ευθύνες και τις εξελισσόμενες απαιτήσεις του. Ενώ παραμένουν στο τιμόνι της ηγεσίας του σχολείου, οι διευθυντές μπορούν να επεκτείνουν την ηγεσία εντός της ομάδας τους, συγκεκριμένα εντός του υποδιευθυντή και να δημιουργήσουν περισσότερο χρόνο για την αντιμετώπιση των πρόσθετων απαιτήσεων των εξελισσόμενων ρόλων τους.

Σύμφωνα με τον Solly (2018), η κατανεμημένη ηγεσία ασχολείται κυρίως με την πρακτική της ηγεσίας και όχι με συγκεκριμένους ηγετικούς ρόλους ή ευθύνες. Εξισώνεται με την κοινή, συλλογική και εκτεταμένη ηγετική πρακτική που χτίζει την ικανότητα για αλλαγή και βελτίωση. Από τα παραπάνω στοιχεία που συγκεντρώθηκαν γύρω από τις περιγραφές καθηκόντων του διευθυντή και του υποδιευθυντή, και οι δύο ρόλοι δεν καθορίζονται από συγκεκριμένες ευθύνες ή καθήκοντα, αλλά μάλλον από χαρακτηριστικά σταθερής ηγεσίας και υψηλού επιπέδου υπευθυνότητας.

Ευθυγραμμίζοντας τα δυνατά σημεία του διευθυντή και του υποδιευθυντή, οι ρόλοι δημιουργούν ένα πλαίσιο υποστήριξης σε διαπροσωπικό επίπεδο και από τη σκοπιά της σχολικής διοίκησης. Ο Solly (2018) βεβαιώνει ότι τα άτομα είναι υπόλογα και υπεύθυνα για τις ηγετικές τους ενέργειες όταν η κατανεμημένη ηγεσία λειτουργεί καλά. Σε νέους ηγετικούς ρόλους, η συνεργατική ομαδική εργασία είναι ο τρόπος λειτουργίας και η αλληλοεξαρτώμενη εργασία είναι ένας πολιτισμικός κανόνας. Καθώς ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου εξελίσσεται, υπάρχει φυσική εστίαση στη διαχείριση και την ηγεσία του υποδιευθυντή. Ο επαναπροσδιορισμός των ρόλων και των ευθυνών επιτρέπει στην κατανεμημένη ηγεσία να έρθει στο προσκήνιο και να δημιουργήσει νέες ευκαιρίες.

Ο Spillane (2005) δηλώνει ότι η κατανεμημένη ηγεσία αφορά πρώτα την ηγετική πρακτική παρά τους ηγέτες ή τους ρόλους, τις λειτουργίες, τις ρουτίνες και τις δομές



τους. Είναι μια πρακτική που ο διευθυντής πρέπει να πιστεύει και να τη μεταφέρει στον υποδιευθυντή του. Είναι μια σύμπραξη και συνεργασία που καθοδηγείται από τον διευθυντή για να είναι επιτυχής μέσα στο σχολείο. Οι ηγέτες ενεργούν σε καταστάσεις που καθορίζονται από τις πράξεις τους. Από μια καταναμημένη προοπτική, η ηγετική πρακτική κατασκευάζεται σε αυτές τις αλληλεπιδράσεις. Παρέχοντας στον υποδιευθυντή περισσότερη αυτονομία και χτίζοντας την ικανότητά του, ο διευθυντής λαμβάνει μια ηθική απόφαση να μοιραστεί την ευθύνη με τον υποδιευθυντή, δίνοντας επιπλέον χρόνο για να επικεντρωθεί στις νέες απαιτήσεις της διοίκησης.

Σε μια μετα-ηρωική εποχή ηγεσίας, πολλοί διευθυντές έχουν θεσπίσει πτυχές της καταναμημένης ηγεσίας για να κάνουν τον ρόλο πιο βιώσιμο (Pounder & Crow, 2005). Καθώς οι διευθυντές παλεύουν με τους εξελισσόμενους ρόλους τους, έχουν γίνει περισσότερο εξαρτημένοι από τους υποδιευθυντές για να βοηθήσουν στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου και να αναλάβουν μεγαλύτερη ευθύνη στην ηγεσία και τη διαχείριση. Αυτό, με τη σειρά του, επιτρέπει στον καταναμημένο ηγετικό ρόλο του υποδιευθυντή να υποστηρίζει τον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή.

Ο ρόλος και η ευθύνη του διευθυντή εξελίσσονται γρήγορα. Η παγκόσμια συζήτηση για το τι συνιστά αποτελεσματικό διευθυντή έχει διαμορφωθεί, εν μέρει, από αλλαγές στους ρόλους και τις ευθύνες του διευθυντή κατά τη διάρκεια του περασμένου αιώνα. Το έργο ενός διευθυντή του 21ου αιώνα είναι πιο ποικιλόμορφο και απαιτητικό από ποτέ. Σύμφωνα με το The Wallace Foundation, ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου απομακρύνεται από «σούπερ ήρωας ή βιρτουόζος σολίστ» προς έναν «μαέστρο ορχήστρας» που μοιράζεται την ηγεσία και τη διανέμει σε όλο το κτίριο (The Wallace Foundation, 2006, σ.2). Η καταναμημένη ηγεσία είναι ζωτικής σημασίας, επιτρέποντας στους διευθυντές να υποστηρίζονται στους εξελισσόμενους ρόλους τους. Οι υποδιευθυντές μπορούν να συμμετάσχουν στη διοίκηση και την ηγεσία του σχολείου μέσω της προσέγγισης της καταναμημένης ηγεσίας, επιτρέποντας έναν πιο υποστηρικτικό ρόλο προς τον διευθυντή και την ανάπτυξη της ηγεσίας του.

Ωστόσο, μια καταναμημένη προοπτική για την ηγεσία υποδηλώνει έναν αλλαγμένο ρόλο για τον διευθυντή. Αυτή η μετατόπιση είναι δραματική και μπορεί να

συννοπιστεί ως μια μετάβαση από το να είναι στην κορυφή του οργανισμού, να λαμβάνει αποφάσεις, να βλέπει τον βασικό τους ρόλο ως την ανάπτυξη της ηγετικής ικανότητας και ικανότητας άλλων. Ο Harris (2011) πιστεύει ότι αυτό που σημαίνει η καταναμημένη ηγεσία για τους διευθυντές είναι μια θεμελιώδης αλλαγή στην κατανόησή τους για την ηγεσία και στον τρόπο με τον οποίο ασκούν τους ηγετικούς τους ρόλους. Ο ρόλος του διευθυντή εξελίσσεται και επηρεάζει άμεσα τον ρόλο του υποδιευθυντή. Πρόσθετες ευθύνες και υψηλότερες προσδοκίες ανήκουν πλέον στον υποδιευθυντή για να επιτρέψουν στους διευθυντές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της τροποποιημένης θέσης εργασίας τους. Ο Harris (2013) μας υπενθυμίζει ότι η καταναμημένη ηγεσία συνεπάγεται μια θεμελιώδη αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο οι επίσημοι ηγέτες κατανοούν την πρακτική τους και βλέπουν τους ηγετικούς ρόλους. Η καταναμημένη ηγεσία συνεπάγεται ενεργό μεσολάβηση, διευκόλυνση και υποστήριξη της ηγεσίας των άλλων.

Ένα καταναμημένο πλαίσιο ηγεσίας παρέχει μια εναλλακτική λύση στην εξέταση της πολυπλοκότητας της σχολικής ηγεσίας. Οι Diamond και Spillane (2016) συμφωνούν ότι συμβάλλει επίσης σε μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της ηγετικής πρακτικής των ηγετών των σχολείων αντί για μια στενή εξέταση μεμονωμένων ατόμων. Αυτή η μελέτη χρησιμοποίησε ένα θεωρητικό πλαίσιο καταναμημένης ηγεσίας επειδή υποστηρίζει την ιδέα ότι ο υποδιευθυντής είναι κρίσιμος στην υποστήριξη των εξελισσόμενων ευθυνών του διευθυντή. Η καταναμημένη ηγεσία υποστηρίζει την έννοια της κάθετης και οριζόντιας ηγεσίας, επιτρέποντας κοινές ευθύνες και αναπτύσσοντας ηγετικούς ρόλους.

## 2.5 Μελέτη των αρμοδιοτήτων του διευθυντή και υποδιευθυντή στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας

### 2.5.1 Εισαγωγή

Για την καλύτερη κατανόηση του πολύπλοκου ρόλου του διευθυντή και του υποδιευθυντή, αυτή η μελέτη διερεύνησε τις περιγραφές καθηκόντων των δύο αυτών ρόλων. Οι περιγραφές καθηκόντων εξετάστηκαν μέσα από μια πολύπλευρη οπτική

γωνία και χρησιμοποιήθηκαν διάφορες μελέτες και έγγραφα για να περιγραφούν οι βασικές αρμοδιότητες του διευθυντή και του υποδιευθυντή.

### 2.5.2 Περιγραφή θέσης του σχολικού διευθυντή

Το μεταβαλλόμενο πλαίσιο για την ηγεσία συνοδεύτηκε από αλλαγές στους ρόλους των διευθυντών σχολείων και οι ορισμοί των ρόλων και των ευθυνών του διευθυντή σχολείου έχουν εξελιχθεί. Το έργο των σχολικών διευθυντών γίνεται όλο και πιο περίπλοκο και οι διευθυντές πρέπει να αφιερώνουν το χρόνο τους σε πολλές ευθύνες και να συνεργαστούν με διάφορους ενδιαφερόμενους. Οι δραματικές αλλαγές στο περιβάλλον πολιτικής των δημόσιων σχολείων τις τελευταίες δύο δεκαετίες έθεσαν πρόσθετες απαιτήσεις στους διευθυντές για την αντιμετώπιση πολλαπλών και διαφορετικών ευθυνών, με αποτέλεσμα σημαντικούς περιορισμούς στον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές περνούν τις εργάσιμες ημέρες τους (Grissom, Loeb, & Mitani, 2015).

Ο Grodzki (2011) ισχυρίζεται ότι λόγω της πολυπλοκότητας της διοίκησης, ήταν δύσκολο να καθοριστούν οι ευθύνες και οι δεξιότητες που απαιτούνται για την εκπλήρωση των απαιτήσεων της θέσης. Καθώς ο ρόλος του διευθυντή αναπτύσσεται και εξελίσσεται, είναι δύσκολο να εντοπιστεί μια ακριβής περιγραφή εργασίας. Οι διευθυντές θα πρέπει να είναι ικανοί στη διαχείριση εργασιών και να χρησιμεύουν ως οραματιστές για τα σχολεία τους.

Σύμφωνα με την Καλεράντε (2014), οι διευθυντές σχολείων καθοδηγούν την εξέλιξη των εκπαιδευτικών πολιτικών καθώς συνεργάζονται με άλλους για να καλύψουν τις ανάγκες ενός ολοένα και πιο διαφορετικού μαθητικού πληθυσμού. Κατά συνέπεια, υπάρχουν πολλές περιγραφές βάσει των οποίων τα καθήκοντα εργασίας ενός διευθυντή μπορούν να ταξινομηθούν ή να σκιαγραφηθούν.

Οι Αθανασίου & Σαμουηλίδου (2014) , ισχυρίζονται ότι τα βασικά στοιχεία για τους διευθυντές εστιάζουν σταθερά στη μάθηση, τη διδασκαλία, το πρόγραμμα σπουδών και την αξιολόγηση και διασφαλίζουν ότι οι άλλοι στον οργανισμό το κάνουν. Το εύρος αυτών των κατηγοριών αντικατοπτρίζει τον ευρύ τομέα ευθύνης και την

ασάφεια γύρω από μια καθορισμένη και λεπτομερή περιγραφή εργασίας για τον διευθυντή.

Η Σμαροπούλου (2013, σελ. 8) απαριθμεί πέντε βασικούς ρόλους που διαδραματίζουν οι διευθυντές στο σχολείο:

- διευθυντής ανθρώπινου κεφαλαίου,
- διευθυντής σχολικών λειτουργιών,
- εκπαιδευτικός ηγέτης,
- οραματιστής και
- συντονιστής προσέγγισης της κοινότητας, της οικογένειας.

Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων σε ΦΕΚ που δημοσίευσε , στοχεύει να καθορίσει σαφείς κατευθυντήριες γραμμές για το τι περιμένει από τους διευθυντές σχετικά με την ηγεσία και τη διαχείριση των σχολείων. Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής , οκτώ βασικοί τομείς αλληλεξάρτησης αποτελούν τον βασικό σκοπό του διευθυντή σε οποιαδήποτε σχολική μονάδα στην Ελλάδα

- Ηγετική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο
- Διαμόρφωση της κατεύθυνσης και της ανάπτυξης του σχολείου
- Διαχείριση ποιότητας και διασφάλιση λογοδοσίας
- Ανάπτυξη και ενδυνάμωση του εαυτού και των άλλων
- Διοίκηση του σχολείου ως οργανισμός
- Εργασία με και για την κοινότητα
- Διαχείριση ανθρώπινων πόρων ( προσωπικό) στο σχολείο
- Διαχείριση και υποστήριξη εξωσχολικών δραστηριοτήτων

Σήμερα, οι διευθυντές που ηγούνται των σχολείων αλληλεπιδρούν με όλους τους αναφερόμενους τομείς, με κάθε περιοχή να φέρει ένα συγκεκριμένο σύνολο αρμοδιοτήτων. Κάθε περιοχή εστίασης είναι συνυφασμένη με την καθημερινή λειτουργία του σχολείου και το μακροπρόθεσμο όραμα και τη βιωσιμότητα του

σχολείου. Κάθε βασικός τομέας πρέπει να λαμβάνει τη σωστή εστίαση επειδή είναι αλληλεξαρτώμενοι με την επιτυχία ολόκληρου του σχολείου. Για να μπορέσουν οι διευθυντές να αντιμετωπίσουν με επιτυχία κάθε τομέα ευθύνης, πρέπει να βασίζονται στην ευρύτερη ηγετική ομάδα για να τους βοηθήσει να ανταποκριθούν στις καθημερινές απαιτήσεις και προσδοκίες αυτών των τομέων εστίασης. Καθώς ο ρόλος του διευθυντή επεκτείνεται για να ανταποκριθεί στις υψηλότερες απαιτήσεις και την εξελισσόμενη φύση της σχολικής ηγεσίας, ο ρόλος του υποδιευθυντή αυξάνεται για να υποστηρίξει και να βοηθά τον διευθυντή στην ηγεσία του σχολείου. *«Η δουλειά του διευθυντή είναι πολύπλοκη και πολυδιάστατη και η αποτελεσματικότητα των διευθυντών εξαρτάται, εν μέρει, από το πώς κατανέμουν τον χρόνο τους στις καθημερινές τους υποχρεώσεις»* Rice (2010, σ. 2).

Ο εξελισσόμενος ρόλος του διευθυντή επεκτείνεται σε θέσεις εργασίας με γνώμονα την εργασία και την εκπαίδευση και την ηγεσία με γνώμονα την αξία, όπως υποστηρίζεται στο ν. 4547/2018 ΥΠΑΙΘ : *Ενσωματωμένα στην ηγεσία και τη διαχείριση του σχολείου από τον διευθυντή είναι βασικοί κοινωνικοί και εκπαιδευτικοί τομείς και επαγγελματικές αξίες, οι οποίες αντικατοπτρίζονται στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει όλα τα θέματα που αφορούν το πρόγραμμα σπουδών και το ανθρώπινο δυναμικό. Αυτές οι αξίες πληροφορούν τον βασικό σκοπό της διοίκησης και, μαζί με τις γνώσεις και τις δεξιότητες, διαμορφώνουν τη φύση και την κατεύθυνση της ηγεσίας και της διοίκησης στο σχολείο.*

Αν και η κρίσιμη εστίαση του διευθυντή παραμένει αυτή του εκπαιδευτικού ηγέτη, υπάρχει μια αυξανόμενη εστίαση σε άλλους τομείς, όπως η ηγεσία με γνώμονα την αξία, οι ανθρώπινοι πόροι, η σχολική συμμόρφωση, το μάρκετινγκ και η διαχείριση του . Καθώς ο ρόλος του διευθυντή διευρύνεται, περιλαμβάνει διάφορες πτυχές που συνδέονται με χαρακτηριστικά χαρακτήρα, όπως η δημιουργικότητα και η καινοτομία.

Ο διευθυντής του σχολείου είναι υπεύθυνος για τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και τη δημιουργία και διατήρηση θετικών εργασιακών σχέσεων με το προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς (Gentilucci, Denti & Guaglianone 2013). Επιπλέον, καθώς ο κόσμος αλλάζει ταχέως και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση παραμένει στο τιμόνι της απαραίτητης τροποποίησης, η ανάγκη για ένα δημιουργικό

και πρωτοποριακό πνεύμα παραμένει κρίσιμη για τους διευθυντές. Ο διευθυντής πρέπει να είναι καινοτόμος και διαισθητικός και να προβλέπει την έκβαση των γεγονότων στο σχολείο με βάση τη συμπεριφορά όλων των ενδιαφερομένων (Botha, 2013). Σε έναν ταχέως εξελισσόμενο κόσμο, ο διευθυντής πρέπει να ηγείται παρά να διευθύνει το σχολείο.

Ένας τομέας εστίασης του σύγχρονου διευθυντή είναι να επικεντρωθεί σε καινοτόμες στρατηγικές μάρκετινγκ για να διατηρήσουν τα σχολεία τους σε περιόδους αυξημένης παγκόσμιας οικονομικής πίεσης. Το Ίδρυμα Wallace (2013, σελ. 4) περιγράφει τη λειτουργία εργασίας του διευθυντή ότι περιλαμβάνει πέντε βασικούς τομείς.

- Διαμόρφωση ενός οράματος ακαδημαϊκής επιτυχίας για όλους τους μαθητές
- Δημιουργία κλίματος φιλόξενου για την εκπαίδευση
- Καλλιέργεια ηγεσίας στους άλλους
- Βελτίωση της διδασκαλίας
- Διαχείριση ανθρώπων, δεδομένων και διαδικασιών για την προώθηση της σχολικής βελτίωσης

Σύμφωνα με το RPAM (RSA, 2016), τα βασικά καθήκοντα και οι ευθύνες της εργασίας είναι ατομικά και ποικίλα, ανάλογα με τις προσεγγίσεις και τις ανάγκες του συγκεκριμένου σχολείου και περιλαμβάνουν, αλλά δεν περιορίζονται σε,

- γενική διοίκηση,
- προσωπικό,
- ακαδημαϊκό απόδοση του σχολείου,
- διδασκαλία,
- εξωσχολική και συμμαθητική,
- αλληλεπίδραση με τα ενδιαφερόμενα μέρη, και
- επικοινωνία.

Μια πρόσφατη μελέτη που ολοκληρώθηκε από τον Linton (2017) θεωρεί ότι οι σημερινοί διευθυντές πρέπει να συμμετέχουν σε τουλάχιστον πέντε βασικές

λειτουργίες για να διευκολύνουν τις μεταρρυθμίσεις και τις βελτιώσεις στα σχολεία. Αυτά περιλαμβάνουν:

- καθιέρωση σαφούς εστίασης στη μάθηση των μαθητών, η οποία περιλαμβάνει σαφείς μαθησιακούς στόχους, όραμα και υψηλές προσδοκίες για μάθηση για όλους τους μαθητές,
- αλληλεπιδράσεις και σχέσεις που αγκαλιάζουν συμπεριφορές, όπως π.χ συναισθηματική/διαπροσωπική υποστήριξη, ορατότητα και προσβασιμότητα, επικοινωνία και αλληλεπίδραση και προσέγγιση και συμμετοχή γονέων/κοινότητας,
- μια σχολική κουλτούρα που ενσωματώνει τη συνεργασία, τη συνεχή βελτίωση, κοινή υποστήριξη ηγεσίας/ λήψης αποφάσεων και ανάληψης κινδύνων,
- διδασκαλία που περιλαμβάνει συμπεριφορές όπως η παρατήρηση των τάξεων, συζητώντας διδακτικά ζητήματα και δίνοντας σχόλια και
- λογοδοσία που περιλαμβάνει την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και την εξέταση του μαθητή δεδομένα που οδηγούν στη βελτίωση του προγράμματος.

Οι παραπάνω αναφορές αποκαλύπτουν ότι η περιγραφή της θέσης εργασίας του διευθυντή συνεπάγεται πολλά ζωτικής σημασίας στοιχεία και ιδιότητες. Οι σημερινοί εντολείς πρέπει να οδηγούν τους ανθρώπους, να διαχειρίζονται προγράμματα και εγκαταστάσεις, και να δημιουργήσουν μια θετική σχολική κουλτούρα και κλίμα κατά την κατασκευή και υλοποίηση ενός σταθερού σχολικού οράματος. «Η δουλειά του διευθυντή είναι πολύπλοκη και πολυδιάστατη και η αποτελεσματικότητα των διευθυντών εξαρτάται, εν μέρει, από το πώς κατανέμουν τον χρόνο τους στις καθημερινές τους υποχρεώσεις» Rice (2010, σ. 2). Για να είναι επιτυχής στην προσαρμογή στον εξελισσόμενο ρόλο του, ο διευθυντής πρέπει να αξιοποιήσει τα δυνατά σημεία του υποδιευθυντή και των πρόσθετων μελών της ομάδας του για να συμμετάσχουν στην ηγεσία του σχολείου. Με αυτόν τον τρόπο, ο διευθυντής μπορεί να ανταποκριθεί στις αυξανόμενες απαιτήσεις της δουλειάς του πιο αποτελεσματικά και να επιτρέψει την ανάπτυξη ηγεσίας στη σχολική του ομάδα.

### 2.5.3 Η περιγραφή της θέσης του υποδιευθυντή

Ο διευθυντής του σχολείου θα πρέπει να είναι ηγέτης μεταξύ των ηγετών και να διασφαλίζει ότι το σχολείο παραμένει βιώσιμο κατά τη διάρκεια της μετασχηματιστικής αλλαγής. Επομένως, ο διευθυντής πρέπει να διαθέτει ευελιξία και καινοτόμες δεξιότητες σκέψης. Για να ανταποκριθεί ο διευθυντής στις καθημερινές απαιτήσεις και να ηγηθεί του σχολείου αποτελεσματικά, θα βασιστεί στον υποδιευθυντή για να βοηθήσει με πρόσθετα καθήκοντα, ευθύνες και κοινή ηγετική δυναμική. Σύμφωνα με τον Lattuca (2012), η πολυπλοκότητα και οι απαιτήσεις του ρόλου του υποδιευθυντή διαμορφώνονται από κοινωνικές, πολιτικές και νομικές επιρροές, καθιστώντας δύσκολη τη δημιουργία ενός τυπικού καταλόγου καθηκόντων που θα αφορούσε όλους τους υποδιευθυντές, υποδεικνύοντας την ανάγκη για ευελιξία και προσαρμοστικότητα μεταξύ των υποδιευθυντών. Ως εκ τούτου, είναι συχνά δύσκολο να προσδιοριστεί μια ακριβής περιγραφή θέσης εργασίας για τον υποδιευθυντή, καθώς ο ρόλος του διευθυντή και του υποδιευθυντή πρέπει να παραμείνει ρευστός στην ικανοποίηση των απαιτήσεων ενός συνεχώς μεταβαλλόμενου εκπαιδευτικού τοπίου. Η πρώτη συντονισμένη προσπάθεια για το σαφή καθορισμό των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων των υποδιευθυντών/ριών σχολικών μονάδων γίνεται με το άρθρο 33 του ν. 1340/2002 με υπουργική απόφαση (Φ353.1/324/105657/δ1/8-10-2002).

Επιπλέον, ο ρόλος του υποδιευθυντή μπορεί να εξαρτάται από τη δύναμη και την εστίαση του διευθυντή και τις ανάγκες του σχολείου. Διαφορετικά σχολεία έχουν διαφορετικές προσεγγίσεις για τον ρόλο του υποδιευθυντή. Επειδή ο ρόλος μπορεί να ποικίλλει δραματικά ανάλογα με το σχολικό πλαίσιο και τις φιλοσοφίες του κάθε διευθυντή και την κατανόηση του ρόλου, οι υποδιευθυντές συχνά περιορίζονται στις δραστηριότητες που μπορούν να λάβουν μέρος (Harvey, 1994; Oleszewski et al., 2011). Επιπλέον, οι ρόλοι και τα καθήκοντα των υποδιευθυντών μπορεί να διαφέρουν σημαντικά μεταξύ των σχολείων της ίδιας περιφέρειας από έτος σε έτος (Matthews & Crow, 2003; Marshall & Hooley, 2006). Παρά τις ποικίλες αρμοδιότητες του υποδιευθυντή, ένα βασικό καθήκον είναι η υποστήριξη του διευθυντή στη λειτουργία του σχολείου. Κατά συνέπεια, ο υποδιευθυντής πρέπει να παραμείνει επιδεκτικός



στην προσφορά υποστήριξης και να κατευθύνεται από τις ανάγκες του διευθυντή και του σχολείου.

Σύμφωνα με την υπουργική απόφαση (Φ353.1/324/105657/δ1/8-10-2002) , η βασική λειτουργία του υποδιευθυντή είναι:

- να βοηθήσει τον διευθυντή στη διαχείριση του σχολείου και στην προώθηση της εκπαίδευσης των μαθητών σωστά, και
- να διατηρεί πλήρη επίγνωση των διοικητικών διαδικασιών σε όλο το φάσμα των σχολικών δραστηριοτήτων και λειτουργιών. Τα καθήκοντα και οι ευθύνες της εργασίας είναι ατομικά και ποικίλα, ανάλογα με τις προσεγγίσεις και τις ανάγκες του σχολείου, και περιλαμβάνουν, αλλά δεν περιορίζονται σε
- γενικά ή διοικητικά καθήκοντα,
- διδασκαλία,
- διαχείριση προσωπικού,
- αλληλεπίδραση με τα ενδιαφερόμενα μέρη και
- επικοινωνία.

Ενώ η πολιτική έχει σκιαγραφήσει βασικές πτυχές του ρόλου του υποδιευθυντή, δεν έχει καταγράψει τα αυξημένα επίπεδα λογοδοσίας που βιώνουν πολλοί υποδιευθυντές ή τη μετάβαση στην επίβλεψη και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού προγράμματος και των καθημερινών απαιτήσεων του σχολείου. Ο υποδιευθυντής πρέπει να έχει καλή κατανόηση των πολλών πτυχών που συνθέτουν τη σχολική ημέρα για να υποστηρίξει και να αντικαταστήσει τον διευθυντή όπου και όταν χρειάζεται. Ο διευθυντής αναλαμβάνει την πλήρη ευθύνη για κάθε πτυχή του σχολείου και ο υποδιευθυντής πρέπει να έχει επαρκείς γνώσεις στους διάφορους τομείς για να συμβουλευεί και να υποστηρίζει τον διευθυντή.

Μια πρόσφατη μελέτη από τους Petrides, Jimes, and Karaglani (2014) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι υποδιευθυντές βλέπουν τους ρόλους τους μέσα στα σχολεία ως περισσότερους που ασχολούνται με την εκπαιδευτική ηγεσία. Ο υποδιευθυντής εκπροσωπεί τη φωνή του προσωπικού και μπορεί να χρησιμοποιήσει αυτή τη δύναμη όταν συμβουλευεί τον διευθυντή για θέματα προσωπικού. Λόγω των αυξανόμενων

απαιτήσεων, ο διευθυντής πρέπει να έχει τακτικά επαφή σε υψηλό επίπεδο με το προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς, ενώ ο υποδιευθυντής μπορεί να παραμείνει πρακτικός με τη σχολική κοινότητα. Επομένως, ο υποδιευθυντής μπορεί να ενημερώσει τον διευθυντή για οποιοδήποτε ζήτημα της κοινότητας που πρέπει να αντιμετωπιστεί και να βοηθήσει στο φιλτράρισμα της φωνής του διευθυντή στην κοινότητα. Ο ρόλος του υποδιευθυντή είναι λειτουργικός και ασχολείται με την καθημερινή λειτουργία του σχολείου.

Οι παραπάνω τομείς εστίασης του υποδιευθυντή υποδεικνύουν μια μετατόπιση από το αρχικό καθήκον του να είναι πειθαρχικός σε έναν πιο εμπλεκόμενο και ενεργό συμμετέχοντα στη σχολική ηγεσία. Ο σημερινός ρόλος του υποδιευθυντή περιλαμβάνει πολύ περισσότερα από ό,τι στο παρελθόν. Για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτού του ρόλου, πρέπει να επιδεικνύει υγιή επίπεδα διοικητικών δεξιοτήτων και ισχυρά ηγετικά χαρακτηριστικά. Ο ρόλος του υποδιευθυντή έχει εξελιχθεί από διευθυντής σε διευθυντή και ηγέτη. Οι Barnett, Shoho και Oleszewski (2012) υποστηρίζουν ότι οι υποδιευθυντές πρέπει να υπερβούν την παραδοσιακή άποψη του χειρισμού της πειθαρχίας και να επηρεάσουν την επίδοση των μαθητών. Ο υποδιευθυντής θα πρέπει επίσης να γνωρίζει τις ανάγκες του διευθυντή και να προσαρμόζεται σε αυτές για να υποστηρίξει το σχολείο.

Καθώς η εκπαιδευτική ηγεσία δεν περιορίζεται πλέον μόνο στον διευθυντή του σχολείου, οι υποδιευθυντές αντιμετωπίζουν τις τέσσερις βασικές πρακτικές της επιτυχημένης σχολικής ηγεσίας. Η ηγεσία δεν περιορίζεται πλέον στους διευθυντές των σχολείων αλλά επεκτείνεται και σε άλλο σχολικό προσωπικό, όπως οι υποδιευθυντές (Hallinger & Heck, 1998). Μια θεμελιώδης πτυχή του ρόλου του υποδιευθυντή παραμένει να είναι μια ισχυρή υποστήριξη προς τον διευθυντή και να αντικαθιστά ή να αναπληρώνει τον διευθυντή σε όλους τους τομείς σχολικής πρακτικής όπου και όταν χρειάζεται. Οι υποδιευθυντές έχουν γίνει αναπόσπαστο μέρος της σχολικής ηγεσίας (Niewenhuizen & Brooks, 2013), αποκαλύπτοντας αυτόματα τη φύση και τη σημασία της κατανεμημένης ηγεσίας μεταξύ αυτών των δύο βασικών ρόλων για τη διασφάλιση της επιτυχίας του σχολείου.

Οι διευθυντές που ακολουθούν την προσέγγιση της κατανεμημένης ηγεσίας είναι πιο πιθανό να ενθαρρύνουν τη συνεργασία και να διευκολύνουν μια σχολική κουλτούρα

όπου όλοι μπορούν να ασκήσουν ηγετικό ρόλο, συμπεριλαμβανομένων των υποδιευθυντών (Hermann, 2016). Ο κατανεμημένος ηγετικός ρόλος του υποδιευθυντή στην υποστήριξη του εξελισσόμενου ρόλου του διευθυντή είναι κρίσιμος για να επιτρέψει να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες του σχολείου του 21ου αιώνα. Καθώς ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου εξελίσσεται και απαιτούνται πρόσθετα καθήκοντα, ρόλοι και ευθύνες για να διασφαλιστεί η επιτυχία του σχολείου, μια φυσική μετατόπιση ευθυνών και προσδοκιών έχει αρχίσει να πέφτει στον υποδιευθυντή. Η ανάπτυξη και η εξέλιξη των ρόλων και των ευθυνών του υποδιευθυντή είναι αλληλένδετες και επηρεάζονται από τις αυξανόμενες απαιτήσεις για τον διευθυντή. Ως εκ τούτου, μια καλή σχέση εργασίας μεταξύ του διευθυντή και του υποδιευθυντή είναι απαραίτητη.

## 2.6. Η σχέση μεταξύ του διευθυντή και υποδιευθυντή

Οι Goodman and Berry (2013, σελ. xv) υποστήριξαν ότι «η σχέση διευθυντή-υποδιευθυντή είναι ίσως ο μοναδικός πιο σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην ποιότητα της διαδικασίας ανάπτυξης της ηγεσίας του υποδιευθυντή». Η επιτυχία ενός σχολείου εξαρτάται σημαντικά από τη σχέση του διευθυντή και του υποδιευθυντή. Και οι δύο ρόλοι είναι κρίσιμοι για την καθοδήγηση του ήθους, των στρατηγικών οραμάτων και των στόχων του προγράμματος σπουδών του σχολείου και έχουν επίπεδα λογοδοσίας για τα επιτεύγματα των μαθητών, την παραγωγικότητα του προσωπικού και τη συμμετοχή της κοινότητας. Ιστορικά, ο ρόλος του υποδιευθυντή ήταν να βοηθά τον διευθυντή όπου χρειαζόταν. Ο υποδιευθυντής κατέχει μια μοναδική θέση στην οργανωτική ιεραρχία του σχολείου: πιο κοντά στον διευθυντή, με την ευθύνη να αναπληρώνει τον διευθυντή όταν ο τελευταίος λείπει και με τη δυνατότητα να γίνει διευθυντής, αλλά δεύτερος στη θέση του διευθυντή (Ho, Kang & Shaari, 2020). Όσο αυξάνονται οι απαιτήσεις από τον διευθυντή του σχολείου, αυξάνονται και οι απαιτήσεις από τον υποδιευθυντή.

Σύμφωνα με τους Sun και Shoho (2017), οι ρόλοι και οι ευθύνες των υποδιευθυντών έχουν εξελιχθεί σε ένα περιβάλλον όπου οι εντολές και οι απαιτήσεις έχουν αυξηθεί εκθετικά. Οι ρόλοι του διευθυντή και του υποδιευθυντή εξαρτώνται όλο και περισσότερο ο ένας από τον άλλο. Οι ρόλοι είναι αλληλένδετοι με πολλούς τρόπους

και η σχέση μεταξύ του διευθυντή και του υποδιευθυντή βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στις αξίες της υπευθυνότητας και της εμπιστοσύνης (Hakanen & Soudunsaar 2012).

Πρέπει να δημιουργηθεί ένα κοινό όραμα και σαφής κατανόηση του ρόλου και των προσωπικών προσδοκιών μεταξύ του διευθυντή και του υποδιευθυντή για να παρουσιάσουν ένα ενιαίο μέτωπο στη λειτουργία και την ηγεσία του σχολείου. Η έλλειψη εμπιστοσύνης θα επηρεάσει αρνητικά την κοινή ηγεσία, την αντιπροσωπεία, την επικοινωνία και την παραγωγικότητα, θέτοντας το σχολείο σε κίνδυνο. Η ικανότητα συνεργασίας του 21ου αιώνα είναι κρίσιμη στη σχέση μεταξύ των δύο ηγετικών προσωπικοτήτων του σχολείου. Ο Hodges (2018) δείχνει ότι η ανάγκη για επαναξιολόγηση και αναδιάρθρωση είναι τεράστια.

Καθώς οι απαιτήσεις της εκπαίδευσης συνεχίζουν να αλλάζουν, αλλάζει και ο ρόλος του διευθυντή. Οι αυξημένες απαιτήσεις εντός της σχολικής ηγεσίας εξυπηρετούνται καλύτερα μέσω αποτελεσματικής ομαδικής εργασίας. Οι μεμονωμένοι ηγέτες του 21ου αιώνα θα πρέπει να περιστρέφονται γύρω από την ομαδική εργασία, την επικοινωνία, τη συνεργασία και τη μάθηση για τη δημιουργία αξίας, την ποιότητα, την ανταπόκριση, την καινοτομία και την ολοκλήρωση. Ο διευθυντής εκπαίδευσης του 21ου αιώνα θα πρέπει να διοικεί το ίδρυμα και να παρέχει ηγεσία. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να είναι παίκτες ομάδας, μέντορες, διευκολυντές, οραματιστές και επιχειρηματίες που μπορούν να τονώσουν τη δημιουργικότητα, την καινοτομία και να προάγουν τη μάθηση (Longenecker, Clinton & Ariss, 2002). Ο ρόλος του υποδιευθυντή στη βοήθεια στην καθοδήγηση και τη διαχείριση του σχολείου δίπλα στον διευθυντή παραμένει κρίσιμος για την επιτυχία του σχολείου.

Ο Hodges (2018) συμφωνεί ότι οι σημερινοί διευθυντές πρέπει να αναθέτουν ευθύνες στους υποδιευθυντές και να τους εμπλέκουν τακτικά σε εργασίες που τους δίνουν πρόσβαση στα μυριάδες καθήκοντα στα οποία συμμετέχουν καθημερινά οι διευθυντές. Ο πρωτίστως διοικητικός ή πειθαρχικός ρόλος του υποδιευθυντή του παρελθόντος έχει εξελιχθεί σε έναν πιο ουσιαστικό ρόλο υποβοηθούμενης εκπαιδευτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας παράλληλα με τον διευθυντή.

Η σχέση μεταξύ του διευθυντή και του υποδιευθυντή θα πρέπει να έχει μια συλλογική νοοτροπία, κοινό όραμα και συλλογικές ευθύνες. Σύμφωνα με τους Rintoul and Bishop (2019), ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής συμμετέχουν σε περίπλοκη,

σκόπιμη εργασία που απαιτεί εξαιρετικές διαπροσωπικές δυνάμεις, στρατηγική σκέψη, ηγετική διάθεση και αξίες χωρίς αποκλεισμούς, ικανότητες οργανωτικής αλλαγής και ικανότητα λήψης αποφάσεων βάσει στοιχείων. Επιπλέον, και τα δύο θα πρέπει να λειτουργούν συμπληρωματικά για την προώθηση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής μάθησης των μαθητών. Ωστόσο, οι διευθυντές συχνά ηγούνται, ενώ οι υποδιευθυντές αφήνονται να διαχειριστούν παρά την ανάγκη για συνέργειες ηγεσίας. Και οι δύο ρόλοι είναι κρίσιμοι για την επιτυχία του σχολείου και βασίζονται σε μεγάλο βαθμό ο ένας στον άλλον. Ωστόσο, ενώ οι ρόλοι και οι σχέσεις μεταξύ των δύο χαρτοφυλακίων είναι στενά συνδεδεμένοι, παραμένουν διαφορετικοί. Ως εκ τούτου, η εργασιακή σχέση μεταξύ του διευθυντή και του υποδιευθυντή για την κατανόηση των διαφορετικών ρόλων τους αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για την αποτελεσματικότητα της δομής διαχείρισης του σχολείου.

Ο καταναμημένος ηγετικός ρόλος του υποδιευθυντή στην υποστήριξη του εξελισσόμενου ρόλου του διευθυντή παραμένει κρίσιμος για την επιτυχία του σχολείου. Ο Khalifa (2018, σελ. 26) αναγνωρίζει ότι: Η συνέχιση της μόχλευσης της θέσης του υποδιευθυντή και ο στόχος της αξιοποίησης των ικανοτήτων των βοηθών διευθυντών ως πολιτιστικά ανταποκρινόμενων ηγετών θα είναι ένα σημαντικό βήμα για την κάλυψη των αναγκών πολιτιστικά και γλωσσικά διαφορετικών μαθητών, οικογενειών και κοινότητες. Αυτές οι δύο σημαντικές ηγετικές θέσεις μέσα στο σχολείο δίνουν τον τόνο για την ευρύτερη κοινότητα και οι περιγραφές καθηκόντων κάθε χαρτοφυλακίου γίνονται όλο και πιο περίπλοκες και αλληλένδετες. Για να επενδύσει ο διευθυντής στον εξελισσόμενο ρόλο του, εξαρτώνται όλο και περισσότερο από τον υποδιευθυντή. Ως εκ τούτου, η σχέση μεταξύ αυτών των δύο κρίσιμων ενδιαφερομένων είναι σημαντική και απαιτεί τεράστια εμπιστοσύνη και υπευθυνότητα η καταναμημένη ηγεσία θα μπορούσε να προσφέρει πιο σημαντικές ευκαιρίες στα μέλη να μάθουν το ένα από το άλλο.

## 2.7 Συμπεράσματα

Αυτό το κεφάλαιο διερεύνησε τον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή και διερεύνησε τις παγκόσμιες και κοινωνικές απαιτήσεις που επηρεάζουν αυτήν την εξελισσόμενη ηγετική θέση. Η έρευνα προσπάθησε να κατανοήσει πώς αυτή η αλλαγή εστίασης για

τον διευθυντή θα μπορούσε να επηρεάσει τον καταναμημένο ηγετικό ρόλο του υποδιευθυντή. Επιπλέον, εξετάστηκαν τα πλεονεκτήματα μιας προσέγγισης καταναμημένης ηγεσίας για τους υποδιευθυντές ώστε να υποστηρίζουν τους διευθυντές στα εξελισσόμενα χαρτοφυλάκια ηγεσίας τους. Το θεωρητικό πλαίσιο μιας προσέγγισης καταναμημένης ηγεσίας θα μπορούσε να βοηθήσει τον διευθυντή στη διαχείριση του αυξημένου φόρτου εργασίας του και να επιτρέψει την ανάπτυξη και ανάπτυξη ηγεσίας για τον υποδιευθυντή.

Διερευνήθηκαν οι περιγραφές καθηκόντων του διευθυντή και του υποδιευθυντή και χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία για να σκιαγραφηθούν συγκεκριμένοι τομείς ευθύνης και για τους δύο. Τα στοιχεία δείχνουν ότι παραμένει δύσκολο να προσδιοριστεί μια ακριβής περιγραφή θέσης εργασίας για οποιονδήποτε από αυτούς τους ρόλους. Η πολυπλοκότητα των ρόλων βασίζεται σε διάφορους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των δομών διαχείρισης, των σχολικών απαιτήσεων και της σχέσης μεταξύ του διευθυντή και του υποδιευθυντή. Στο επόμενο κεφάλαιο, η ερευνήτρια θα διερευνήσει τη μεθοδολογία έρευνας που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας. Επιπλέον, θα συμπεριληφθεί και θα συζητηθεί ο σχεδιασμός της έρευνας και θα παρουσιαστούν τεχνικές συλλογής δεδομένων και ανάλυση δεδομένων. Επιπλέον, θα περιγραφεί ο τρόπος επικύρωσης των δεδομένων και η αξιοπιστία της μελέτης.

## B Μέρος: Ερευνητική Προσέγγιση

### Κεφάλαιο 3: Σχεδιασμός και Μεθοδολογία έρευνας

#### 3.1 Εισαγωγή και σκοπός της μελέτης

Στο προηγούμενο κεφάλαιο, αναλύθηκε σύμφωνα με την βιβλιογραφία ο εξελισσόμενος ρόλος του διευθυντή και διερεύνησε πώς επηρεάζει το ρόλο του υποδιευθυντή. Τα καθήκοντα εργασίας του διευθυντή και του υποδιευθυντή διερευνήθηκαν χρησιμοποιώντας διάφορες πηγές. Η προσέγγιση της κατανεμημένης ηγεσίας από την πλευρά του υποδιευθυντή για την υποστήριξη του εξελισσόμενου ρόλου του διευθυντή , στηρίζει την παρούσα μελέτη. Το πλαίσιο αυτό είναι σημαντικό, καθώς περιγράφει τις κοινές ευθύνες του διευθυντή και του υποδιευθυντή στην αντιμετώπιση των αυξημένων απαιτήσεων της σχολικής ηγεσίας. Το παρόν κεφάλαιο περιγράφει τη διαδικασία της έρευνας, συμπεριλαμβανομένου του ερευνητικού στόχου, της μεθόδου έρευνας και της αιτιολόγησης του σχεδιασμού της ερευνητικής προσέγγισης .

Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναλυθεί με την ομάδα πληθυσμού και η τεχνική δειγματοληψίας που επιλέχθηκε για αυτήν τη μελέτη και θα παρουσιαστούν τα όργανα που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων. Επιπλέον, συζητείται η συλλογή, η ανάλυση και η παρουσίαση δεδομένων. Στο κεφάλαιο θα παρουσιαστεί η αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα και θα σκιαγραφηθεί πώς εφαρμόστηκε σε αυτή τη μελέτη. Η ερευνήτρια διερευνά τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής στους εξελισσόμενους ρόλους τους στη σχολική ηγεσία. Ο διάλογος μεταξύ της ερευνήτριας και των συμμετεχόντων διεξήχθη ως συνέντευξη. Η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο να κατανοήσει την προσέγγιση της κατανεμημένης ηγεσίας του υποδιευθυντή στην υποστήριξη του εξελισσόμενου ρόλου του διευθυντή.

## 3.2 Ερευνητικοί Στόχοι

Η παρούσα μελέτη στοχεύει να καθορίσει πώς ο κατανεμημένος ηγετικός ρόλος του υποδιευθυντή μπορεί να υποστηρίξει τον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή στα ελληνικά Δημοτικά Σχολεία .

Οι κύριοι στόχοι οδηγούν στους ακόλουθους στόχους:

- Ανάλυση των τρεχόντων καθηκόντων του διευθυντή και του υποδιευθυντή σε δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα .
- Κριτική ανάλυση στον εξελισσόμενο ηγετικό ρόλο των διευθυντών δημοτικών σχολείων σε σχολεία στην Ελλάδα .
- Διάκριση σχετικά με το ποιες εξωτερικές και εσωτερικές κινητήριες δυνάμεις έχουν αλλάξει τον ρόλο και την εστίαση των υποχρεώσεων-καθηκόντων του διευθυντή και του υποδιευθυντή σε δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα.
- Ανάλυση πώς αυτές οι εξωτερικές και εσωτερικές κινητήριες δυνάμεις επηρέασαν τον κατανεμημένο ηγετικό ρόλο του υποδιευθυντή.

Η έρευνα επικεντρώνεται στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής στους εξελισσόμενους ρόλους τους στη σχολική ηγεσία. Ο διάλογος μεταξύ της ερευνήτριας και των συμμετεχόντων διεξήχθη ως συνέντευξη. Αυτή η μελέτη στοχεύει να κατανοήσει την προσέγγιση της κατανεμημένης ηγεσίας του υποδιευθυντή στην υποστήριξη του εξελισσόμενου ρόλου του διευθυντή.

Η συλλογή δεδομένων και οι επακόλουθες απαντήσεις στα παραπάνω υποερωτήματα θα βοηθήσουν στην διερεύνηση του πώς η προσέγγιση της κατανεμημένης ηγεσίας του υποδιευθυντή μπορεί να υποστηρίξει τον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή.

## 3.3 Σχεδιασμός της έρευνας

Ένα ερευνητικό σχέδιο είναι ένα πλαίσιο ή σχέδιο για τη διεξαγωγή έρευνας. Ο Regoniel (2017) εξηγεί ότι το σχέδιο περιγράφει λεπτομερώς τη διαδικασία και τα



εργαλεία για τη συλλογή δεδομένων, τον τρόπο μέτρησης των μεταβλητών που σχετίζονται με το φαινόμενο και τη στατιστική ανάλυση που θα εφαρμοστεί στα δεδομένα που λαμβάνονται. Η ερευνήτρια πρέπει να εξετάσει ξανά τις υπάρχουσες πληροφορίες για να εξηγήσει ένα θέμα ή θέμα ενδιαφέροντος και υπάρχει ανάγκη να μάθει περισσότερα για ένα δεδομένο φαινόμενο σε όλες τις διαστάσεις του. Ακόμη , πρέπει να κατανοήσει την έννοια της έρευνας για να κατανοήσει ποιες ερευνητικές μεθόδους και τεχνικές να υιοθετήσει, πώς να τις χρησιμοποιήσει και πού θα ταιριάζουν στη συνολική ερευνητική διαδικασία (Jongbo, 2014).

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε ένα σχέδιο μελέτης περίπτωσης ως ερευνητικό πλαίσιο, επειδή ο στόχος μιας μελέτης περίπτωσης είναι να διεξάγει μια εις βάθος ανάλυση ενός ζητήματος εντός του πλαισίου του για να κατανοήσει το ζήτημα από την οπτική των συμμετεχόντων (Cresswell, 2011) . Ο Yin (2014, σελ.16) περιγράφει μια μελέτη περίπτωσης ως «μια εμπειρική έρευνα που διερευνά ένα σύγχρονο φαινόμενο (την «υπόθεση») σε βάθος και εντός του πραγματικού του πλαισίου, ειδικά όταν τα όρια μεταξύ φαινομένου και πλαισίου μπορεί να μην είναι ξεκάθαρα. .» Η μελέτη περίπτωσης διερευνά τον υποστηρικτικό ρόλο του υποδιευθυντή προς την κατανομημένη ηγεσία για να εξυπηρετήσει τον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή. Τα δεδομένα εξέτασαν τους ρόλους του υποδιευθυντή και του διευθυντή και τη σχέση μεταξύ αυτών των δύο κρίσιμων ρόλων διαχείρισης. Ο σχεδιασμός της μελέτης περίπτωσης επέτρεψε τη συλλογή και χρήση πολλών πηγών και δεδομένων. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται σε μελέτες περιπτώσεων για τη διευκόλυνση της επίτευξης του στόχου της συν-κατασκευής δεδομένων περιλαμβάνουν συνήθως παρατηρήσεις, συνεντεύξεις, ομάδες εστίασης και ανάλυση εγγράφων και αντικειμένων (Merriam, 2009, Simons, 2009, Stewart , 2014, Yin, 2014).

Οι Macmillan και Schumacher (2014) ορίζουν τον ερευνητικό σχεδιασμό ως ένα σχέδιο που περιγράφει τις συνθήκες και τις διαδικασίες για τη συλλογή και την ανάλυση δεδομένων. Επομένως, ένα σχέδιο έρευνας είναι ένα σχέδιο που πρέπει να ακολουθηθεί για τη συλλογή αποδεικτικών στοιχείων. Η εμπειρική έρευνα βασίζεται σε στοιχεία που αποκτήθηκαν μέσω του προβληματισμού και των εμπειριών. Ως εκ τούτου, ο σχεδιασμός της έρευνας καθορίζει ένα σχέδιο για τη δημιουργία εμπειρικών στοιχείων που θα χρησιμοποιηθούν για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Το

σχέδιο σχεδιασμού καθοδηγεί τον ερευνητή κατά τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων έτσι ώστε να επιτρέπει την εξαγωγή έγκυρων, αξιόπιστων συμπερασμάτων.

Αυτή η μελέτη εστιάζει στον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή και στον υποστηρικτικό ρόλο του υποδιευθυντή μέσω ενός καταναμημένου πλαισίου ηγεσίας. Η ηγεσία του σχολείου είναι κρίσιμη για την επιτυχία του σχολείου. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω διαφόρων μορφών και διερευνήθηκαν στο τρέχον περιβάλλον τους για να κατανοηθεί η περίπλοκη και αλληλεξαρτώμενη σχέση της σχολικής ηγεσίας.

Οι πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν στη βιβλιογραφική μελέτη θα διερευνηθούν και θα συγκριθούν με τις πραγματικές εμπειρίες των διευθυντών και των υποδιευθυντών που πήραν συνέντευξη στο φυσικό τους περιβάλλον. Είναι κρίσιμο να διαπιστωθεί η διαφορά μεταξύ θεωρίας και εμπειρίας κατά την κατανόηση των εξελισσόμενων ρόλων του διευθυντή και του υποδιευθυντή και του πλαισίου της καταναμημένης ηγεσίας μέσα σε ένα σχολικό σύστημα διαχείρισης. Όντας η ίδια συνδεδεμένη με τη σχολική ηγεσία, η ερευνήτρια ήθελε να εξερευνήσει τις πραγματικές εμπειρίες άλλων σε αυτόν τον τομέα για να κατανοήσει καλύτερα τη σχολική ηγεσία σε διάφορα πλαίσια.

Μια ποιοτική μέθοδος έρευνας είναι η χρήση περιπτωσιολογικών μελετών, που είναι ο ερευνητικός σχεδιασμός που επιλέχθηκε για τη συγκεκριμένη μελέτη. Η μέθοδος μελέτης περίπτωσης επιτρέπει επιβεβαιωτικά (απαγωγικά) και επεξηγηματικά (επαγωγικά) ευρήματα (Baskarada, 2014· Yin, 2014) και μπορεί να βασίζεται σε μεμονωμένες ή πολλαπλές περιπτώσεις και να περιλαμβάνει τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά δεδομένα. Ο Harrison (2017) προτείνει ότι η έρευνα περιπτωσιολογικής μελέτης έχει αυξηθεί σε φήμη ως πρακτική μεθοδολογία για τη διερεύνηση και την κατανόηση πολύπλοκων ζητημάτων σε πραγματικές συνθήκες. Οι μελέτες περίπτωσης μπορεί να είναι διερευνητικές, περιγραφικές ή επεξηγηματικές. Σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκός, 2015, οι μελέτες περιπτώσεων επιτρέπουν στον ερευνητή να αποκτήσει μια εις βάθος ολιστική άποψη του ερευνητικού προβλήματος και να διευκολύνει την περιγραφή, την κατανόηση και την εξήγηση ενός ερευνητικού προβλήματος. Οι μελέτες περιπτώσεων είναι κατάλληλες για διερευνητική και

επεξηγηματική έρευνα και επιτρέπουν στον ερευνητή να συλλέγει, να επεξεργάζεται και να αξιολογεί δεδομένα κατά τη διερεύνηση ενός ερευνητικού θέματος. Τα στοιχεία των περιπτώσιολογικών μελετών περιλαμβάνουν συνεντεύξεις, τεκμηρίωση, αρχεία, άμεσες παρατηρήσεις, παρατήρηση συμμετεχόντων και φυσικά τεχνουργήματα. Μια κρίσιμη πηγή δεδομένων στην ποιοτική έρευνα περιπτώσιολογικής μελέτης είναι η συνέντευξη (Creswell, 2018)

Ο Harrison (2017) μάς υπενθυμίζει ότι η ευελιξία της έρευνας μελέτης περίπτωσης για την προσαρμογή της φιλοσοφικής θέσης του ερευνητή παρουσιάζει μια μοναδική πλατφόρμα για διάφορες μελέτες που μπορούν να δημιουργήσουν πιο σημαντικές γνώσεις σε τομείς έρευνας. Οι διερευνητικές μελέτες περίπτωσης χρησιμοποιούνται κυρίως για την οικοδόμηση θεωρίας και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διερεύνηση σχέσεων μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Η μέθοδος μελέτης περίπτωσης επιτρέπει στον ερευνητή να διερευνήσει τις κοινωνικοπολιτικές επιρροές και να ασχοληθεί με τις προοπτικές των συμμετεχόντων. Ο θεμελιώδης στόχος της έρευνας μελέτης περίπτωσης είναι η διεξαγωγή μιας εις βάθος ανάλυσης ενός ζητήματος εντός του πλαισίου του για να κατανοηθεί το ζήτημα από την οπτική γωνία του συμμετέχοντος (Μπελλάλη & Παπάζογλου, 2004; Merriam, 2009; Simons, 2009; Stake, Yin, 2014).

Οι Denzin και Lincoln (2011, σελ. 8–10) συνοψίζουν τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας σε πέντε χαρακτηριστικά:

- μείωση χρησιμοποιώντας θετικιστικές ή μεταθετικιστικές προοπτικές,
- αποδοχή μεταμοντέρνων ευαισθησιών,
- σύλληψη των απόψεων του ατόμου,
- εξέταση των περιορισμών της καθημερινής ζωής, και
- εξασφάλιση λεπτομερών περιγραφών.

Αυτά τα χαρακτηριστικά αποδεικνύονται συνήθως στην έρευνα περιπτώσεων. Μέσω του σχεδιασμού της μελέτης περίπτωσης, η ερευνήτρια θα καταγράψει λεπτομερείς περιγραφές των εμπειριών της πραγματικής ζωής των επιλεγμένων συμμετεχόντων, συλλαμβάνοντας τις εμπειρίες και τις απόψεις των ατόμων και εξετάζοντας τις

προσδοκίες τους για την καθημερινή ζωή εντός των ορίων της σχολικής ηγεσίας. Ο Yin (2014) συμφωνεί ότι οι ερωτήσεις πώς και γιατί απαντώνται καλύτερα μέσω περιπτώσιολογικών μελετών, επειδή αφορούν λειτουργικούς δεσμούς που πρέπει να εντοπιστούν με το χρόνο και όχι απλές συχνότητες ή περιστατικά. Οι διερευνητικές περιπτώσιολογικές μελέτες επιτρέπουν στους συμμετέχοντες που λαμβάνουν συνέντευξη να μοιραστούν βασικές απόψεις, εμπειρίες και ιδέες για το θέμα που συζητείται.

Ο Harrison (2017, σελ. 10) δηλώνει:

*Με την ικανότητα προσαρμογής προσεγγίσεων, οι μελέτες περίπτωσης μπορούν να απαντήσουν σε ένα ευρύ φάσμα ερωτήσεων που εξηγούν τα γιατί, τι και πώς ενός ζητήματος και βοηθούν τους ερευνητές να εξερευνήσουν, να εξηγήσουν, να περιγράψουν, να αξιολογήσουν, και να θεωρήσουν πολύπλοκα ζητήματα στο πλαίσιο τους. Τα αποτελέσματα μπορούν να οδηγήσουν σε μια εις βάθος κατανόηση των συμπεριφορών, των διαδικασιών, των πρακτικών και των σχέσεων στο πλαίσιο.*

Ο Stake (2013) αναφέρεται σε τρεις μορφές περιπτώσιολογικών μελετών. Οι ενδογενείς περιπτώσιολογικές μελέτες διερευνούν την καλύτερη κατανόηση μιας συγκεκριμένης περίπτωσης ενδιαφέροντος, οι εργαλειακές μελέτες περιπτώσεων παρέχουν πληροφορίες για μια περιοχή ή βελτιώνουν ένα ζήτημα και οι συλλογικές μελέτες περιπτώσεων περιλαμβάνουν πολλαπλά δεδομένα και συλλογή περιπτώσεων. Ο Stake προειδοποιεί ότι αυτές οι μελέτες είναι αλληλένδετες, καθώς σπάνια εντάσσονται σε μια συγκεκριμένη κατηγορία.

Στην παρούσα εργασία υιοθετήθηκε ένας ποιοτικός, διερευνητικός σχεδιασμός μελέτης περίπτωσης για να βοηθήσει την ερευνήτρια να επιτύχει τους στόχους της μελέτης της. Επιπλέον, η ερευνήτρια επικεντρώθηκε σε έναν εργαλειακό σχεδιασμό μελέτης περίπτωσης.

### 3.4 Ερευνητική προσέγγιση

Η εμπειρική έρευνα μπορεί να διεξαχθεί μέσω ποσοτικής ή ποιοτικής έρευνας. Η ποσοτική έρευνα συγκεντρώνει αριθμητικά δεδομένα για να ποσοτικοποιήσει απόψεις, συμπεριφορές ή άλλες προκαθορισμένες και καθορισμένες μεταβλητές. Αυτή η ερευνητική προσέγγιση είναι επιστημονική επειδή δίνει έμφαση σε αριθμούς και αριθμούς κατά τη συλλογή δεδομένων. Σύμφωνα με τους McMillan και Schumacher (2010), ο ποιοτικός σχεδιασμός της έρευνας επιδιώκει να κατανοήσει ορισμένα φαινόμενα κατανοώντας τα συναισθήματα, τις συμπεριφορές και τις αντιλήψεις του πληθυσμού.

Η ποιοτική έρευνα συλλέγει μη αριθμητικά δεδομένα για να βρει νοήματα, απόψεις ή θεμελιώδεις λεπτομέρειες από τα υποκείμενά της. Το μέγεθος του δείγματος για μια τέτοια έρευνα είναι μικρό και προσφέρεται για μια μέθοδο συνομιλίας για να παρέχει περισσότερες πληροφορίες ή σε βάθος πληροφορίες σχετικά με το πρόβλημα. Η ερευνήτρια πρέπει να κατανοήσει τα φαινόμενα από την οπτική γωνία των συμμετεχόντων με ποιοτική έρευνα. Σύμφωνα με τους Merriam και Tisdell (2016), η ποιοτική έρευνα αποκαλύπτει το νόημα ενός γεγονότος για τους ανθρώπους που εμπλέκονται σε αυτό. Κατά τη διεξαγωγή μιας ποιοτικής μελέτης, οι ερευνητές ενδιαφέρονται να προσδιορίσουν πώς οι άνθρωποι περιγράφουν τις εμπειρίες τους. Ως εκ τούτου, οι ερευνητές πρέπει να απομακρυνθούν από προσωπικές απόψεις για να αποφύγουν την προκατάληψη και να διαφυλάξουν την αξιοπιστία της μελέτης.

Η παρούσα μελέτη διεξήχθη χρησιμοποιώντας την ποιοτική ερευνητική προσέγγιση. Οι ποιοτικοί ερευνητές θέλουν να λάβουν πληροφορίες απευθείας από την πηγή (McMillian & Schumacher, 2014). Η ποιοτική προσέγγιση επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση της ανθρώπινης σκέψης και των εμπειριών και τη διερεύνηση της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης και συμπεριφοράς. Η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση επέτρεψε στην ερευνήτρια να αποκτήσει μεγαλύτερη εικόνα για τις πραγματικές εμπειρίες των συμμετεχόντων της και τις από πρώτο χέρι αφηγήσεις τους για τη σχολική ηγεσία. Μέσα από συζητήσεις με τους συμμετέχοντες, η ερευνήτρια θα μπορούσε να δημιουργήσει κοινά θέματα σχετικά με τα υποερωτήματα και να αποκτήσει μια βαθύτερη κατανόηση των απόψεων των συμμετεχόντων. Όπως υποστηρίζεται από τον De Vaus (2014), η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση παρέχει άφθονα δεδομένα για ανθρώπους και καταστάσεις της πραγματικής ζωής. Οι Denzin

και Lincoln (2005) παρέχουν τις ακόλουθες αρχές στις οποίες βασίζεται η ποιοτική έρευνα.

- Η ποιοτική έρευνα είναι ολιστική. εξερευνά την ευρύτερη εικόνα και ξεκινά με μια αναζήτηση για την κατανόηση του συνόλου.
- Η ποιοτική έρευνα αξιολογεί τις σχέσεις μέσα σε ένα σύστημα.
- Η ποιοτική έρευνα επικεντρώνεται στην κατανόηση ενός δεδομένου κοινωνικού σκηνικού, όχι απαραίτητα στην πραγματοποίηση προβλέψεων για αυτό το περιβάλλον.
- Η ποιοτική έρευνα απαιτεί χρονοβόρα ανάλυση. απαιτεί συνεχή ανάλυση δεδομένων.
- Ο ποιοτικός σχεδιασμός της έρευνας απαιτεί από τον ερευνητή να γίνει το ερευνητικό όργανο και να ενσωματώνει χώρο για την περιγραφή των προκαταλήψεων και των ιδεολογικών προτιμήσεων του ερευνητή.
- Ο ποιοτικός σχεδιασμός της έρευνας ενσωματώνει ενημερωμένες αποφάσεις συναίνεσης και ανταποκρίνεται σε ηθικούς προβληματισμούς.

Αυτή η μελέτη θα διερευνήσει τον κατανεμημένο ηγετικό ρόλο του υποδιευθυντή στην υποστήριξη του εξελισσόμενου ρόλου του διευθυντή σε ελληνικά Δημοτικά Σχολεία . Η ερευνήτρια επέλεξε μια ποιοτική μέθοδο έρευνας για αυτή τη μελέτη επειδή αναδεικνύει την ανθρώπινη αλληλεπίδραση και εστιάζει στην κατανόηση και την ερμηνεία του νοήματος. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση συνεντεύξεων σε βάθος και αποτελούνταν από λέξεις και όχι από αριθμούς, ενώ συγκεντρώθηκαν στοιχεία στο φυσικό περιβάλλον των συμμετεχόντων.

Κατά τη συλλογή δεδομένων, η ερευνήτρια σκόπευε να διακρίνει ποιοι εξωτερικοί και εσωτερικοί παράγοντες έχουν αλλάξει τους ρόλους του διευθυντή και του υποδιευθυντή για να αναλύσει τα καθήκοντα τους και να διερευνήσει πώς το πλαίσιο της κατανεμημένης ηγεσίας μπορεί να υποστηρίξει τον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή. Η ερευνήτρια διεξήγαγε ημιδομημένες, σε βάθος συνεντεύξεις με επιλεγμένους συμμετέχοντες. Οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν σε ένα iPad και μεταγράφηκαν μέσα σε 48 ώρες για να διασφαλιστεί η αξιοπιστία των δεδομένων.

Τα δεδομένα της συνέντευξης και τα έγγραφα που ανακτήθηκαν από τους συμμετέχοντες αναλύθηκαν και επισημάνθηκαν κοινά θέματα.

#### 3.4.1 Ερευνητικό παράδειγμα και ερευνητική προσέγγιση

Επειδή το μεγαλύτερο μέρος της μελέτης βασίστηκε σε περιπτωσιολογικές μελέτες όπου διερευνήθηκαν οι απόψεις και οι εμπειρίες των συμμετεχόντων, η έρευνα εστιάστηκε στο ερμηνευτικό/κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα. Το κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα αναπτύχθηκε από τη φιλοσοφία της φαινομενολογίας του Edmund Husserl και των μελετών ερμηνευτικής κατανόησης του Wilhelm Dilthey και άλλων Γερμανών φιλοσόφων που ονομάζονται ερμηνευτική (Eichelberger, 1989). Σύμφωνα με τον Creswell (2014), ο κονστρουκτιβισμός ασχολείται με την ανάπτυξη υποκειμενικών νοημάτων και κατανοήσεων των προσωπικών εμπειριών κάποιου σχετικά με συγκεκριμένα θέματα με βάση το κοινωνικό και ιστορικό τους υπόβαθρο. Ο κονστρουκτιβισμός αντλεί από την ερμηνευτική, η οποία στοχεύει σε μια ολιστική κατανόηση (Tracy, 2013). Αν και η ερμηνευτική επιτρέπει ένα ορισμένο τό υποκειμενικότητας, η επικοινωνία μεταξύ τους στοχεύει στην αναζήτηση της αλήθειας και η αλήθεια βρίσκεται σε βιωμένες εμπειρίες. Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε ένα παράδειγμα ερμηνευτικής επειδή είναι η επιστήμη της κατανόησης μέσω της επικοινωνίας. Η κατανόηση πραγματοποιείται μέσω των αλληλεπιδράσεων με τους ανθρώπους και τις βιωμένες εμπειρίες τους. Οι ερμηνευτικοί πιστεύουν ότι ο λόγος που επικοινωνούμε και προσπαθούμε να κατανοήσουμε είναι η αναζήτηση της αλήθειας (Higgs & Smith, 2006)

Οι μελέτες περιπτώσεων υιοθετούν μια ερμηνευτική προσέγγιση των δεδομένων και εξετάζουν πτυχές μέσα σε ένα καθορισμένο πλαίσιο. Οι μελέτες περιπτώσεων εξετάζουν τις υποκειμενικές έννοιες που φέρνουν οι άνθρωποι στην κατάστασή τους. Θεωρητικά, η έρευνα μελέτης περίπτωσης θα μπορούσε να προσανατολιστεί από μια ρεαλιστική ή θετικιστική προοπτική. Στην παρούσα εργασία επικρατεί η άποψη ότι υπάρχει μια ενιαία πραγματικότητα, ανεξάρτητη από το άτομο και μπορεί να συλληφθεί, να μελετηθεί και να μετρηθεί μέσω μιας σχετικιστικής ή ερμηνευτικής οπτικής. Μια σχετικιστική ή ερμηνευτική προοπτική υιοθετεί τις προϋποθέσεις ότι

υπάρχουν πολλαπλές πραγματικότητες και έννοιες, οι οποίες εξαρτώνται και συνδημιουργούνται από τον ερευνητή (Lincoln, Lynham & Guba, 2011; Yin, 2014).

Μέσω συνεντεύξεων με τέσσερις υποδιευθυντές του παρελθόντος που στη συνέχεια έγιναν διευθυντές τα τελευταία πέντε χρόνια και τέσσερις σημερινούς υποδιευθυντές, συγκεντρώθηκαν οι πληροφορίες για τις βιωμένες εμπειρίες των συμμετεχόντων και αντλήθηκαν ομοιότητες ή κοινά θέματα από τις γνώσεις τους. Για την ολοκλήρωση αυτής της μελέτης χρησιμοποιήθηκε μια ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, καθώς σχετίζεται με άτομα στο περιβάλλον τους και προσωπικές αναφορές ποικίλων εμπειριών. «Η ποιοτική έρευνα περιγράφει και αναλύει τις ατομικές και συλλογικές κοινωνικές ενέργειες, τις πεποιθήσεις, τις σκέψεις και τις αντιλήψεις των ανθρώπων» (McMillian & Schumacher, 2006, σ.315). Με την αλληλεπίδραση με τους υποδιευθυντές και τους διευθυντές που βίωσαν αυτόν τον συγκεκριμένο ηγετικό ρόλο και τη σημαντική σχέση στη σχέση μεταξύ υποδιευθυντών και διευθυντών, επιδιώκεται να αξιοποιηθούν οι γνώσεις και οι εμπειρίες τους.

Επομένως, η συλλογή δεδομένων θα έχει στοιχεία υποκειμενικότητας και θα είναι ανοιχτή σε ερμηνεία. Οι ποιοτικοί ερευνητές ενδιαφέρονται να κατανοήσουν πώς οι άνθρωποι ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους, κατασκευάζουν τις λέξεις τους και τι νόημα αποδίδουν στις εμπειρίες τους (Merriam & Tisdell, 2016). Η ποιοτική έρευνα μπορεί να ερμηνευθεί ως «μια προσέγγιση για τη διερεύνηση και την κατανόηση του νοήματος που αποδίδουν τα άτομα ή οι ομάδες σε ένα κοινωνικό ή ανθρώπινο πρόβλημα» (Creswell, 2014, σ.32). Η συλλογή δεδομένων μέσω προσωπικών εμπειριών επέτρεψε στην ερευνήτρια να κατανοήσει καλύτερα τον υποστηρικτικό ρόλο του υποδιευθυντή και τον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή. Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, σχεδιάστηκαν και ερμηνεύτηκαν κοινά θέματα. Οι Berg και Howard (2012) χαρακτηρίζουν την ποιοτική έρευνα ως έννοια, ορισμό, μεταφορές, σύμβολα και περιγραφή πραγμάτων.

Σε αυτή τη μελέτη, η ερευνήτρια θα μπορούσε να αλληλεπιδράσει με τους υποδιευθυντές και τους διευθυντές στο σχολικό περιβάλλον τους, επιτρέποντας την αυθεντική και στοχαστική αλληλεπίδραση. Η εξάρτηση από τη συλλογή μη αριθμητικών πρωτογενών δεδομένων, όπως λέξεις και εικόνες από την ερευνήτρια που χρησιμεύει ως όργανο, καθιστά την ποιοτική έρευνα κατάλληλη για την παροχή



πραγματικών και περιγραφικών πληροφοριών (Johnson & Christensen, 2012). Μέσω κοινών εμπειριών και συλλογής δεδομένων, ο ποιοτικός σχεδιασμός επιτρέπει στην ανθρώπινη συμπεριφορά και σκέψη να αναλυθεί σε ένα κοινωνικό πλαίσιο.

Οι ποιοτικές μέθοδοι, όπως οι συνεντεύξεις, οι παρατηρήσεις και οι ανασκοπήσεις εγγράφων, κυριαρχούν στο κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα. Ως εκ τούτου, η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση παρέχει άφθονα δεδομένα για ανθρώπους και καταστάσεις της πραγματικής ζωής (De Vaus, 2014, σ. 6; Leedy & Ormrod, 2014).

Οι ποιοτικές μέθοδοι, όπως οι συνεντεύξεις, οι παρατηρήσεις και οι ανασκοπήσεις εγγράφων, κυριαρχούν στο κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα. Ως εκ τούτου, η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση παρέχει άφθονα δεδομένα για ανθρώπους και καταστάσεις της πραγματικής ζωής (De Vaus, 2014, σ. 6; Leedy & Ormrod, 2014).

*Η λογική και η δύναμη της σκόπιμης δειγματοληψίας έγκειται στην επιλογή περιπτώσεων πλούσιων σε πληροφορίες για εις βάθος μελέτη. Οι πλούσιες σε πληροφορίες περιπτώσεις είναι εκείνες από τις οποίες μπορεί κανείς να μάθει πολλά για θέματα κεντρικής σημασίας για τον σκοπό της έρευνας. Η μελέτη περιπτώσεων πλούσιες σε πληροφορίες αποφέρει γνώσεις και εις βάθος κατανόηση.*

### 3.5 Πληθυσμός και Δειγματοληψία

#### 3.5.1 Πληθυσμός και επιλογή συμμετεχόντων

Οι McMillan and Schumacher (2014) εξηγούν ότι ένας πληθυσμός είναι μια ομάδα ατόμων ή γεγονότων από τα οποία λαμβάνεται δείγμα και μπορούν να δημιουργηθούν αποτελέσματα.

#### 3.5.2 Τεχνική δειγματοληψίας

Ο Rahi (2017) επισημαίνει διάφορες μορφές δειγματοληψίας, όπως η πιθανότητα, η απλή τυχαία, η συστηματική τυχαία και η δειγματοληψία σε ομάδες, και σημειώνει ότι η δειγματοληψία κρίσης ορίζει μια διαδικασία όπου οι ερευνητές χρησιμοποιούν

την κρίση τους για να επιλέξουν μια ομάδα ανθρώπων που γνωρίζουν σχετικά με το πρόβλημα. Η κριτική δειγματοληψία ονομάζεται επίσης σκόπιμη δειγματοληψία επειδή περιλαμβάνει έναν συγκεκριμένο σκοπό. Σε αυτή την έρευνα χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία κρίσης ή σκόπιμης δειγματοληψίας επειδή η ερευνήτρια επέλεξε τη δειγματοληπτική ομάδα με βάση τις γνώσεις της.

Ο Patton (2015) δηλώνει ότι η λογική και η δύναμη της σκόπιμης δειγματοληψίας έγκειται στην επιλογή περιπτώσεων πλούσιων σε πληροφορίες για μια εις βάθος μελέτη. Χρησιμοποιώντας σκόπιμη δειγματοληψία, η ερευνήτρια θα μπορούσε να επιλέξει μια μικρή ομάδα ατόμων που είναι εξοικειωμένα και έμπειρα με το ερευνητικό πρόβλημα που διερευνάται. Ο Van Manen (2014) προτείνει ότι η σκόπιμη δειγματοληψία δείχνει ότι οι ερωτηθέντες ή οι συμμετέχοντες επιλέγονται με βάση τις γνώσεις και τη λεκτική ευλωτία τους για να περιγράψουν μια ομάδα στην οποία ανήκουν.

Επιπλέον, οι McMillan και Schumacher (2014) προσδιορίζουν διαφορετικούς τύπους σκόπιμης δειγματοληψίας, όπως επιλογή τοποθεσίας, ολοκληρωμένη δειγματοληψία, δειγματοληψία μέγιστης διακύμανσης, δειγματοληψία χιονόμπαλας και δειγματοληψία ανά τύπο περίπτωσης. Οι υποδιευθυντές και οι διευθυντές επιλέχθηκαν για αυτή τη μελέτη λόγω των ειδικών γνώσεων και εμπειριών τους. Σύμφωνα με τον Patton (2002), η σκόπιμη δειγματοληψία χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα για τον εντοπισμό και την επιλογή περιπτώσεων πλούσιες σε πληροφορίες για την πιο αποτελεσματική χρήση περιορισμένων πόρων. Οι Creswell, Plano και Clark (2011) συμφωνούν ότι η σκόπιμη δειγματοληψία περιλαμβάνει τον εντοπισμό και την επιλογή ατόμων ή ομάδων με εξαιρετική γνώση ή εμπειρία σε ένα φαινόμενο ενδιαφέροντος. Κατά συνέπεια, για τη μελέτη αυτή, η ερευνήτρια θα επικεντρωθεί στη σκόπιμη δειγματοληψία.

Η σκόπιμη δειγματοληψία επιλέχθηκε καθώς «βασίζεται στην υπόθεση ότι η ερευνήτρια θέλει να ανακαλύψει, να κατανοήσει και να αποκτήσει διορατικότητα και επομένως πρέπει να επιλέξει ένα δείγμα από το οποίο μπορούν να ληφθούν τα περισσότερα» (Merriam & Tisdell, 2016). Με συνεντεύξεις τόσο από διευθυντές όσο και από υποδιευθυντές, αυτή η μελέτη καθιέρωσε τη σύνδεση μεταξύ αυτών των δύο

τομέων διαχείρισης και τη σχέση μεταξύ του εξελισσόμενου ρόλου του διευθυντή και της περιγραφής ή των προσδοκιών εργασίας του υποδιευθυντή.

Το δείγμα περιλαμβάνει τέσσερις εν ενεργεία υποδιευθυντές και τέσσερις διευθυντές για να κατανοήσει τις εξελισσόμενες πτυχές και τη σχέση μεταξύ των δύο ρόλων ( $n = 8$ ). Οι τέσσερις διευθυντές που επιλέχθηκαν είχαν επίσης εμπειρία στον ρόλο του υποδιευθυντή πριν δεχτούν την ηγεσία. Αυτό το στοιχείο επέτρεψε μια άμεση σύγκριση μεταξύ των δύο ρόλων όπως το βίωσαν στα διάφορα σχολεία τους.

Η επιλογή τοποθεσίας βασίστηκε στον τομέα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας και ο πληθυσμός περιλάμβανε διευθυντές και υποδιευθυντές σε αυτά τα σχολεία. Επιλέχθηκε ένα μέγεθος δείγματος τεσσάρων διευθυντών και τεσσάρων υποδιευθυντών από τον τομέα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με βάση τη διαθεσιμότητα και την πρόσβαση σε αυτή τη συγκεκριμένη ομάδα ατόμων εντός μιας καθορισμένης γεωγραφικής περιοχής και τη μοναδική εμπειρία που απαιτείται. Δεδομένου ότι αυτή η μελέτη εστίασε σε μια συγκεκριμένη ομάδα πληροφορητών και ο σκοπός βασίζεται σε μια ερμηνευτική μελέτη βιωμένων εμπειριών, χρησιμοποιήθηκε μια μικρή ομάδα δειγματοληψίας.

Οι συμμετέχοντες που επιλέχθηκαν είχαν συγκεκριμένες γνώσεις και εμπειρίες που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα λόγω των λειτουργιών και των ρόλων διαχείρισης τους. Το δείγμα των επιλεγμένων υποδιευθυντών εργάστηκε κάτω από τουλάχιστον δύο διευθυντές σχολείων και μπορούσε να σχολιάσει τον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή, τις περιγραφές και τις προσδοκίες των καθηκόντων του. Το δείγμα των τεσσάρων διευθυντών που είχαν επίσης βιώσει το ρόλο του υποδιευθυντή πριν αποδεχτούν την ηγεσία θα μπορούσαν να μοιραστούν τις γνώσεις τους σχετικά με τις εσωτερικές και εξωτερικές δυνάμεις που οδηγούν στην αλλαγή στους ρόλους διοίκησης του σχολείου. Θα μπορούσαν επίσης να παρέχουν μια συγκριτική άποψη του ρόλου τους ως υποδιευθυντές έναντι του διευθυντή και να μιλήσουν για τις αλλαγές και τις απαιτήσεις αυτών των δύο διαχειριστικών τομέων.

### 3.5.3 Δείγμα της μελέτης

Οι McMillan και Schumacher (2014) διευκρινίζουν ότι ένα δείγμα είναι μια ομάδα υποκειμένων από τα οποία συλλέγονται δεδομένα και συχνά αντιπροσωπεύουν έναν συγκεκριμένο πληθυσμό. Για αυτή τη μελέτη επιλέχθηκαν οκτώ συμμετέχοντες ( $n = 8$ ). Τέσσερις συμμετέχοντες είναι εν ενεργεία διευθυντές που ήταν επίσης υποδιευθυντές κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, ενώ οι άλλοι τέσσερις είναι εν ενεργεία υποδιευθυντές σε διάφορα δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα .

### 3.6 Εργαλεία και συλλογή δεδομένων

#### 3.6.1 Εισαγωγή

Η ποιοτική έρευνα χρησιμοποιεί εργαλεία δεδομένων, όπως παρατηρήσεις, ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, συνεντεύξεις ή σημειώσεις πεδίου, για τη συλλογή δεδομένων από συμμετέχοντες στα φυσικά τους περιβάλλοντα. Αυτή η μελέτη χρησιμοποίησε συνεντεύξεις σε βάθος και μελέτη εγγράφων (περιγραφές καθηκόντων και δομές διαχείρισης) ως εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων. Οι τεχνικές συλλογής δεδομένων της παρούσας εργασίας περιλάμβαναν μια στρατηγική συλλογής δεδομένων πολυμέσων για την ενίσχυση της αξιοπιστίας.

Η συλλογή δεδομένων περιελάμβανε τα ακόλουθα.

- Διεξήχθησαν συνεντεύξεις σε βάθος με κάθε συμμετέχοντα είτε στο φυσικό του περιβάλλον είτε μέσω τηλεδιάσκεψης . Οι συνεντεύξεις σε βάθος είναι μια μέθοδος συλλογής ποιοτικών δεδομένων που περιλαμβάνει άμεση, ατομική δέσμευση με μεμονωμένους συμμετέχοντες. Η εις βάθος συνέντευξη, αν και εστιασμένη, ήταν συνομιλητική και επέτρεψε στην ερευνήτρια και στους ερωτηθέντες να διερευνήσουν ένα θέμα στο πλαίσιο της καθοδηγούμενης συνομιλίας. Οι συνεντεύξεις είχαν ως στόχο να αποσπάσουν σχετικές πληροφορίες γύρω από το θέμα της μελέτης και να αποκτήσουν πληροφορίες από τις εμπειρίες, τις απόψεις και τις απόψεις των συμμετεχόντων - η ανοιχτή δομή της εις βάθος συνέντευξης επέτρεψε ένα ευρύ πεδίο συνομιλίας και ανάκτησης πληροφοριών.

- Η συλλογή τεκμηρίωσης περιλάμβανε βιογραφικά ερωτηματολόγια και την περιγραφή καθηκόντων του κάθε συμμετέχοντα (διευθυντή/τρια και

υποδιευθυντή/τρια) . Σε ορισμένες περιπτώσεις, συμπεριλήφθηκαν επίσης προκηρύξεις για τις θέσεις εργασίας του υποδιευθυντή/τρια και του διευθυντή/τρια . Οι συνεντεύξεις περιλάμβαναν τόσο τους διευθυντές όσο και τους υποδιευθυντές. Υπήρχαν συνολικά οκτώ συνεντεύξεις, τέσσερις από τις οποίες ήταν πολύπλευρες, καθώς μπορούσαν να βασιστούν στην εμπειρία των διευθυντών ως διευθυντής και υποδιευθυντής. Όλες οι συνεντεύξεις ήταν κατ' ιδίαν συνεντεύξεις για τη διασφάλιση της ιδιωτικής ζωής και τη δυνατότητα ανοιχτής συνομιλίας. Πριν από τις ατομικές συνεντεύξεις, ζητήθηκε από όλους τους συμμετέχοντες (τέσσερις διευθυντές και τέσσερις υποδιευθυντές) να συμπληρώσουν ένα ανοιχτό ερωτηματολόγιο σχεδιασμένο για τη συλλογή βιογραφικών πληροφοριών. Ζητήθηκε από κάθε συμμετέχοντα να περιγράψει την δουλειά του και την εστίαση του στο σχολείο. Κάθε συμμετέχων κλήθηκε να υποβάλει ένα διάγραμμα της διοικητικής δομής του. Στη συνέχεια, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω αυτών των εγγράφων αναλύθηκαν και συγκρίθηκαν. Πριν από τις συνεντεύξεις, κοινοποιήθηκε μια δήλωση του σκοπού και της πρόθεσης της μελέτης για να δοθεί χρόνος στους συμμετέχοντες να κάνουν ερωτήσεις σχετικά με το σκοπό της μελέτης.

Μέσω συνεργατικών μεθόδων, όπως συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια, οι συμμετέχοντες μπορούσαν να μοιραστούν τις μοναδικές ιστορίες και εμπειρίες τους. Μέσω αυτών των αλληλεπιδράσεων, συγκεντρώθηκαν δεδομένα για να καταστεί δυνατή η καλύτερη κατανόηση:

- της περιγραφής εργασίας των υποδιευθυντών/τριών και των διευθυντών/τριών,
- εξωτερικών και εσωτερικών παραγόντων που επηρεάζουν τις αλλαγές στους δύο ρόλους και
- του υποστηρικτικού ρόλου του/της υποδιευθυντή/τριας στον/στην διευθυντή/τρια μέσω της κατανεμημένης ηγεσίας για να εξυπηρετήσει τον εξελισσόμενο ρόλο του/της .

Τα όργανα αναφέρονται στα εργαλεία ή τα μέσα με τα οποία οι ερευνητές προσπαθούν να μετρήσουν μεταβλητές ή στοιχεία ενδιαφέροντος στη διαδικασία συλλογής δεδομένων. Για αυτήν την ποιοτική μελέτη περίπτωσης, η ερευνητρια

χρησιμοποίησε συνεντεύξεις (τόσο ημιδομημένες όσο και σε βάθος) και την ανάκτηση τεκμηρίων ως εργαλεία για τη συλλογή δεδομένων.

### 3.6.2 Συνεντεύξεις

Σύμφωνα με τους Hammond και Wellington (2013), οι συνεντεύξεις είναι συνομιλίες μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου. Οι Brinkmann και Kvale (2005) προειδοποιούν ότι μια πρόκληση της διεξαγωγής συνεντεύξεων είναι ότι διεξάγονται με την αφελή υπόθεση ότι η ερευνήτρια θέλει να κατανοήσει μέσω του διαλόγου και της συζήτησης. Είναι σημαντικό να διαφυλάξουμε την ακεραιότητα της συνέντευξης και να θεωρήσουμε τη συνέντευξη ως βασικό εργαλείο για τη συλλογή κρίσιμων δεδομένων. Οι McGrath, Palmgren και Liljedahl (2019) υποδεικνύουν ότι η συλλογή δεδομένων μέσω συνεντεύξεων δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως άτυπες συνομιλίες με τους ερωτηθέντες. Είναι όργανα συλλογής δεδομένων που μπορούν να διεισδύσουν σε πολυάριθμα ερευνητικά ερωτήματα. Η ερευνήτρια υιοθέτησε τη διαδικασία συνέντευξης του Kasunic (2010).

#### 3.6.2.1 Ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις

Πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με οκτώ υποδιευθυντές δημόσιων Δημοτικών Σχολείων που επιλέχθηκαν. Οι Cohen και Crabtree (2006) τονίζουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά των ημιδομημένων συνεντεύξεων.

- Η ερευνήτρια και οι ερωτηθέντες συμμετέχουν σε μια επίσημη συνέντευξη.
- Ο συνεντευκτής αναπτύσσει και χρησιμοποιεί έναν οδηγό συνέντευξης—μια λίστα ερωτήσεων και θεμάτων που πρέπει να καλυφθούν κατά τη διάρκεια της συνομιλίας, συνήθως με συγκεκριμένη σειρά.
- Ο συνεντευκτής ακολουθεί τον οδηγό, αλλά μπορεί να ακολουθήσει ελαφρώς διαφορετική πορεία στη συνομιλία που μπορεί να απομακρυνθούν από τον οδηγό όταν πιστεύει ότι είναι απαραίτητο κατά τη συλλογή δεδομένων από τους συμμετέχοντες.

Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε μια ψηφιακή συσκευή εγγραφής για να καταγράψει τις συνεντεύξεις και κράτησε σημειώσεις ως πρόσθετη αναφορά. Κατά την προετοιμασία για ποιοτική συνέντευξη, η εξοικείωση με τον εξοπλισμό καταγραφής δεδομένων είναι κρίσιμη. Ο χώρος της συνέντευξης θα πρέπει επίσης να ληφθεί υπόψη, καθώς θα μπορούσε να επηρεάσει τη συλλογή δεδομένων (McGrath, Palmgren, & Liljedahl, 2019).

Η ερευνήτρια εξοικειώθηκε με την ψηφιακή συσκευή εγγραφής και ολοκλήρωσε μια εικονική συνέντευξη πριν συναντήσει τους συμμετέχοντες. Η ηχογράφηση επέτρεψε την πλήρη αποτύπωση της συνέντευξης και της επέτρεψε να αξιολογήσει και να επικυρώσει τη συνομιλία. Σύμφωνα με τον Tracy (2013), οι αποφάσεις μεταγραφής επηρεάζουν το νόημα των δεδομένων και οι ερευνητές θα πρέπει να εξετάσουν προσεκτικά το ενδεχόμενο να πληκτρολογήσουν οι ίδιοι τα δεδομένα. Ως εκ τούτου, η ερευνήτρια μετέγραψε τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις σε γραπτή μορφή.

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στα γραφεία των συμμετεχόντων στα σχολεία τους ή μέσω τηλεδιάσκεψης Microsoft Teams για να εξασφαλιστεί η ευκολία και η άνεση. Εάν η συνέντευξη γινόταν στο σχολείο τους, η ερευνήτρια θα μπορούσε να παρατηρήσει τους συμμετέχοντες στα φυσικά τους περιβάλλοντα και να κάνει ανεπίσημες παρατηρήσεις. Η ανάκτηση εγγράφων έγινε στην αρχή της συνέντευξης. Η συνέντευξη ολοκληρώθηκε με τη διαβεβαίωση ότι ένα αντίγραφο της συνέντευξης θα σταλθεί στον συμμετέχοντα για τελική αξιολόγηση και συγκατάθεση. Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν 60–90 λεπτά, ανάλογα με τη διαθεσιμότητα του συμμετέχοντος.

### 3.6.2.2 Συνεντεύξεις σε βάθος

Διεξήχθησαν σε βάθος συνεντεύξεις με τέσσερις διευθυντές επιλεγμένων δημόσιων Δημοτικών σχολείων. Οι σε βάθος συνεντεύξεις περιλαμβάνουν εκτενείς συνομιλίες μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου, με έναν γενικό σκοπό που υποκινείται από τους ερευνητικούς στόχους, αλλά καθοδηγούνται έντονα από τις αντιλήψεις, τις απόψεις και τις εμπειρίες του ερωτώμενου (Dickson-Swift, James, Kippen, & Liamputtong, 2007). Κατά τη διάρκεια μιας εις βάθος συνέντευξης, ο συμμετέχων θεωρείται ο ειδικός και η ερευνήτρια πρέπει να καθοδηγείται από τις γνώσεις και την

εμπειρία του. Η εις βάθος συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να συγκεντρώσει πλούσια, λεπτομερή δεδομένα από τον συμμετέχοντα και να αποκτήσει μεγαλύτερη κατανόηση του θέματος της έρευνας από την οπτική γωνία του συμμετέχοντος. Η ερευνήτρια θα πρέπει να επιτρέψει ερωτήσεις ανοιχτού τύπου για να επιτραπεί μια πλούσια συνομιλία και όχι κλειστές ερωτήσεις που θα οδηγήσουν σε άτυπες απαντήσεις. Οι Queirós, Faria and Almeida (2017) εξηγούν ότι οι σε βάθος συνεντεύξεις παρέχουν πλούσιες πληροφορίες και επιτρέπουν την υποβολή επακόλουθων ερωτήσεων, την εξέταση πρόσθετων πληροφοριών, την αιτιολόγηση προηγούμενων απαντήσεων και τη σύνδεση πολλών θεμάτων. Προσφέρει επίσης μια άνετη ατμόσφαιρα όπου οι άνθρωποι μπορεί να αισθάνονται πιο άνετα όταν συνομιλούν.

Οι Erpich, Gormley και Teunissen (2019) μας υπενθυμίζουν ότι οι ερευνητές πρέπει να προσέχουν τα βασικά στοιχεία πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη συνέντευξη για να συλλέξουν πλούσια δεδομένα συνέντευξης. Η ποιοτική μεθοδολογία επηρεάζει κρίσιμες πτυχές, συμπεριλαμβανομένου του ποιος διεξάγει τη συνέντευξη, ποιος συμμετέχει στη συνέντευξη, τι περιλαμβάνεται στον οδηγό συνέντευξης, πού πραγματοποιείται η συνέντευξη και πώς θα συλληφθούν, θα μεταγραφούν και θα αναλυθούν τα δεδομένα. Η διεξαγωγή μιας καλής συνέντευξης είναι υψίστης σημασίας για την επιτυχία της ακριβούς συλλογής δεδομένων. Η προετοιμασία και η εμπειρία του συνεντευκτή θα επηρεάσει τη συλλογή σχετικών πληροφοριών και θα επιτρέψει το βέλτιστο κέρδος σχετικά με τη συνέντευξη. Οι Smith, Flowers and Larkin (2009) προτείνουν ότι το πιο κρίσιμο θέμα στην αρχή της συνέντευξης είναι η δημιουργία μιας σχέσης με τον συμμετέχοντα. Ο συμμετέχων πρέπει να αισθάνεται άνετα με τον ερευνητή και πρέπει να υπάρχει υψηλό επίπεδο εμπιστοσύνης. Οι Smith et al. δηλώσαν ότι είναι απίθανο να ληφθούν αξιόλογα δεδομένα από τον συμμετέχοντα, εκτός εάν καταφέρετε να δημιουργήσετε αυτή τη σχέση.

Οι Roller και Lavrakas (2015) σκιαγραφούν διάφορες δεξιότητες συνέντευξης που επιδεικνύει ένας ποιοτικός συνεντευκτής για να ελαχιστοποιήσει τις ακούσιες διακυμάνσεις στα δεδομένα που σχετίζονται με την προκατάληψη του συνεντευκτή, μεγιστοποιώντας την εγκυρότητα των δεδομένων και τη σχετικότητα.

Αυτές οι δεξιότητες περιλαμβάνουν:



- οικοδόμηση σχέσης με τον συμμετέχοντα,
- ενεργό ακρόαση του συμμετέχοντος επιδεικνύοντας ειλικρινές ενδιαφέρον για τις απαντήσεις του και θέτοντας κατάλληλες επακόλουθες ερωτήσεις,
- παραμένοντας εστιασμένος στον ερευνητικό στόχο αλλά επιτρέποντας ευελιξία στη ροή της συνέντευξης ,
- επίγνωση λεκτικών και μη λεκτικών ενδείξεων που προσθέτουν νόημα στα δεδομένα που συλλέγονται και
- διασφάλιση ότι τα δεδομένα που λαμβάνονται είναι ακριβή και πλήρη κατά τη διάρκεια κάθε συνέντευξης.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η ερευνήτρια δημιούργησε μια καλή σχέση εμπιστοσύνης με τους συμμετέχοντες περιγράφοντας τους στόχους της μελέτης όταν τους ζητούσε να συμμετάσχουν στη μελέτη. Η ερευνήτρια παρείχε στους συμμετέχοντες τις ερωτήσεις πριν από τη συνέντευξη για να επιτρέψει τη διεξοδική προετοιμασία. Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων, η ερευνήτρια μετέγραψε τις συνεντεύξεις από την ηχογράφηση και δακτυλογραφούσε τα ευρήματα. Οι όποιες διευκρινίσεις απαιτούνταν, ακολούθησαν τους συμμετέχοντες. Ως μορφή διαφάνειας, δόθηκε στους συμμετέχοντες από ένα αντίγραφο της συνέντευξής τους.

### 3.6.3 Ανάλυση εγγράφων

Τα έγγραφα μπορούν να αναφέρονται σε πολλά στοιχεία, όπως διαφημίσεις, φυλλάδια, επιστολές, εκθέσεις, πρακτικά συνεδριάσεων και έγγραφα πολιτικής. Όπως και άλλες αναλυτικές μέθοδοι στην ποιοτική έρευνα, η ανάλυση εγγράφων απαιτεί την εξέταση και την ερμηνεία των δεδομένων για να διεξαχθεί νόημα, να κατανοηθεί και να αναπτυχθεί εμπειρική γνώση (Corbin & Strauss, 2008). Οι Hammond και Wellington (2013) συμφωνούν για τη συλλογή δεδομένων με τη χρήση εγγράφων, συμβουλεύοντας ότι στη σύγχρονη έρευνα, η μελέτη των εγγράφων μπορεί να συμπληρώσει άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάκτησης εγγράφων και οι ημιδομημένες, σε βάθος συνεντεύξεις για την υποστήριξη του τριγωνισμού. Σύμφωνα με τον Yin (2013), ο ποιοτικός ερευνητής πρέπει να βασιστεί σε πολλαπλές (τουλάχιστον δύο) πηγές αποδεικτικών στοιχείων, δηλαδή να αναζητήσει σύγκλιση και επιβεβαίωση χρησιμοποιώντας διαφορετικές πηγές και μεθόδους δεδομένων. Εκτός από έγγραφα, τέτοιες πηγές περιλαμβάνουν συνεντεύξεις και παρατήρηση συμμετεχόντων ή μη. Ο Bowen (2009) δηλώνει ότι το σκεπτικό για την ανάλυση εγγράφων έγκειται στον ρόλο του στη μεθοδολογική τριγωνοποίηση δεδομένων, στην τεράστια αξία των εγγράφων στην έρευνα μελέτης περίπτωσης και στη χρησιμότητά του ως αυτόνομη μέθοδο για εξειδικευμένη ποιοτική έρευνα. Τα έγγραφα που συλλέχθηκαν σχετικά με τα δευτερεύοντα ερωτήματα που τέθηκαν πρόσθεσαν μια εικόνα για τους ρόλους του διευθυντή και του υποδιευθυντή. Η ερευνήτρια θα μπορούσε να συγκρίνει θέματα που προέκυψαν από τις ημιδομημένες, σε βάθος συνεντεύξεις με αυτά των εγγράφων που ανακτήθηκαν. Η μη τεχνική βιβλιογραφία, όπως οι αναφορές και η εσωτερική αλληλογραφία, είναι μια πιθανή πηγή εμπειρικών δεδομένων για μελέτες περιπτώσεων, για παράδειγμα, δεδομένα σχετικά με το πλαίσιο εντός του οποίου δραστηριοποιείται ο συμμετέχων (Mills, Bonner, & Francis, 2006). Με την εξέταση των εγγράφων που παρουσίασαν οι συμμετέχοντες, η ερευνήτρια θα μπορούσε να αποκαλύψει το νόημα, να ανακαλύψει ιδέες και να εμβαθύνει στην κατανόησή των εμπειριών των συμμετεχόντων.

### 3.7 Ανάλυση Και Παρουσίαση Δεδομένων

#### 3.7.1 Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση δεδομένων είναι κρίσιμης σημασίας στην ποιοτική έρευνα, επειδή ενημερώνει τα αποτελέσματα της μελέτης. Η ποιοτική ανάλυση δεδομένων δίνει νόημα στα ακατέργαστα δεδομένα για την κατανόηση των αντιλήψεων, των συναισθημάτων και των στάσεων των συμμετεχόντων (McMillian & Schumacher, 2010). Για αυτήν τη μελέτη, η ανάλυση δεδομένων περιελάμβανε την οργάνωση των ευρημάτων της συλλογής δεδομένων σε μικρότερες ενότητες και την εύρεση κοινών μοτίβων και θεμάτων για να γίνει κατανοητό. Ως εκ τούτου, χρησιμοποιήθηκε η

ποιοτική τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου. Ο Patton (2002) δηλώνει ότι η ανάλυση περιεχομένου λαμβάνει ποιοτικά δεδομένα και τα φωτίζει για να βρει συνέπειες και νοήματα. Αυτή η διαδικασία μπορεί να περιλαμβάνει την αξιολόγηση θεμάτων, επαναλαμβανόμενων λέξεων και μοτίβων σε ομιλίες ή γραπτό κείμενο.

Οι πέντε φάσεις του ποιοτικού σχεδιασμού είναι ο σχεδιασμός, η έναρξη της συλλογής δεδομένων, η πρωτογενής συλλογή δεδομένων, η ολοκλήρωση της συλλογής δεδομένων και οι επίσημες αναλύσεις και τα διαγράμματα δεδομένων. Οι μεταγραφές των συνεντεύξεων καταγράφηκαν μηχανικά σε συσκευή ήχου (iPad) και αναλύθηκαν μετά τις συνεντεύξεις. Αμέσως μετά από κάθε συνέντευξη, η ερευνήτρια κατέγραφε ένα λεπτομερές προσχέδιο της διαδικασίας της συνέντευξης και των ευρημάτων γραπτώς ακούγοντας επανειλημμένα τη συσκευή ήχου και μεταγράφοντας τις σημειώσεις.

Η ερευνήτρια άρχισε να κωδικοποιεί το υλικό σε προκαθορισμένες κατηγορίες που καθορίστηκαν από το ερευνητικό πρόβλημα κατά τη διάρκεια της μεταγραφής. Ο Gibbs (2007) περιγράφει την κωδικοποίηση ως τον τρόπο με τον οποίο ορίζετε τα δεδομένα που αναλύετε. Περιλαμβάνει τον εντοπισμό και την καταγραφή ενός ή περισσότερων αποσπασμάτων κειμένου ή άλλων στοιχείων δεδομένων, όπως τα μέρη των εικόνων που, κατά κάποια έννοια, αποτελούν παράδειγμα της ίδιας θεωρητικής ή περιγραφικής ιδέας. Τα δεδομένα χωρίστηκαν σε συγκεκριμένα θέματα χρησιμοποιώντας πίνακα και χρωματική κωδικοποίηση.

Ακολούθησε ο εντοπισμός μοτίβων και θεμάτων μέσω τριγωνοποίησης, που περιλαμβάνει συλλογή αντικειμένων, παρατηρήσεις πεδίου και συνεντεύξεις. Η μεθοδολογική τριγωνοποίηση περιλαμβάνει τη χρήση περισσότερων από μία επιλογών για τη συλλογή δεδομένων, όπως συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια και έγγραφα. Χρησιμοποιήθηκαν διάφορες μορφές δεδομένων για να ενισχυθεί η αξιοπιστία της μελέτης.

Η θεματική ανάλυση περιλαμβάνει την αναζήτηση σε ένα σύνολο δεδομένων, είτε πρόκειται για πολλές συνεντεύξεις ή ομάδες εστίασης, είτε για μια σειρά κειμένων, για την εύρεση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοημάτων (Braun & Clark, 2006, σ.86). Αυτή η μελέτη χρησιμοποίησε θεματική ανάλυση για την επεξεργασία και ανάλυση ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιώντας επαγωγική ανάλυση.

Υπάρχουν δύο τεχνικές ανάλυσης περιεχομένου, η επαγωγική και η απαγωγική. Η επαγωγική ανάλυση δεδομένων επιλέχθηκε ως η κατάλληλη τεχνική για τη παρούσα μελέτη, καθώς ευθυγραμμίστηκε με τους στόχους ανάλυσης δεδομένων της μελέτης. Η επαγωγική προσέγγιση ξεκινά με τις παρατηρήσεις και τη συλλογή δεδομένων, στη συνέχεια επιδιώκει να βρει μοτίβα στα δεδομένα και τις παρατηρήσεις, ακολουθούμενη από την ανάπτυξη θεωριών. Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τα διαφορετικά στάδια της επαγωγικής ανάλυσης δεδομένων και κάθε φάση αναλύεται εν συντομία παρακάτω.

Πίνακας 1: Διαδικασία επαγωγικής ανάλυσης δεδομένων

Φάση	Πτυχές που καλύπτονται σε αυτή τη φάση
1. Αρχική εργασία και καταγραφή	<p>Συλλογή Δεδομένων</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Προσδιορισμός των συμμετεχόντων</li> <li>• Περιγραφή των καθηκόντων τους</li> <li>• Ερωτηματολόγιο σχεδιασμού</li> <li>• Συλλογή σημειώσεων πριν από τη συνέντευξη</li> </ul>
2. Συνέχιση της εργασίας και καταγραφής με την αρχική συλλογή δεδομένων	<p>Συλλογή δεδομένων μέσω γραπτών εγγράφων και συνεντεύξεων</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Μεταγραφές συνεντεύξεις</li> <li>• Σημειώσεις μετά τη συνέντευξη</li> <li>• Έλεγχος συμμετεχόντων</li> </ul>
3. Κωδικοποίηση και κατηγοριοποίηση	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Θα έχουν καθοριστεί προκαθορισμένες κατηγορίες μέσω του ερευνητικού προβλήματος</li> <li>• Προσδιορισμός μοτίβων και θεμάτων μέσω τριγωνισμού, συμπεριλαμβανομένης της συλλογής αντικειμένων, της επιτόπιας παρατήρησης και συνέντευξης</li> </ul>
4. Προσδιορισμός προτύπων και θεμάτων	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Σχεδιασμός αφηγηματικών δομών</li> <li>• Σχεδιασμός οπτικών αναπαραστάσεων</li> </ul>

Πηγή: McMillan and Schumacher (2006, σελ.365)

### **Φάση 1: Αρχική επιτόπια εργασία και καταγραφή**

Η ανάλυση δεδομένων ξεκινά καθώς η ερευνήτρια συλλέγει βασικές πληροφορίες από τους συμμετέχοντες μέσω ανάκτησης τεκμηρίων και βιογραφικών εντύπων. Η

ερευνήτρια ετοιμάζει το βασικό ερωτηματολόγιο που θα ακολουθηθεί κατά τη διαδικασία της συνέντευξης.

### **Φάση 2: Συνεχιζόμενη επιτόπια εργασία και καταγραφή με την αρχική συλλογή δεδομένων .**

Η συλλογή και η ανάλυση δεδομένων διεξήχθησαν ταυτόχρονα λόγω της οικείας φύσης των δύο πτυχών. Μετά από κάθε συνέντευξη, η ερευνήτρια μετέγραψε τις ηχογραφημένες συνεντεύξεις και ευθυγράμμιζε τα έγγραφα που ανακτούσε. Στην συνέχεια άρχισε να επεξεργάζεται πιθανά θέματα, αλλά παρέμεινε ανοιχτή σε αναδυόμενα μοτίβα και θέματα. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, η ερευνήτρια εστίασε επίσης στη μείωση των δεδομένων. Οι Marshall και Rossman (2013) εξηγούν τη μείωση δεδομένων ως τη διαδικασία επιλογής, εστίασης, απλοποίησης, αφαίρεσης και μετατροπής μεγάλου όγκου δεδομένων που συλλέγονται μέσω σημειώσεων ή μεταγραφών σε διαχειρίσιμα κομμάτια. Εφαρμόζοντας τη μείωση δεδομένων, η ερευνήτρια εστίασε σε σχετικά δεδομένα που σχετίζονται με τη μελέτη και μπορούσε να οργανώσει τα ευρήματά της σε κατάλληλες κατηγορίες.

### **Φάση 3: Κωδικοποίηση και κατηγοριοποίηση**

Η ερευνήτρια οργάνωσε τις σημειώσεις πεδίου και τις πληροφορίες της συνέντευξης χρονολογικά και δημιούργησε ξεχωριστούς φακέλους για κάθε συμμετέχοντα για να δημιουργήσει δομή και νόημα στα δεδομένα που συλλέχθηκαν. Κάθε συμμετέχων έλαβε έναν συγκεκριμένο κωδικό (διευθυντές: Δ1–Δ8, υποδιευθυντές: ΥΔ1–ΥΔ8). Η ερευνήτρια κράτησε τόσο ηλεκτρονικά όσο και έντυπα αρχεία των ευρημάτων της για να διασφαλίσει την ασφάλεια των πληροφοριών.

Παραμένοντας ανοιχτή στην ανασκόπηση και την αναδιοργάνωση δεδομένων, η ερευνήτρια θα μπορούσε να κατηγοριοποιήσει και να κωδικοποιήσει τις πληροφορίες λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της συνέντευξης και της ανάκτησης τεκμηρίων. Έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν επαναλαμβανόμενες ιδέες ή γλώσσα κατά τον εντοπισμό κοινών κατηγοριών. Οι McMillian και Schumacher (2010) σημειώνουν ότι η επαγωγική ανάλυση δεδομένων αναλύει τα δεδομένα και τα ομαδοποιεί σε κατηγορίες και κώδικες με βάση ομοιότητες και διαφορές και πράγματα που ξεχωρίζουν από τις προφορικές και γραπτές σημειώσεις πεδίου.

Η ερευνήτρια έδωσε νόημα στα δεδομένα εντοπίζοντας θέματα και μοτίβα χρησιμοποιώντας κωδικοποίηση. Η κωδικοποίηση περιλαμβάνει επισήμανση και συστηματοποίηση δεδομένων. Χρησιμοποιήθηκαν χρώμα και ποικίλες γραμματοσειρές για να κωδικοποιηθούν τα ευρήματά της παρούσας μελέτης. Ένας κωδικός είναι ένα όνομα που δίνεται σε μια συγκεκριμένη κατηγορία ή τμήμα και οι κατηγορίες είναι οι κύριες ιδέες που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τον συμβολισμό των κωδικοποιημένων δεδομένων. Η ερευνήτρια δημιούργησε κατηγορίες για να ανακαλύψει μοτίβα και θέματα σε αυτή τη μελέτη.

#### **Φάση 4: Αναγνώριση προτύπων και θεμάτων**

Οι Roller and Lavrakas (2015) επιβεβαιώνουν ότι μόνο με την πλήρη εμβάπτιση στην ανάπτυξη κώδικα και την ίδια την κωδικοποίηση η ερευνήτρια μπορεί να αναγνωρίσει τα κατάλληλα θέματα στα δεδομένα, να αναγνωρίσει τις κατάλληλες συνδέσεις μεταξύ τους και να δημιουργήσει το κατάλληλα τμήματα που επικοινωνούν αποτελεσματικά το νόημα του αποτελέσματος της μελέτης. Τα αναδυόμενα θέματα μεταφέρθηκαν χρησιμοποιώντας ένα αφηγηματικό απόσπασμα και συμπεριλήφθηκαν πίνακες για να υποδείξουν περιγραφικές πληροφορίες για κάθε συμμετέχοντα. Σημειώστε ότι οι παραπάνω φάσεις είναι συνυφασμένες και επικαλύπτονται.

Η ανάλυση δεδομένων είναι ένα διαρκές μέρος της ποιοτικής έρευνας επειδή η έρευνα διεξάγεται κατά τη διάρκεια και μετά τη συλλογή δεδομένων. Ο Flick (2007) τονίζει ότι η ποιοτική ανάλυση δεδομένων περιγράφει ένα φαινόμενο με μεγαλύτερη λεπτομέρεια, συγκρίνει αρκετές περιπτώσεις και αναπτύσσει θεωρίες για τα φαινόμενα. Η ερευνήτρια άντλησε νόημα από τη μελέτη συγκρίνοντας τα αναδυόμενα θέματα με αυτά της βιβλιογραφίας. Ο Creswell (2013) δηλώνει ότι το τελικό βήμα στην ανάλυση δεδομένων περιλαμβάνει την ερμηνεία και τη σημασία των δεδομένων.

#### **3.7.2 Παρουσίαση δεδομένων**

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τα δεδομένα καταγράφηκαν, κωδικοποιήθηκαν, κατηγοριοποιήθηκαν, αναλύθηκαν και ερμηνεύτηκαν. Τα δεδομένα παρουσιάστηκαν ως αφηγηματικές περιγραφές και περιελάμβαναν σχετικά αποσπάσματα από τους

συμμετέχοντες. Η χρήση πινάκων βοήθησε επίσης στην οργάνωση ορισμένων πληροφοριών. Η διαχείριση των δεδομένων έγινε με μη αυτόματο τρόπο και με τη βοήθεια υπολογιστή για εύκολη πρόσβαση και καλά οργανωμένα αποτελέσματα δεδομένων. Τα τελικά αρχεία περιελάμβαναν:

- κατάλληλα έγγραφα που ανακτήθηκαν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας,
- κατά λέξη από τις συνεντεύξεις,
- συνοπτικές γνώσεις κάθε συνεδρίας συνέντευξης,
- προβληματισμούς από την ερευνήτρια για κάθε διαδικασία συνέντευξης και
- προβληματισμούς από την ερευνήτρια σχετικά με τις συνεισφορές των συμμετεχόντων.

### 3.8 Συμπεράσματα

Αυτό το κεφάλαιο εξέτασε τη μεθοδολογία και τον σχεδιασμό της έρευνας. Ο σχεδιασμός της έρευνας που υιοθετήθηκε είναι ένας διερευνητικός σχεδιασμός μελέτης περίπτωσης που θα επιτρέψει στην ερευνήτρια να δημιουργήσει πλούσια, σχετικά δεδομένα για να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα. Η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου έρευνας ήταν δικαιολογημένη. Η ερευνήτρια εξήγησε ότι χρησιμοποιήθηκε σκόπιμη δειγματοληψία και επιλέχθηκε μια συλλογή οκτώ δειγμάτων για να συμμετάσχουν στη μελέτη. Η ανάκτηση τεκμηρίωσης και οι ημιδομημένες και σε βάθος συνεντεύξεις ήταν τα εργαλεία οργάνων που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή στοιχείων για αυτήν τη μελέτη. Σε αυτό το κεφάλαιο συζητήθηκε επίσης ο τρόπος με τον οποίο η ερευνήτρια ανέλυσε και παρουσίασε τα δεδομένα. Στο επόμενο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν τα ευρήματα της έρευνας και θα παρουσιαστούν και θα συζητηθούν τα δεδομένα και τα ευρήματα της έρευνας.

## Κεφάλαιο 4: Παρουσίαση, Ανάλυση Και Συζήτηση Ερευνητικών Δεδομένων

### 4.1 Εισαγωγή

Το προηγούμενο κεφάλαιο παρείχε μια επισκόπηση του σχεδιασμού της έρευνας και της ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου που χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση του εξελισσόμενου ρόλου του διευθυντή του σχολείου και της επίδρασης στην περιγραφή της θέσης εργασίας του υποδιευθυντή μέσω του πλαισίου κατανεμημένης ηγεσίας. Το κεφάλαιο υπογράμμισε ποια μέθοδος και όργανα θα χρησιμοποιηθούν για τη συλλογή δεδομένων.

Αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιάσει, θα αναλύσει και θα συζητήσει αναδυόμενα θέματα που προέκυψαν από τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων, τις συνεντεύξεις και την ανάκτηση εγγράφων. Ο εξελισσόμενος ηγετικός ρόλος του διευθυντή θα συζητηθεί με βάση τα δεδομένα που λαμβάνονται και την επίδρασή του στον υποδιευθυντή μέσω της κατανεμημένης ηγεσίας.

Όπως αναφέρεται στο Κεφάλαιο 3, διεξήχθησαν ημιδομημένες και σε βάθος συνεντεύξεις με διευθυντές και υποδιευθυντές από διάφορα ελληνικά δημόσια δημοτικά σχολεία. Ένας οδηγός συνέντευξης αποτέλεσε τη βάση ερωτήσεων ανοιχτού τύπου που καθοδηγούσαν τις συζητήσεις. Τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε επεξεργασία με μεταγραφή όλων των συνεντεύξεων και ανάλυση των απαντήσεων και χρησιμοποιήθηκε η ανάκτηση εγγράφων για την επιβεβαίωση πτυχών των απαντήσεων της συνέντευξης. Όπως περιγράφεται στο Κεφάλαιο 1, οι στόχοι αυτής της μελέτης μπορούν να χωριστούν στους ακόλουθους στόχους.

- Πως περιγράφονται τα καθήκοντα του διευθυντή και του υποδιευθυντή σε δημόσια Δημοτικά σχολεία της Ελλάδας (job description) ;
- Τι συνεπάγεται ο εξελισσόμενος ηγετικός ρόλος του διευθυντή του δημοτικού σχολείου σε δημόσια Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας;



- Ποιες εξωτερικές και εσωτερικές κινητήριες δυνάμεις οδήγησαν σε αλλαγή του ρόλου και της εστίασης της περιγραφής των καθηκόντων του διευθυντή σε δημόσια Δημοτικά Ψυχολογία της Ελλάδας;
- Πώς επηρεάζουν αυτές οι κινητήριες δυνάμεις τον κατακεκομημένο ηγετικό ρόλο του υποδιευθυντή;

Εντοπίστηκαν κοινές κατηγορίες και θέματα που προέκυψαν από τη συλλογή δεδομένων και κωδικοποιήθηκαν οι πληροφορίες. Επίσης συντάχθηκε μια λίστα με αυτά, δόθηκαν κωδικοί και συγκρίθηκαν μεταξύ τους. Οι κατηγορίες χωρίστηκαν σε θέματα που προέρχονται από επαναλαμβανόμενους κώδικες. Αυτό το κεφάλαιο θα παρέχει μια επισκόπηση της ερευνητικής διαδικασίας, θα ερμηνεύσει τα δεδομένα και θα επισημάνει τη σχέση μεταξύ θεωρίας και δεδομένων.

## 4.2 Η Ερευνητική Διαδικασία

### 4.2.1 Εισαγωγή

Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε μια ποιοτική μέθοδο μελέτης περίπτωσης για τη συλλογή δεδομένων. Πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες και σε βάθος συνεντεύξεις με διευθυντές και υποδιευθυντές από 8 δημόσια Δημοτικά Σχολεία στην Ελλάδα. Λήφθηκε η άδεια του σχολείου για έρευνα και κάθε συμμετέχων υπέγραψε ένα έντυπο συγκατάθεσης πριν από τη δημιουργία των συνεντεύξεων. Οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν και μεταγράφηκαν για να ενισχυθεί η αξιοπιστία της έρευνας. Οι μεταγραφές κοινοποιήθηκαν στους συμμετέχοντες, οι οποίοι μπορούσαν να κάνουν τροποποιήσεις όπου χρειαζόταν και να επιβεβαιώσουν ότι ήταν ευχαριστημένοι με τις μεταγραφές.

### 4.2.2 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Η ερευνήτρια έλαβε πρώτα άδεια από τον Διευθυντή του σχολείου για τη διεξαγωγή έρευνας στο σχολείο του. Μόλις έλαβε την άδεια, η ερευνήτρια έστειλε στους συμμετέχοντες ένα περίγραμμα της μελέτης και τα σχετικά έντυπα συγκατάθεσης.

Μόλις επιστράφηκαν τα έντυπα, η ερευνήτρια όρισε έναν χρόνο συνέντευξης

κατάλληλο για τον συμμετέχοντα. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν χρησιμοποιώντας διαδικτυακές και πρόσωπο με πρόσωπο, ημιδομημένες συνεντεύξεις με τέσσερις υποδιευθυντές και διαδικτυακές και πρόσωπο με πρόσωπο σε βάθος συνεντεύξεις με τέσσερις διευθυντές. Χρησιμοποιήθηκε ένα πρόγραμμα συνεντεύξεων για τη διεξαγωγή και καθοδήγηση και των οκτώ συνεντεύξεων (Παράρτημα Β). Το πρόγραμμα της συνέντευξης τηρήθηκε για συνεπή συλλογή δεδομένων, αλλά η ερευνήτρια επέτρεψε πρόσθετα σχόλια και ιδέες σχετικά με τις προσωπικές εμπειρίες των συμμετεχόντων και την έρευνα. Οι σε βάθος συνεντεύξεις διήρκεσαν πολύ περισσότερο από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις λόγω της ευκαιρίας για περιεκτική συζήτηση και της τεράστιας γνώσης και εμπειρίας που μοιράστηκαν.

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης ομαδοποιήθηκαν σε πέντε ενότητες. Οι πρώτες τέσσερις ενότητες επικεντρώθηκαν στην ταξινόμηση των δεδομένων σε κύριες ενότητες που προέρχονται από τους επιμέρους στόχους που περιγράφονται στο Κεφάλαιο 1. Η πέμπτη ενότητα διερεύνησε την κατανόηση των συμμετεχόντων για την κατανοημένη ηγεσία. Οι επιμέρους στόχοι επεκτάθηκαν κατά τη συλλογή δεδομένων για να συμπεριλάβουν μια ευρύτερη ματιά στην πραγματικότητα των ρόλων του διευθυντή και του υποδιευθυντή. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, εμφανίστηκε μια εμφανής επικάλυψη ερωτήσεων στο πρόγραμμα της συνέντευξης λόγω της οικειάς φύσης των δύο ρόλων. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι συμμετέχοντες θεώρησαν ότι είχαν ήδη απαντήσει στην ερώτηση που τέθηκε. Η ερευνήτρια εξήγησε ότι συγκεκριμένες ερωτήσεις έπρεπε να τεθούν σε κοντινή απόσταση μεταξύ τους για να διασφαλιστεί ότι οι πληροφορίες που αποκτήθηκαν ήταν ακριβείς. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μεταξύ Ιανουαρίου και Απριλίου 2023. Κατά την επιλογή των σχολείων χρησιμοποιήθηκε σκόπιμη δειγματοληψία και η ανάλυση εγγράφων ήταν μέρος της συλλογής δεδομένων.

Η ερευνήτρια διατήρησε τον έλεγχο της διαδικασίας της συνέντευξης εναλλάσσοντας έναν διευθυντή με έναν υποδιευθυντή και επικοινωνήσε με τα σχολεία και τους συμμετέχοντες. Οι δύο πρώτες συνεντεύξεις (Δ1 και ΥΔ 1) έδωσαν τον τόνο για τις επόμενες έξι συνεντεύξεις. Η ερευνήτρια επικοινωνήσε με τον Διευθυντή του Σχολείου για κάθε συμμετέχοντα και ζήτησε άδεια έρευνας (Παράρτημα Α). Μόλις χορηγήθηκε η άδεια, η ερευνήτρια επικοινωνήσε με τους συμμετέχοντες και όρισαν έναν ραντεβού σε χρονική στιγμή που βόλευε και τους δύο. Στην συνέχεια τους

προωθήθηκε το πρόγραμμα της συνέντευξης ώστε να έχουν τον χρόνο να προετοιμαστούν ( Παράρτημα Β) .

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα επέλεξαν οι συνεντεύξεις να πραγματοποιηθούν εξ αποστάσεως μέσω της πλατφόρμας Microsoft Teams. Η ερευνήτρια ξεκίνησε κάθε συνέντευξη ευχαριστώντας τον συμμετέχοντα για τον χρόνο του, υποδεικνύοντας ότι κατανοούσε πόσο πολύτιμος είναι ο χρόνος κατά τη διάρκεια του πολυάσχολου προγράμματός του. Στην συνέχεια συνόψισε τη μελέτη και ρώτησε εάν οι συμμετέχοντες είχαν ερωτήσεις σχετικά με τα έντυπα που είχαν υπογράψει. Η ερευνήτρια εξήγησε τη διαδικασία της συνέντευξης και ζήτησε άδεια να ηχογραφήσει τη συνέντευξη στο iPad και το κινητό της. Επιπλέον τονίστηκε ότι τα στοιχεία των σχολείων και των συμμετεχόντων θα παραμείνουν απόρρητα όπως και τα έγγραφα που εμπιστεύτηκαν.

Ακολούθως η ερευνήτρια ξεκίνησε την ηχογράφηση και την συνέντευξη. Οι εις βάθος συνεντεύξεις που διεξήχθησαν με διευθυντές που είχαν επίσης διατελέσει υποδιευθυντές στη θητεία τους, διήρκεσαν 90–110 λεπτά επειδή είχαν εκτεταμένη γνώση και των δύο ρόλων και μπορούσαν να μοιραστούν τεράστιες λεπτομέρειες και γνώσεις για το θέμα. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους υποδιευθυντές διήρκεσαν 45–70 λεπτά. Μετά από κάθε συνέντευξη, η ερευνήτρια ρώτησε εάν οι συμμετέχοντες ήθελαν να μοιραστούν οτιδήποτε άλλο που θεωρούσαν ότι δεν καλύπτεται στο πρόγραμμα της συνέντευξης. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες αρνήθηκαν, λέγοντας ότι ένιωθαν ότι οι ερωτήσεις ήταν αρκετά εκτενείς για να συζητήσουν αυτό που ήθελαν να μοιραστούν. Η ερευνήτρια ευχαρίστησε τους συμμετέχοντες για τη συνεισφορά και τον χρόνο τους και τους έδωσε μια αναμενόμενη ημερομηνία για να λάβουν το αντίγραφο για τελική έγκριση.

Η ερευνήτρια μετέγραψε τις συνεντεύξεις και, ενώ ήταν χρονοβόρες, τόνισε τα αναδυόμενα θέματα και παρείχε πολύτιμες πληροφορίες για τις ερωτήσεις που τέθηκαν. Αφού οι συνεντεύξεις μεταγράφηκαν και οι συμμετέχοντες τις επαλήθευσαν ως ακριβή περιγραφή της συζήτησης, η ερευνήτρια προσδιόρισε τους κώδικες και τους ομαδοποίησε σε συγκεκριμένες επικεφαλίδες για να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα. Αρχικά, πολλοί συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ήταν ελαφρώς νευρικοί πριν τη συνέντευξη. Ωστόσο, η λήψη του προγράμματος συνέντευξης πριν από την ώρα

τους επέτρεψε να συλλογιστούν τις ερωτήσεις και ένιωσαν πιο άνετα. Αρκετοί συμμετέχοντες έδειξαν την επιθυμία να δώσουν «σωστές» απαντήσεις. Η ερευνήτρια υπενθύμισε στους συμμετέχοντες ότι δεν υπάρχουν σωστές απαντήσεις και ότι εκτιμά τις αυθεντικές εμπειρίες και τη διορατικότητά τους.

Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων, πολλοί συμμετέχοντες ανέφεραν ότι τους άρεσε η διαδικασία σκέψης που παρείχαν οι ερωτήσεις. Σε πολλές συνεντεύξεις, οι συμμετέχοντες καλωσόρισαν την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε πλούσιες συζητήσεις, με την ενθάρρυνση της ερευνήτριας, εν μέρει λόγω του τόνου της συνομιλίας που τέθηκε κατά την πρώτη φάση της συνέντευξης.

Η αξιοπιστία των δεδομένων διασφαλίστηκε με την εφαρμογή των παρακάτω στρατηγικών. Η ερευνήτρια μετέγραψε τις συνεντεύξεις για να διασφαλίσει ότι οι λέξεις και το σωστό νόημα αντιπροσωπεύονταν. Η αξιοπιστία των δεδομένων ενισχύθηκε καθώς ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να εξετάσουν και να επαληθεύσουν τις μεταγραφές. Κανένας συμμετέχων δεν ανέφερε σφάλμα στη μεταγραφή δεδομένων. Κατά τη διάρκεια αυτής της ερευνητικής διαδικασίας τηρήθηκαν ισχυρά μέτρα αξιοπιστίας για την εξάλειψη της μεροληψίας ή της παραπλανητικής περιγραφής δεδομένων.

#### 4.2.3 Προκλήσεις που αντιμετωπίστηκαν κατά τη συλλογή δεδομένων

Δυστυχώς, στις περισσότερες περιπτώσεις ήταν δύσκολο να βρεθεί μια κοινή ώρα λόγω ποικίλων επαγγελματικών υποχρεώσεων και από τις δύο πλευρές. Οι συμμετέχοντες και η ερευνήτρια συμφώνησαν ότι οι συνεντεύξεις θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν ηλεκτρονικά χρησιμοποιώντας την πλατφόρμα Microsoft Teams, επιτρέποντας συνεντεύξεις πρόσωπο με πρόσωπο και το απαραίτητο απόρρητο και χώρο για τη διενέργεια των συνεντεύξεων με άνεση και ασφάλεια. Ο συντονισμός των συνεντεύξεων διήρκεσε περισσότερο από τον αναμενόμενο λόγω του φορτωμένου προγράμματος των συμμετεχόντων και του συντονισμού των απαραίτητων εντύπων συγκατάθεσης. Ένας συμμετέχων έπρεπε να επαναπρογραμματίσει τη συνέντευξή του για μεταγενέστερη ημερομηνία, αφού

προσβλήθηκε από τον ιό Covid . Μετά από μια επίπονη διαδικασία, η ερευνήτρια κατάφερε να συντονίσει, να πραγματοποιήσει, να μεταγράψει και να επαληθεύσει και τις οκτώ συνεντεύξεις. Η δεύτερη πρόκληση αφορούσε την ανάκτηση εγγράφων. Αν και χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση εγγράφων, τα δεδομένα δεν ήταν τόσο περιεκτικά όσο αρχικά αναμενόταν. Ορισμένοι συμμετέχοντες ήταν απρόθυμοι να αναζητήσουν και να μοιραστούν την ζητούμενη τεκμηρίωση. Αν και ζητήθηκε τεκμηρίωση πριν από τις συνεντεύξεις και ακολούθησαν μετά τις συνεντεύξεις, ορισμένοι συμμετέχοντες ήταν απρόθυμοι να ολοκληρώσουν τη συλλογή εγγράφων.

#### 4.2.4 Θετικές πτυχές που βιώθηκαν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας

Τα σχολεία υποστήριζαν ιδιαίτερα την έρευνα που διεξαγόταν στους χώρους τους και οι συμμετέχοντες ήταν ευπρόσδεκτοι και πρόθυμοι να μοιραστούν τις εμπειρίες και την τεχνογνωσία τους. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, οι συμμετέχοντες παρείχαν πολύτιμα σχόλια στις ερωτήσεις και φάνηκαν να ενδιαφέρονται πραγματικά για το αποτέλεσμα της μελέτης. Οι συνεντεύξεις πρόσφεραν επίσης πολύτιμο χρόνο για γνωριμία. Κάθε συμμετέχων σχολίασε πόσο τους άρεσε η συλλογική ευκαιρία να συνδεθούν με κάποιον πέρα από τον σχολικό τους χώρο και να μοιραστούν ιδέες.

#### 4.3 Βιογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων

Αυτή η ενότητα αντιπροσωπεύει τα βιογραφικά στοιχεία των οκτώ συμμετεχόντων σε μορφή πίνακα.

**Πίνακας 2: Κωδικοποίηση συμμετεχόντων**

Συμμετέχων	Κώδικας
Σχολείο 1 –Διευθυντής	Συμμετέχων 1
Σχολείο 2 –Διευθυντής	Συμμετέχων 2
Σχολείο 3 –Διευθυντής	Συμμετέχων 3
Σχολείο 4 –Διευθυντής	Συμμετέχων 4

Σχολείο 5 – Υποδιευθυντής	Συμμετέχων 5
Σχολείο 6 – Υποδιευθυντής	Συμμετέχων 6
Σχολείο 7 – Υποδιευθυντής	Συμμετέχων 7
Σχολείο 8 – Υποδιευθυντής	Συμμετέχων 8

Ο Πίνακας 2 δείχνει τις τρέχουσες θέσεις και τους κωδικούς των οκτώ συμμετεχόντων.

### Πίνακας 3: Φύλο συμμετεχόντων

Φύλλο	Άντρας	Γυναίκα
	7	1

Ο Πίνακας 3 δείχνει ότι υπήρχαν περισσότεροι άντρες παρά γυναίκες συμμετέχοντες στη διοίκηση στα σχολεία που επιλέχθηκαν για αυτήν τη μελέτη.

### Πίνακας 4: Ηλικία συμμετεχόντων

Ηλικία	Συχνότητα
31–40	0
41–50	1
51–60	7
<b>Σύνολο</b>	<b>8</b>

Ο Πίνακας 4 δείχνει την ηλικιακή κατανομή, υποδεικνύοντας ότι τα περισσότερα από τα μέλη της διοίκησης που ερωτήθηκαν ήταν μεταξύ 51 και 60 ετών.

### Πίνακας 5 : Επαγγελματικά προσόντα συμμετεχόντων

Προσόντα	Συχνότητα
Διδακτορικό	1
Μεταπτυχιακό	4
Βασικό πτυχίο	3
<b>Σύνολο</b>	<b>8</b>

Πίνακας 5 αναφέρεται στα προσόντα των συμμετεχόντων, υποδεικνύοντας ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, αν και τα προσόντα ποικίλλουν.

**Πίνακας 6: Εμπειρία διαχείρισης στους δύο ρόλους των διευθυντών που ερωτήθηκαν**

<b>Εμπειρία</b>	<b>Υποδιευθυντής</b>	<b>Διευθυντής</b>
0-5 Χρόνια	3	1
6-10 ετών	1	2
11-15 ετών	0	1
16-20 ετών	0	0
<b>Σύνολο</b>		

Ο Πίνακας 6 δείχνει τα έτη εμπειρίας στον ρόλο του υποδιευθυντή και του διευθυντή των συμμετεχόντων. Το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων είχε 0-5 χρόνια εμπειρίας ως υποδιευθυντής και 6-10 χρόνια εμπειρίας ως διευθυντής, υποδεικνύοντας ότι οι περισσότεροι είχαν περισσότερα χρόνια εμπειρίας ως διευθυντές παρά ως υποδιευθυντές.

**Πίνακας 7: Εμπειρία στην θέση του υποδιευθυντή**

<b>Εμπειρία</b>	<b>Υποδιευθυντής</b>
0-5 Χρόνια	4
6-10 Χρόνια	4
11 Χρόνια ή περισσότερα	0

<b>Σύνολο</b>	
---------------	--

Ο Πίνακας 7 δείχνει τα έτη εμπειρίας στον τομέα της διοίκησης των υποδιευθυντών που ερωτήθηκαν, υποδεικνύοντας μια ομοιόμορφη διαφορά 5-10 ετών.

#### **Πίνακας 8 Σύνολο ετών στην εκπαίδευση**

<b>Εμπειρία</b>	<b>Συχνότητα</b>
0-5 ετών	0
6-10 ετών	0
11-15 ετών	0
16-20 ετών	0
20-25 ετών	1
26+ ετών	7
<b>Σύνολο</b>	

Ο Πίνακας 8 παραπάνω δείχνει τα συνολικά έτη εμπειρίας στον εκπαιδευτικό τομέα. Τα δεδομένα δείχνουν ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες είχαν 26+ χρόνια εμπειρίας στον τομέα της εκπαίδευσης.

#### **4.3.1. Βιογραφικές Αναλύσεις**

Τα βιογραφικά δεδομένα που συλλέχθηκαν υποδεικνύουν ότι η ερευνήτρια επέλεξε να συγκεντρώσει στοιχεία από δύο συγκεκριμένα στελέχη του σχολείου , συγκεκριμένα, τον υποδιευθυντή και τον διευθυντή. Τα χρόνια διοικητικής εμπειρίας μεταξύ των συμμετεχόντων είναι ποικίλα, αλλά αυτό επιτρέπει την πλούσια συλλογή δεδομένων από διάφορες απόψεις και εμπειρίες. Ο διττός ρόλος των διευθυντών που διετέλεσαν και υποδιευθυντές κατά τη θητεία τους ενισχύει τη συλλογή δεδομένων. Τέλος, τα συνολικά έτη εκπαίδευσης μεταξύ των υποψηφίων κυμαίνονται μεταξύ 25



και άνω ετών. Ως εκ τούτου, οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν να αντλήσουν εκτεταμένες γνώσεις μέσα από τα χρόνια της διοίκησης τους και από τα πρώτα τους χρόνια όταν ξεκίνησαν ως δάσκαλοι στην τάξη. Κάθε συμμετέχων έχει αφιερώσει αρκετό χρόνο στην εκπαίδευση για να σχολιάσει τους εξελισσόμενους ρόλους των δύο θέσεων, οδηγώντας σε πλούσιες συζητήσεις για την ερευνήτρια.

## 4.4 Ανάλυση Δεδομένων

### 4.4.1 Εισαγωγή

Η ερευνήτρια πραγματοποίησε συνεντεύξεις σε βάθος σε τέσσερις διευθυντές και ημιδομημένες συνεντεύξεις με τέσσερις υποδιευθυντές δημοσίων δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα, συνολικά οκτώ συμμετέχοντες. Αυτοί οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν επειδή μπορούσαν να προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες για το θέμα της έρευνας, δηλαδή τον καταναμημένο ηγετικό ρόλο του υποδιευθυντή στην υποστήριξη του εξελισσόμενου ρόλου του διευθυντή. Αυτή η ενότητα παρουσιάζει τα δεδομένα που λαμβάνονται από συνεντεύξεις, ταξινομημένα σύμφωνα με κατηγορίες και θέματα. Τα αποτελέσματα διατηρήθηκαν σε σειρά με τις απαντήσεις που ελήφθησαν και η σειρά των ερωτήσεων τηρήθηκε όσο το δυνατόν περισσότερο.

### 4.4.2 Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων που λαμβάνονται από την ανάκτηση εγγράφων

#### 4.4.2.1 Οργανωτικές Δομές

Κατά την ανασκόπηση των διαφόρων οργανωτικών δομών που παρέχονται από τους συμμετέχοντες, η ερευνήτρια παρατήρησε ότι διαφορετικά σχολεία έχουν διαφορετικές δομές ομάδας διαχείρισης. Υπήρχαν στοιχεία για δύο ή τρεις υποδιευθυντές στη δομή διαχείρισης που υποστηρίζουν τον διευθυντή σε διάφορους τομείς εστίασης, όπως η καινοτομία του προγράμματος σπουδών, η πειθαρχία, η διοίκηση και η επίλυση προβλημάτων. Υπήρχαν στοιχεία ότι μόνο ένας υποδιευθυντής κάλυπτε όλες τις πτυχές της υποστήριξης στα περισσότερα σχολεία.

#### 4.4.2.2 Περιγραφές καθηκόντων εργασίας

Τέσσερις από τους οκτώ συμμετέχοντες παρείχαν περιγραφές καθηκόντων. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες ήταν απρόθυμοι να μοιραστούν όλα τα καθήκοντα εργασίας τους και η ερευνήτρια το σεβάστηκε. Κατά την ανασκόπηση αυτών των περιγραφών τόσο του διευθυντή όσο και του υποδιευθυντή, η ερευνήτρια παρατήρησε ότι οι περιγραφές ήταν ευρείες και γενικές. Τα κοινά θέματα που περιέχονται στην περιγραφή των καθηκόντων του υποδιευθυντή περιελάμβαναν:

- Εργασία με τον διευθυντή και ανάληψη ρόλων που σχετίζονται με τη διαχείριση της σχολικής ηγεσίας
- Εστίαση στη διαχείριση και ευημερία των μαθητών και του προσωπικού
- Ανάληψη της διοίκησης του σχολείου
- Ανάπτυξη και εφαρμογή μαθητικών εκδηλώσεων
- Διδασκαλία όπως απαιτείται από το χρονοδιάγραμμα
- Διαχείριση δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την καθημερινή διοίκηση του σχολείου
- Υποστήριξη του διευθυντή και του οράματος του σχολείου

Οι τυπικές βασικές ευθύνες που επισημαίνονται στην περιγραφή των καθηκόντων του διευθυντή περιλάμβαναν πληροφορίες που συνδέονται με τους ακόλουθους τίτλους

- Στρατηγική κατεύθυνση
- Ηγεσία και διαχείριση του σχολείου
- Βιωσιμότητα του σχολείου
- Οικονομική και δημοσιονομική κατανόηση και λογοδοσία
- Κοινοτικές συνδέσεις
- Επιμόρφωση σε θέμα διοίκησης

Κατά τη διάρκεια συζητήσεων με τους συμμετέχοντες, όλοι συμφώνησαν ότι ενώ το καθηκοντολόγιο τους ορίζει μια ευρεία γκάμα προσδοκιών και υποχρεώσεων και για τους δύο ρόλους, στην καθημερινότητα δεν είναι εφικτό να κατακτήσουν όλους τους στόχους που ορίζει το Υπουργείο Παιδείας.

#### 4.4.3 Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων που λήφθηκαν από τις συνεντεύξεις

Τα δεδομένα της συνέντευξης ταξινομούνται σε κατηγορίες και θέματα που σχετίζονται με τον καταναμημένο ηγετικό ρόλο του υποδιευθυντή στην υποστήριξη του εξελισσόμενου ρόλου του διευθυντή. Τα ποιοτικά δεδομένα χρησιμοποιούν λέξεις αντί για αριθμούς για να εξηγήσουν την καταναμημένη ηγεσία του υποδιευθυντή στην υποστήριξη του εξελισσόμενου ρόλου του διευθυντή. Αν και οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αφορούσαν το φυσικό περιβάλλον των συμμετεχόντων. Επομένως, αυτός ο σχεδιασμός εστιάζει στις βιωμένες εμπειρίες των συμμετεχόντων και είναι πλούσιος και ολιστικός στην προσφορά του. Η ποιοτική έρευνα είναι μια μέθοδος όπου οι αλληλεπιδράσεις ένας προς έναν μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων επιτρέπουν την αλληλεπίδραση της συλλογής δεδομένων. Παρόλο που υπήρχαν τέσσερις στόχοι σε αυτή τη μελέτη, η ερευνήτρια επέλεξε επτά υποκατηγορίες τους για να αναλύσει τα δεδομένα. Οι υποκατηγορίες ευθυγραμμίστηκαν εύκολα με τις ερωτήσεις που τέθηκαν στη συνέντευξη. Οι πρόσθετες υποκατηγορίες επέτρεψαν στην ερευνήτρια να διαφοροποιήσει τη συλλογή δεδομένων μεταξύ των ρόλων του διευθυντή και του υποδιευθυντή και να χωρίσει τις εσωτερικές και εξωτερικές δυνάμεις που οδηγούν στην αλλαγή. Η ερευνήτρια επέλεξε σκόπιμα αυτή τη μέθοδο για να διασφαλίσει ότι τα δεδομένα που συλλέχθηκαν ήταν λεπτομερή και κάλυπταν κάθε πτυχή κάθε υποστόχου.

Στόχος	Υποκατηγορία
1) Ποιες είναι οι περιγραφές των καθηκόντων του διευθυντή και του υποδιευθυντή σε δημόσια Δημοτικά σχολεία της Ελλάδας ;	1) Δεδομένα σχετικά με την περιγραφή των καθηκόντων του διευθυντή σχολείου
	2) Δεδομένα σχετικά με την περιγραφή των καθηκόντων ενός υποδιευθυντή

2) Τι συνεπάγεται ο εξελισσόμενος ηγετικός ρόλος του διευθυντή του δημοτικού σχολείου σε δημόσια Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας;	3) Δεδομένα σχετικά με τον εξελισσόμενο ηγετικό ρόλο του διευθυντή του σχολείου
3) Ποιες εξωτερικές και εσωτερικές κινητήριες δυνάμεις οδήγησαν σε αλλαγή του ρόλου και της εστίασης της περιγραφής των καθηκόντων του διευθυντή σε δημόσια Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας;	4) Δεδομένα σχετικά με τις εξωτερικές δυνάμεις που οδηγούν στην αλλαγή της σχολική ηγεσίας
	5) Δεδομένα σχετικά με τις εσωτερικές δυνάμεις που οδηγούν την αλλαγή στη σχολική ηγεσία
4) Πώς επηρεάζουν αυτές οι κινητήριες δυνάμεις τον κατανεμημένο ηγετικό ρόλο του υποδιευθυντή;	6) Δεδομένα σχετικά με τον αντίκτυπο του εξελισσόμενου ρόλου του διευθυντή στον ρόλο του υποδιευθυντή
	7) Δεδομένα σχετικά με τον αντίκτυπο του εξελισσόμενου ρόλου του διευθυντή στον ρόλο του υποδιευθυντή

#### 4.4.3.1 Δεδομένα σχετικά με την περιγραφή των καθηκόντων του διευθυντή σχολείου

Αυτή η ενότητα απαιτούσε από τους συμμετέχοντες (σημερινούς διευθυντές) να περιγράψουν τα καθημερινά τους καθήκοντα ως διευθυντές σχολείων. Από τα αποτελέσματα προέκυψε το συμπέρασμα ότι ο διευθυντής γνώρισε και έζησε σημαντικές αλλαγές αναφορικά με τους ρόλους του υποδιευθυντή και του διευθυντή σε σύγκριση με τα προηγούμενα χρόνια .

Αναλυτικά, στην ερώτηση για το ποια είναι η κύρια αρμοδιότητα τους οι περισσότεροι ανέφεραν ότι είναι υπόλογοι και υπεύθυνοι για ποικίλα ζητήματα . Συγκεκριμένα, δυο από τους συμμετέχοντες εξήγησαν ότι η βασική αρμοδιότητα του διευθυντή είναι να είναι υπόλογος και υπεύθυνος για τις στρατηγικές και επιχειρησιακές απαιτήσεις του σχολείου και περιλαμβάνει διάφορες διοικητικές

ομάδες δασκάλων. Ακόμη , αναφέρει ότι η οικονομική βιωσιμότητα του σχολείου έχει επίσης γίνει κύριος στόχος για τον διευθυντή τα τελευταία τρία χρόνια. Χαρακτηριστικά, παραθέτω τα λόγια ενός διευθυντή όπως περιέγραψε την ημέρα του:

*Η κύρια εστίαση της ημέρας μου φαίνεται να αφιερώνεται στην επίλυση προβλημάτων και στην προστασία της βιωσιμότητας του σχολείου μου και δίδεται προτεραιότητα στη διασφάλιση της ευημερίας των μαθητών, των γονέων και του προσωπικού. Λίγος χρόνος αφιερώνεται στη λειτουργική πτυχή του σχολείου, αυτό επαφίεται σε μεγάλο βαθμό στον υποδιευθυντή.*

Έξι ακόμα συμμετέχοντες συμφώνησαν, υποδεικνύοντας ότι η βιωσιμότητα και το μάρκετινγκ των σχολείων έχουν γίνει βασική προτεραιότητα για τους διευθυντές και μέρος της καθημερινής ρουτίνας τους. Μια διευθύντρια συνόψισε την περιγραφή των καθηκόντων της ως εξής: Οι διευθυντές είναι υπόλογοι στους ανωτέρους τους για τους ακόλουθους τομείς : Στρατηγική ηγεσία, επαγγελματική και ακαδημαϊκή ηγεσία, ανάπτυξη σχέσεων προσωπικού , ορθές διοικητικές και δημοσιονομικές πρακτικές. Είναι σημαντικό οι Διευθυντές των Σχολείων να επικεντρωθούν στην ανανέωση και την επανατοποθέτηση της στρατηγικής σκέψης των σχολείων τους μέσω της διαχείρισης θετικών αλλαγών. Μια ακόμη, ανέφερε ότι η ηγεσία σε όλο το σχολείο ήταν ο καλύτερος τρόπος για να συνοψίσει την περιγραφή της δουλειάς της δηλώνοντας:

*«Οι σχέσεις με τους εργαζόμενους, η επίβλεψη των οικονομικών και δημοσιονομικών απαιτήσεων, το μάρκετινγκ του σχολείου και η αναζήτηση καινοτόμων τρόπων για να παραμείνω ενημερωμένος σε ένα μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό τοπίο είναι οι κύριοι τομείς της ευθύνης μου».*

Άλλοι δυο ανέφεραν τη βιωσιμότητα, το μάρκετινγκ, την ηγεσία του προσωπικού και τη διατήρηση του ήθους του σχολείου ως είναι τα βασικά καθήκοντα τους. Χαρακτηριστικά αναφέρω τα λόγια ενός διευθυντή:

*«Καθημερινά είμαι υπεύθυνος και στο κομμάτι της διοίκησης του σχολείου αλλά και διδάσκω σε τάξη κάποιες ώρες την εβδομάδα . Για αυτό τον λόγο έχω δημιουργήσει ισορροπίες που επιτρέπουν σε άλλους να ηγούνται . Στόχος μου είναι να επικεντρωθώ*

*σε ποικίλες πτυχές και να συνεργαστώ στενά με την ομάδα μου, ώστε να ενδυναμώσω τους άλλους».*

Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να επισημάνουν τους τομείς που εστιάζουν περισσότερο κατά την θητεία τους ως διευθυντές . Δυο διευθυντές απάντησαν ότι επικεντρώνονται στην οικονομική βιωσιμότητα, τη διαχείριση όλων των ειδών κινδύνων και την ευεξία όλων των παρευρισκόμενων στην σχολική μονάδα . Δυο διευθυντές ανέφεραν ότι οι προτεραιότητές τους ήταν η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης με το προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές, η διατήρηση ενός βιώσιμου σχολείου, η δημιουργία ενός θετικού κλίματος και η εξεύρεση τρόπων για να προσφέρουν μια ολόπλευρη εκπαίδευση. Ενώ η οικοδόμηση υγιών σχέσεων, η απασχόληση και η διατήρηση του προσωπικού, το μάρκετινγκ και η έρευνα βρίσκονταν στην κορυφή της λίστας για έναν συμμετέχοντα. Μια συμμετέχουσα θεώρησε ότι οι δεσμοί της κοινότητας αποτελούν τη βάση για τη δημιουργία νέων καινοτόμων προγραμμάτων για όλο το σχολείο .

Ενώ υπάρχουν κάποιες ομοιότητες , ειδικά γύρω από τη δημιουργία σχέσεων και τη βιωσιμότητα των σχολείων, είναι ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε ότι υπάρχουν επίσης διαφορές, υποδεικνύοντας ότι διαφορετικά σχολεία έχουν διαφορετικές ανάγκες και οι διευθυντές θα μπορούσαν να έχουν διάφορους τομείς εστίασης. Και οι οχτώ διευθυντές ανέφεραν ότι η περιγραφή της θέσης εργασίας είναι ρευστή και μπορεί να αλλάξει ανάλογα με τις ανάγκες, το πλαίσιο και το περιβάλλον του σχολείου. Και οι οχτώ έδειξαν επίσης ότι η αλληλεπίδραση με τους μαθητές σε κάποιο επίπεδο παραμένει κρίσιμη για τον ρόλο και την κατανόηση της κύριας προτεραιότητάς τους ως Διευθυντής Σχολείου. Μόνο ένας διευθυντής συμμετείχε ενεργά στη διδασκαλία των μαθητών. Οι άλλοι τρεις κρατούσαν μια τυπική επαφή μέσα από την πρωινή προσευχή, επισκέψεις στην τάξη και συναντήσεις πειθαρχίας. Οι τρεις διευθυντές που δεν ασχολήθηκαν με τη διδασκαλία εξέφρασαν την επιθυμία να επιστρέψουν στην τάξη, αλλά θεώρησαν ότι τα απρόβλεπτα καθήκοντα τους δεν επέτρεπαν μια πλήρη δέσμευση και θα μπορούσε να θέσει σε κίνδυνο τους μαθητές όλους.

Κατά την προβολή της ανάκτησης εγγράφων που υπέβαλαν οι συμμετέχοντες, η ερευνήτρια σημείωσε ότι οι ακόλουθες βασικές περιοχές εστίασης ήταν κοινές σε όλες τις περιγραφές των καθηκόντων των διευθυντών.

- Στρατηγική κατεύθυνση
- Ηγεσία και διαχείριση της κοινότητας
- Διεύθυνση και καθοδήγηση διδασκαλίας και μάθησης
- Σχολική οργάνωση

Όταν τους ζητήθηκε να συγκρίνουν τα καθημερινά τους καθήκοντα με εκείνα που προβλέπονται από τον νόμο, οι διευθυντές μοιράστηκαν γενικά σχόλια. Κατά συνέπεια, η ερευνήτρια επέλεξε μια μορφή πίνακα για να επισημάνει τις λέξεις και τις φράσεις που χρησιμοποίησαν οι συμμετέχοντες για να τονίσει τις κύριες σκέψεις σχετικά με τις καθημερινές τους εμπειρίες.

Πίνακας 9: Λέξεις και έννοιες που χρησιμοποιούνται από τους διευθυντές για να περιγράψουν την πραγματική τους εμπειρία

Συμμετέχων	Λέξεις και έννοιες που χρησιμοποιούνται από τους διευθυντές για να περιγράψουν την πραγματική τους εμπειρία
Συμμετέχων πρώτος	<p>Η περιγραφή των καθηκόντων στο ΦΕΚ είναι ευρεία — στην πράξη, υπάρχουν πολλά περισσότερα να γίνουν. Συχνά δεν υπάρχει αρκετός χρόνος εντός εργασιακού ωραρίου για να καλυφθούν οι απαιτήσεις αυτής της δουλειάς. Οι ώρες στην εργασία περνάνε γύρω από τη λήψη αποφάσεων. Περνάω ένα μεγάλο μέρος της ημέρας μου συμβουλευοντας και παίρνοντας αποφάσεις. Το καθηκοντολόγιο ζητά όραμα, ενώ τα καθημερινά πράγματα είναι πιο απαιτητικά και χρειάζονται χρόνο. Υπάρχει επίσης περισσότερη αλληλεπίδραση με τους γονείς από ό,τι περιγράφει το ΦΕΚ. Η αλληλεπίδραση των γονέων μπορεί να είναι ολόπλευρη καθώς αυτές οι σχέσεις είναι πολύπλοκες. Οι γονείς συχνά θέλουν μόνο να αλληλεπιδρούν με τον διευθυντή, ειδικά σε πειθαρχικά θέματα ή θέματα εκφοβισμού. Ασχολούμαι με αρκετά πράγματα που δεν αναφέρονται στο προεδρικό διάταγμα αλλά έχουν προστεθεί στον ρόλο μου όλα αυτά τα χρόνια.</p>

<p><b>Συμμετέχων δεύτερος</b></p>	<p>Η περιγραφή των καθηκόντων του διευθυντή αποτελεί ένα χρήσιμο οδηγό, αλλά η πραγματική μας δουλειά είναι συχνά η «κατάσβεση πυρκαγιών». Ωστόσο, όταν ένας διευθυντής ασχολείται με τα μικρά ζητήματα, συχνά προσγειώνεστε σε μεγαλύτερες προκλήσεις, όπως η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης. Κάθε μέρα είναι διαφορετική και πρέπει να είναι προετοιμασμένος για ό,τι βρεθεί στο δρόμο του . Υπάρχει μεγάλος φόρτος εργασίας και έτσι η ημέρα μου μπορεί να ξεκινήσει στις 6 το πρωί και να τελειώσει στις 8 το βράδυ. Λατρεύω όλα αυτά που περιλαμβάνει η περιγραφή των καθηκόντων μου, αλλά δεν υπάρχει αρκετός χρόνος στη μέρα μου για να ανταποκριθώ σε όλες τις απαιτήσεις όπως περιγράφονται σε αυτό το έντυπο. Νομίζω ότι η αναθεώρηση αυτού του εγγράφου θα ήταν μια καλή ιδέα .</p>
<p><b>Συμμετέχων Τρίτος</b></p>	<p>Νομίζω ότι το ΦΕΚ με την περιγραφή των καθηκόντων των διευθυντών αποτυπώνει την τέλεια ημέρα και τα πεδία εστίασης ενός διευθυντή. Ωστόσο, οι καταστάσεις είναι διαφορετικές. Έχουν αλλάξει τόσα πολλά. Ένας διευθυντής χρειάζεται να διαθέτει μια απίστευτη ποσότητα υπομονής για να αντιμετωπίσει τις διάφορες απαιτήσεις της ημέρας. Δεν είχα συνειδητοποιήσει πόσο χρόνο θα αφιερωνόταν στο να ακούω τους άλλους. Υποτίμησα πόσο χρόνο θα ξοδεύοταν για τη δημιουργία σχέσεων υγιών εργασιακών σχέσεων. Όλοι θέλουν ένα κομμάτι από τον χρόνο σου. Αν και υπάρχουν κάποιες ομοιότητες με την περιγραφή στο ΦΕΚ, στην πράξη, το μόνο που χρειάζεται είναι η αντιμετώπιση πρακτικών πραγμάτων και οι διάφορες προκλήσεις που έρχονται στο δρόμο μας. Όταν ανοίγω την πόρτα του γραφείου μου, ποτέ δεν ξέρω πώς θα εξελιχθεί η μέρα μου.</p>
<p><b>Συμμετέχων τέταρτος</b></p>	<p>Η πραγματική μου μέρα περιλαμβάνει την ενασχόληση με δευτερεύοντα πράγματα που μπορούν να γίνουν σημαντικά αν δεν αντιμετωπιστούν αμέσως. Όσο κι αν θα ήθελα να έχω λίγο χρόνο μέσα στην ημέρα για να κάνω μεγάλες σκέψεις, η μέρα μου μπορεί να είναι πολύ απρόβλεπτη και πρέπει να παραμείνω ευέλικτος. Ο Covid, συγκεκριμένα, είχε διαταράξει την κανονική μου ρουτίνα και έπρεπε σχεδόν να</p>



	<p>επαναπροσδιορίσουμε τη σχολική μας ημέρα. Ο έλεγχος της κρίσης σημαίνει ότι έπρεπε να εγκαταλείψουμε ορισμένους από τους άλλους τομείς στους οποίους θα έπρεπε να εστιάσουμε. Η περιγραφή στο ΦΕΚ είναι πολύ διαφορετική από αυτό που συμβαίνει στα σχολεία . Αυτό που συμβαίνει στην εργασία μας αλλάζει κάθε μέρα - θα ήταν αδύνατο να αποτυπωθούν τα πάντα στο χαρτί.</p>
--	---

Όταν μελετήθηκαν τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν, η ερευνήτρια συνειδητοποίησε ότι η καθημερινή πραγματικότητα της δουλειάς του διευθυντή δεν ευθυγραμμίζεται με την περιγραφή των καθηκόντων τους στο Προεδρικό Διάταγμα. Όπως περιγράφεται σε πολλές από τις έντυπες περιγραφές καθηκόντων, η έλλειψη χρόνου για να υπάρχει διοίκηση με όραμα , ήταν ένα κοινό σημείο που αναφέρθηκε και από τους τέσσερις διευθυντές. Επιπλέον, η ερευνήτρια σημείωσε ότι και οι τέσσερις διευθυντές έδειξαν αβεβαιότητα σχετικά με το τι θα μπορούσε να φέρει η ημέρα τους και ότι πρέπει να προετοιμαστούν για κάτι περισσότερο από την έντυπη περιγραφή εργασίας.

Στη συζήτηση, και οι τέσσερις συμμετέχοντες παρατήρησαν μια αλλαγή στις καθημερινές τους εμπειρίες από τότε που ανέλαβαν καθήκοντα διευθυντών. Ο δεύτερος συμμετέχων σχολίασε ότι πιθανώς χρειάζεται να αναθεωρηθεί το προεδρικό Διάταγμα που περιγράφει τα καθήκοντα των διευθυντών σχολικών μονάδων γιατί οι καταστάσεις είναι διαφορετικές . Οι παρακάτω τομείς προτάθηκαν όταν η ερευνήτρια ρώτησε τους συμμετέχοντες τι θα πρόσθεταν στην περιγραφή των καθηκόντων τους:

- Επίβλεψη και προώθηση καινοτόμου μάρκετινγκ .
- Προώθηση του μετασχηματισμού και της διαφορετικότητας.
- Επίβλεψη και εφαρμογή του ανθρώπινου δυναμικού
- Διαχείριση διαμεσολάβησης και διαχείρισης συγκρούσεων

Από τις παραπάνω συζητήσεις, η ερευνήτρια θα μπορούσε να διαπιστώσει ότι η περιγραφή των καθηκόντων εργασίας του διευθυντή παραμένει ευρεία και δεν αποτυπώνει πάντα την ουσία της καθημερινής εργασίας. Επιπλέον, η περιγραφή των

καθηκόντων μπορεί να χρειαστεί να αναθεωρηθεί για να συμπεριλάβει νέους τομείς εστίασης, υποδεικνύοντας ότι ο ρόλος του διευθυντή εξελίσσεται και αλλάζει συνεχώς.

Μόλις η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι η περιγραφή του ρόλου του διευθυντή ήταν ποικίλη και άλλαζε, οδήγησε τη συζήτηση στον εντοπισμό των βασικών δυνατοτήτων που απαιτούνται για να φέρει εις πέρας τα καθήκοντα του ένας διευθυντής. Οι συμμετέχοντες μοιράστηκαν τις σκέψεις τους σχετικά με τις δεξιότητες που θεωρούσαν ότι ήταν απαραίτητες για να είναι ένας επιτυχημένος διευθυντής στις μέρες μας. Οι απαντήσεις των Συμμετεχόντων 1-4 ήταν οι εξής:

**Πίνακας 9 : Λέξεις και φράσεις που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τις δεξιότητες που απαιτείται να έχει ένας διευθυντής σχολικής μονάδας στις μέρες μας.**

<b>Συμμετέχων</b>	<b>Λέξεις και φράσεις που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τις κρίσιμες δυνάμεις που απαιτούνται από έναν διευθυντή</b>
<b>Πρώτος</b>	Ευελιξία, καλές δεξιότητες λήψης αποφάσεων, θάρρος, ικανότητα ανάπτυξης και καθοδήγησης άλλων, δεξιότητες ισχυρής συναισθηματικής νοημοσύνης (EQ) και ικανότητα να επηρεάζεις και να οδηγείς αντί να διαχειρίζεσαι.
<b>Δεύτερος</b>	Θάρρος, γενναιότητα, σταθερή αίσθηση των πεποιθήσεών, αίσθηση ελπίδας, καλή αίσθηση του χιούμορ, δημιουργικότητα, ευελιξία και επιμονή.
<b>Τρίτος</b>	Οραματιστές, ευαίσθητοι και προσιτοί, αποφασιστικοί, σίγουροι για τις πεποιθήσεις και τις ικανότητές τους, να ασκεί επιρροή στην κοινότητά του, γενναίος και ευέλικτος.
<b>Τέταρτος</b>	Αίσθηση ηρεμίας και θάρρους, ανθρωπιστικές δεξιότητες, προληπτική σκέψη, γνώση του προγράμματος σπουδών και βέλτιστων πρακτικών, αποτελεσματικές δεξιότητες προγραμματισμού, προνοητικότητα και ικανότητα διδαχής από το παρελθόν.

Σημειώστε ότι οι διευθυντές έχουν αναφέρει διάφορες σημαντικές δεξιότητες για να ενισχύσουν την επιτυχία σε έναν ρόλο που θα πρέπει να είναι συνεπείς με τις απαιτήσεις. Κάθε δεξιότητα που ανέφεραν, είναι συνδεδεμένη με την εμπειρία τους τονίζοντας με αυτό τον τρόπο το εύρος των απαιτήσεων και των προσδοκιών που απαιτείται να υλοποιεί ένας διευθυντής σχολείου. Αξιοσημείωτο είναι ότι και οι τέσσερις διευθυντές υπέδειξαν το θάρρος ή τη γενναιότητα ως κοινό θέμα στις σημαντικές δεξιότητες αλλά και την ικανότητα να παραμένουν ευέλικτοι. Ευέλικτοι συνεπάγεται την ικανότητα μετατόπισης και αλλαγής υποστηρίζοντας την ιδέα ότι ο ρόλος του διευθυντή εξελίσσεται συνεχώς.

Η τελευταία ενότητα σχετίζεται με τις διαφορές μεταξύ του προϊσταμένου και του υποδιευθυντή, όπως φαίνεται από τον διευθυντή. Για λόγους σαφήνειας, η ερευνήτρια χρησιμοποιεί έναν συγκριτικό πίνακα για να επισημάνει τις διαφορές.

Πίνακας 10: Συγκριτικοί ρόλοι μεταξύ του διευθυντή και του υποδιευθυντή σύμφωνα με τους διευθυντές.

Συμμετέχων	Ο ρόλος του διευθυντή	Ο ρόλος του υποδιευθυντή
<b>Πρώτος</b>	<p>Οι διευθυντές είναι στρατηγικά προσανατολισμένοι και θα πρέπει να ηγούνται και όχι να διοικούν.</p> <p>Οι διευθυντές πρέπει να λάβουν τελικές αποφάσεις και να αναλάβουν την πλήρη ευθύνη. Ως εκ τούτου, η λογοδοσία είναι υψηλότερη για αυτόν.</p> <p>Οι διευθυντές πρέπει να ηγούνται του σχολείου.</p> <p>Στις μέρες μας, οι διευθυντές εστιάζουν περισσότερο στην ευρύτερη (εξωτερική) πτυχή των σχολείων.</p>	<p>Οι υποδιευθυντές είναι περισσότερο προσανατολισμένοι στη δράση.</p> <p>Οι υποδιευθυντές είναι μέρος της λήψης αποφάσεων αλλά όχι πάντα, καθώς η τελική απόφαση ανήκει στον διευθυντή.</p> <p>Οι υποδιευθυντές πρέπει να υποστηρίξουν τον διευθυντή στην καθοδήγηση του σχολείου.</p>

<b>Δεύτερος</b>	Οι διευθυντές επικεντρώνονται στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, το στρατηγικό όραμα, το μάρκετινγκ και τη ευταξία.	Οι υποδιευθυντές εστιάζουν στις λειτουργικές απαιτήσεις και στη βασική λειτουργία της σχολικής ημέρας. Οι υποδιευθυντές πρέπει να αναπληρώνουν τον διευθυντή όταν και όπου χρειάζεται.
<b>Τρίτος</b>	<p>Οι διευθυντές πρέπει να κοιτάζουν μπροστά και να αποφασίζουν ποια προγράμματα και δράσεις μπορούν να υλοποιηθούν στο σχολείο τους .</p> <p>Οι διευθυντές επικεντρώνονται σε διάφορες εργασίες μάρκετινγκ. Πρέπει να είναι το πρόσωπο του σχολείου και να αλληλοεπιδρά με κοινότητες πέρα από το σχολείο .</p> <p>Αν και γνωρίζουν τι συμβαίνει, βασίζονται στους υποδιευθυντές για τη διαχείριση του σχολείου, ώστε να μπορούν να συνεργαστούν και με άλλους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση, όπως γονείς, Διοικητικό Συμβούλιο, Σχολική Επιτροπή κ.α. Οι διευθυντές επενδύουν πολύ από τον χρόνο τους ασχολούμενοι με τη συμμόρφωση και τη διακυβέρνηση των σχολείων παρά με τις λειτουργικές απαιτήσεις.</p>	<p>Οι υποδιευθυντές είναι τα μάτια και τα αυτιά μου .</p> <p>Οι υποδιευθυντές συχνά έρχονται σε επαφή με το προσωπικό και τους μαθητές και βρίσκονται στο εσωτερικό του σχολείου.</p> <p>Ο υποδιευθυντής αναλαμβάνει τον έλεγχο των καθημερινών θεμάτων που απαιτούνται για να λειτουργήσει το σχολείο. Είναι εκεί για να υποστηρίξουν τον διευθυντή και να βοηθήσουν με όποιο τρόπο χρειαστεί.</p>
<b>Τέταρτος</b>	<p>Ο διευθυντής πρέπει να παράγει συνέχεια νέες ιδέες.</p> <p>Ο διευθυντής εστιάζει σε πιο ουσιαστικές δουλειές του σχολείου. Τα πιο σημαντικά είναι η διαχείριση των οικονομικών και η λήψη αποφάσεων .</p> <p>Ο διευθυντής πρέπει να είναι</p>	<p>Ο υποδιευθυντής είναι συχνά το άτομο που υλοποιεί ιδέες.</p> <p>Ο υποδιευθυντής κάνει τα βασικά, διασφαλίζοντας την καθημερινή εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.</p> <p>Ο υποδιευθυντής, αν και διαθέσιμος στην κοινότητα, είναι εκεί για να</p>

	διαθέσιμος στην κοινότητα του 24/7.  Ο διευθυντής ασχολείται με θέματα του προσωπικού και των γονέων.	υποστηρίζει τον διευθυντή.  Ο υποδιευθυντής ασχολείται με τα θέματα των μαθητών.
--	---	--

Και οι τέσσερις διευθυντές χαρακτήρισαν τον ρόλο τους ως περισσότερο εξωτερικός παρά εσωτερικός και τόνισαν το μάρκετινγκ και τη βιωσιμότητα ως τομείς εστίασης για τους σημερινούς εντολείς. Από τις παραπάνω συγκρίσεις, οι διευθυντές είδαν τις λειτουργικές ανάγκες και την καθημερινή λειτουργία του σχολείου ως μέρος της ευθύνης του υποδιευθυντή και όχι πλέον των διευθυντών, υποδηλώνοντας μια μετατόπιση ευθύνης και για τους δύο ρόλους τα τελευταία πέντε χρόνια. Οι περισσότεροι υποστηρίζουν ότι οι υποδιευθυντές εστιάζουν προς τις εσωτερικές διεργασίες της σχολικής μονάδας ενώ οι διευθυντές έχουν περισσότερη εστίαση σε εξωτερικές δουλειές .

Και οι τέσσερις διευθυντές αναφέρθηκαν στη σημασία της εμπιστοσύνης μεταξύ διευθυντών και υποδιευθυντών και συμφώνησαν ότι ως διευθυντές πρέπει να αισθάνονται ότι υποστηρίζονται από τους υποδιευθυντές και να μπορούν να τους εμπιστευτούν. Συμφώνησαν ότι η ηγεσία του σχολείου θα ήταν αναποτελεσματική χωρίς ένα κοινό όραμα και κοινή κατανόηση μεταξύ αυτών των δύο ρόλων.

Με ειρωνικό τρόπο, και οι τέσσερις διευθυντές ανέφεραν ότι ήταν δύσκολο να δοθούν συγκεκριμένες ευθύνες και να επιτραπεί στους υποδιευθυντές να πάρουν τον έλεγχο. Ωστόσο, δεδομένων των πρόσθετων ρόλων που επιφορτίζονται οι διευθυντές σήμερα, συνειδητοποιούν ότι δεν μπορούν να κάνουν τη δουλειά μόνοι τους και πρέπει να βασίζονται περισσότερο στον υποδιευθυντή για να τους βοηθήσει. Ο συμμετέχων Α το συνόψισε λέγοντας:

*Αν συγκρίνω τους τομείς ευθύνης και λογοδοσίας μου όταν ήμουν υποδιευθυντής με εκείνους των σημερινών υποδιευθυντών, υπάρχει τεράστια διαφορά. Απαιτούνται τόσα πολλά από τους σημερινούς διευθυντές, έχουν γίνει φορείς λήψης αποφάσεων και ηγέτες ταυτόχρονα. Οι δύο ρόλοι απαιτούν τεράστια εμπιστοσύνη μεταξύ τους, επειδή ουσιαστικά και τα δύο μέρη διευθύνουν και ηγούνται του σχολείου, απλώς σε*

διαφορετικούς τομείς. Οι ρόλοι είναι αλληλένδετοι και ο ένας δεν μπορεί να λειτουργήσει χωρίς τον άλλο, εξ ου και η ανάγκη για απόλυτη εμπιστοσύνη.

Από αυτό το απόσπασμα συμπεραίνουμε ότι, αυτός ο διευθυντής γνώρισε και έζησε σημαντικές αλλαγές αναφορικά με τους ρόλους του υποδιευθυντή και του διευθυντή.

#### 4.4.3.2 Δεδομένα σχετικά με την περιγραφή των καθηκόντων ενός υποδιευθυντή

Αυτό η ενότητα απαιτούσε από τους συμμετέχοντες 5-8 να περιγράψουν τα καθημερινά τους καθήκοντα σχετικά με την θέση του υποδιευθυντή σχολείου. Οι συμμετέχοντες 5-8 είναι εν ενεργεία υποδιευθυντές και έχουν πλούσιες γνώσεις σε αυτόν τον τομέα. Ο πέμπτος συμμετέχων περιέγραψε την δουλειά του ως επίβλεψη της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου, συμπεριλαμβανομένων διάφορων τομέων όπως η μεντορεία και η καθοδήγηση συναδέλφων, η διδασκαλία και η πειθαρχία των μαθητών. Ο ίδιος δήλωσε,

*Κατά τη γνώμη μου, υπάρχουν πολλά περισσότερα σε αυτή τη δουλειά από αυτά που βλέπετε στα χαρτιά. Δεν μπορείτε να δεσμευτείτε σε μια συντομη περιγραφή που δίνει το ΦΕΚ. Είμαι εδώ για να υποστηρίξω τόσο τον διευθυντή όσο και το σχολείο, αυτό σημαίνει να κάνω ό,τι χρειάζεται.*

Ο έκτος συμμετέχων ανέφερε την επίβλεψη διάφορων δράσεων, τη διαχείριση των μαθητών, τις λειτουργικές πτυχές του σχολείου, την καθοδήγηση του προσωπικού και την ανάπτυξη ως τομείς εστίασης του. Σύνόψισε τον ρόλο του ως εξής:

*Ανακάλυψα ότι ο ρόλος του υποδιευθυντή δεν είναι σαφώς καθορισμένος. Στην αρχή νόμιζα πως τα καθήκοντα μου θα είναι αυτά που περιγράφονταν στο ΦΕΚ. Όμως οι ευθύνες και οι ρόλοι που μου ανατέθηκαν αυξάνονται συνεχώς και πρέπει να παραμείνω ευέλικτος.*

Ο έβδομος συμμετέχων τόνισε την καθοδήγηση του προσωπικού, τη διαχείριση απόδοσης και τις λειτουργικές πτυχές που εμπλέκονται στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου. Ο ίδιος δήλωσε,

*Με την πάροδο των ετών, υπήρξε μια αύξηση των προσδοκιών. Η κοινή ευθύνη με τον διευθυντή έχει αυξηθεί και χρειάζεται περισσότερος χρόνος για ζητήματα που πρέπει να*

λυθούν επι τόπου. Ο ρόλος μου έχει αλλάξει και έχει αλλάξει τα τελευταία χρόνια, και αυτό επιδεινώθηκε από όταν ξεκίνησε ο Covid.

Ο όγδοος συμμετέχων ανέφερε ότι συνεργάστηκε με τον Διευθυντή του Σχολείου για να αναλάβει διάφορους ρόλους που σχετίζονται με τη διαχείριση, όπως η οργάνωση δράσεων, η ευεξία του προσωπικού, η διδασκαλία και η διαχείριση των καθημερινών λειτουργικών πτυχών της σχολικής ζωής. Είπε, «Κάθε μέρα είναι διαφορετική, μπορεί να γίνει πολύ φορτωμένη και συντριπτική μερικές φορές, αλλά απολαμβάνω τη μέρα μου και απολαμβάνω τη συμμετοχή μου».

Όταν τους ζητήθηκε να απαριθμήσουν τους τομείς εστίασης των τρεχουσών εργασιών τους, οι συμμετέχοντες πρόσφεραν τις ακόλουθες ιδέες, που αναφέρονται στον Πίνακα 12.

**Πίνακας 12: Τομείς εστίασης με εμπειρία στην τρέχουσα θέση του αντιπροέδρου**

Συμμετέχων	Σχόλια συμμετεχόντων
Πέμπτος	Η διδασκαλία, η ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών, το χρονοδιάγραμμα και η καθημερινή λειτουργία του σχολείου είναι η κύρια εστίασή μου. Ασχολούμαι αρκετά με τους γονείς και αυτό απαιτεί χρόνο. Η αλληλεπίδραση με το προσωπικό και η διατήρησή τους με κίνητρο είναι επιτακτική ανάγκη, και επικεντρώνομαι επίσης στο να διασφαλίσω ότι ο Διευθυντής του Σχολείου μου αισθάνεται υποστήριξη από μένα.
Έκτος	Εκτός από τη διδασκαλία, εστιάζω πολύ στη λειτουργική πλευρά του σχολείου. Επικεντρώνομαι στη διατήρηση καλού σχολικού κλίματος και της διοίκησης του σχολείου. Διασφαλίζω ότι τα χρονοδιαγράμματα και οι προθεσμίες είναι τηρούνται. Πιστεύω ότι οι υποδιευθυντές θα πρέπει να έχουν περισσότερο χρόνο για να αναθεωρήσουν τα εκπαιδευτικά δρώμενα, αλλά η κουραστική μέρα μου δεν το επιτρέπει πάντα. Είμαι υπεύθυνος για τη διασφάλιση ότι αυτά που πρέπει να γίνουν κάθε μέρα, πρέπει να τελειώνουν όσο είμαι στο σχολείο. Συνεργάζομαι επίσης με

	τους γονείς και επιλύω σε διάφορες απορίες που έχουν για το σχολείο.
<b>Έβδομος</b>	Το μεγαλύτερο ποσοστό της μέρας μου το εστιάζω στις λειτουργικές πτυχές του σχολείου και στην οργάνωση της σχολικής ημέρας. Εκτός από την διδασκαλία , διαχειρίζομαι και ασχολούμαι με το προσωπικό και υλοποιώ διάφορες εργασίες που έχουν προθεσμίες . Ενθαρρύνω την επιδίωξη της αριστείας όσον αφορά τη διδασκαλία. Τα θέματα προσωπικού και γονέων απαιτούν πολύ χρόνο και προσπαθώ να τα επιλύσω όσο καλύτερα μπορώ για να βοηθήσω τον διευθυντή. Πρέπει να είμαι σωστός και στην διδασκαλία .
<b>Όγδοος</b>	Εστιάζω πολύ στους εκπαιδευτικούς και στην υποστήριξη παιδιών που το έχουν ανάγκη. Διδάσκω αλλά και επιβλέπω ότι σχετίζεται με την επικοινωνία στο σχολείο . Βοηθάω σε θέματα πειθαρχίας, διοργανώνω συνελεύσεις δύο φορές την εβδομάδα και επικοινωνώ με το προσωπικό για τις απαιτήσεις των σχολικών ημερών. Προσφέρω υποστήριξη στο προσωπικό και βοηθώ τον διευθυντή όπου χρειάζεται.

Από τα παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι οι κοινές τάσεις μεταξύ των ρόλων των υποδιευθυντών περιλαμβάνουν τη διδασκαλία, τη διαχείριση των καθημερινών λειτουργικών πτυχών του σχολείου, το χρονοδιάγραμμα, την εργασία με προθεσμίες και τη συνεργασία με το προσωπικό. Η στήριξη του διευθυντή αναφέρεται από όλους τους υποδιευθυντές.

Επιπλέον, και οι τέσσερις υποδιευθυντές αναφέρθηκαν στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών δράσεων. Αυτό μπορεί να ήταν βασική υποχρέωση του διευθυντή στο παρελθόν, αλλά από τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν, αυτό έχει γίνει μια τυπική λειτουργία του υποδιευθυντή. Όταν η ερευνήτρια ερεύνησε περισσότερο αυτόν τον τομέα και ρώτησε εάν ο διευθυντής εξακολουθεί να συμμετέχει στις εκπαιδευτικές δράσεις, και οι τέσσερις υποδιευθυντές συμφώνησαν ότι ενώ ο διευθυντής μπορεί να μην εφαρμόσει ή να μην καθοδηγήσει την εκπαιδευτική δράση, εξακολουθεί να συμμετέχει με το όραμα και την επιλογή των δράσεων. Αναφέρθηκε ότι ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής συναντώνται τακτικά για να συζητήσουν τις εκπαιδευτικές



δράσεις, αλλά ο υποδιευθυντής έχει αναλάβει μεγαλύτερη ευθύνη σε αυτόν τον τομέα τα τελευταία χρόνια.

Είναι επίσης προφανές από τα παραπάνω σχόλια ότι η διδασκαλία παραμένει απαίτηση για τους υποδιευθυντές γεγονός που προσφέρει πλεονεκτήματα για αυτούς στον τομέα της μεντορείας σε θέματα διδασκαλίας . Οι υποδιευθυντές έλεγαν ότι απολάμβαναν τη διδασκαλία τους και τη σύνδεσή τους με την τάξη. Οι διευθυντές αναφέρθηκαν επίσης ανεπίσημα ότι δεν θέλουν να χάσουν τις ώρες διδασκαλίας τους, καθώς θεωρούσαν ότι τους κρατούσε συνδεδεμένους με το προσωπικό και τους μαθητές. Ωστόσο, οι απαιτήσεις της δουλειά δημιουργούν εμπόδιο ώστε να παραμείνει στην τάξη.

Τρεις από τους τέσσερις υποδιευθυντές ανέφεραν την εμπλοκή με τους γονείς, υπονοώντας ότι ορισμένα προβλήματα αντιμετωπίζονται στο επίπεδο του υποδιευθυντή πριν κλιμακωθούν στον διευθυντή, υποδεικνύοντας την αυξανόμενη ευθύνη του υποδιευθυντή. Επιπλέον, και οι τέσσερις υποδιευθυντές ανέφεραν τον ρόλο τους στην έγκαιρη παρέμβαση σε θέματα προσωπικού πριν δημιουργηθούν μεγαλύτερα ζητήματα ή άστοχες ερωτήσεις προς τον διευθυντή.

Οι πιο βασικές δεξιότητες που απαιτούνται για την επιτυχή εκπλήρωση του ρόλου του υποδιευθυντή, όπως αναφέρονται από τους συμμετέχοντες 5-8, περιλαμβάνουν

- ισχυρές οργανωτικές δεξιότητες
- εξαιρετικές δεξιότητες διαχείρισης ανθρώπων
- διαχείριση και επίλυση συγκρούσεων
- ανοιχτός σε νέες ιδέες και αλλαγές
- υπομονή και αίσθηση ηρεμίας
- εύκαμπτος
- υψηλά επίπεδα ενέργειας
- καλές δεξιότητες ακρόασης

Όπως αναφέρθηκε και από τους τέσσερις συμμετέχοντες, οι ισχυρές οργανωτικές δεξιότητες υποδεικνύουν ότι ο υποδιευθυντής αφιερώνει σημαντικό χρόνο για να

οργανώσει τη σχολική ημέρα και να μεριμνήσει για τις λειτουργικές ανάγκες του σχολείου. Οι εξαιρετικές δεξιότητες διαχείρισης ανθρώπων θα βοηθούσαν στις αυξημένες αλληλεπιδράσεις τους με το προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές. Όπως αναφέρθηκε από τρεις συμμετέχοντες, χαρακτηριστικά του χαρακτήρα, όπως η υπομονή και η ευελιξία, υποδεικνύουν την ανάγκη του υποδιευθυντή να παίζει έναν ισχυρό υποστηρικτικό ρόλο.

Τέλος, ζητήθηκε από τους υποδιευθυντές να συγκρίνουν τον ρόλο του διευθυντή με αυτόν του υποδιευθυντή. Και οι τέσσερις υποδιευθυντές συμφώνησαν ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι ποικίλος και αλλάζει συνεχώς. Όλοι συμφώνησαν ότι, ενώ συχνά είναι εναλλάξιμοι, οι δύο ρόλοι έχουν ευδιάκριτες διαφορές, ειδικά όσον αφορά τη λογοδοσία. Τρεις υποδιευθυντές ανέφεραν πώς στην εποχή τους, παρατήρησαν μια βαθιά αλλαγή στον ρόλο του διευθυντή και ότι ως νυν υποδιευθυντές, αισθάνονται ότι κάνουν τη δουλειά του διευθυντή όπως ήταν στο παρελθόν.

Ο Πίνακας 13 σκιαγραφεί τις διαφορές μεταξύ των δύο ρόλων όπως είδαν και βιώθηκαν από τους υποδιευθυντές.

**Πίνακας 13: Συγκριτικοί ρόλοι μεταξύ του διευθυντή και του υποδιευθυντή όπως είδαν και βίωσαν οι υποδιευθυντές**

Συμμετέχων	Ο ρόλος του διευθυντή	Ο ρόλος του υποδιευθυντή
Πέμπτος	Ο διευθυντής είναι το πρόσωπο του σχολείου. Ο διευθυντής εδραιώνει το όραμα και αλληλεπιδρά με τους υπόλοιπους εργαζόμενους.	Ο υποδιευθυντής είναι στο παρασκήνιο φροντίζοντας να υλοποιούνται αυτά που πρέπει . Οι υποδιευθυντές είναι αυτοί που συχνά λύνουν προβλήματα.
Έκτος	Ο διευθυντής ασχολείται με ευρύτερες πτυχές, όπως νομικά ζητήματα και ζητήματα συμμόρφωσης. Ο διευθυντής τείνει να ασχολείται	Ο υποδιευθυντής είναι περισσότερο στα καθημερινά σχολικά ζητήματα επικεντρωμένος. Ο υποδιευθυντής εφαρμόζει

	περισσότερο με τις δημόσιες σχέσεις, το μάρκετινγκ , τα οικονομικά και το σχολικό κλίμα .	την όσα συμφωνούν με τον διευθυντή και διασφαλίζει ότι ο διευθυντής έχει χρόνο για εξωτερικές συναντήσεις.
Έβδομος	<p>Ο διευθυντής εστιάζει σε στρατηγικές πτυχές και αλληλεπιδρά με το Συμβούλιο στην Πρωτοβάθμια Διεύθυνση αλλά και την ευρύτερη κοινότητα.</p> <p>Ο διευθυντής πρέπει να ενημερώνεται για τις παγκόσμιες αλλαγές και τον αντίκτυπο στο σχολείο και να διασφαλίζει ότι η τρέχουσα υποδομή είναι αποτελεσματική και υποστηρίζει όλα τα στοιχεία του σχολείου.</p> <p>Ισχυρή εστίαση και υπευθυνότητα στον δημοσιονομικό τομέα του σχολείου.</p>	<p>Ο υποδιευθυντής έχει μεγάλη εστίαση στους εκπαιδευτικούς και στη λειτουργική διαχείριση του σχολείου.</p> <p>Ο υποδιευθυντής ασχολείται με τους γονείς, το προσωπικό και τους μαθητές αλλά όχι με την ευρύτερη κοινότητα ή το Διοικητικό Συμβούλιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης .</p> <p>Αν και ο υποδιευθυντής βοηθά στη διαχείριση του προϋπολογισμού, δεν συμμετέχει στο σχεδιασμό ή την κατανομή των χρημάτων.</p>
Ογδοος	<p>Ο διευθυντής παραμένει τελικά υπεύθυνος και υπόλογος για το σχολείο και όλη τη λειτουργία του.</p> <p>Οι διευθυντές πρέπει να έχουν ευρεία και βαθιά γνώση του σχολείου τους και της κοινότητάς τους.</p>	<p>Ο υποδιευθυντής βοηθά τον διευθυντή στη λειτουργία και τη διαχείριση του σχολείου, αλλά δεν είναι τελικά υπεύθυνος για τα αποτελέσματα.</p> <p>Οι υποδιευθυντές πρέπει να έχουν βαθιά γνώση των συγκεκριμένων τομέων ευθύνης τους.</p>

Τα παραπάνω δεδομένα συσχετίζονται με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τους διευθυντές σχετικά με την κατανόηση της διαφοράς μεταξύ των δύο ρόλων. Και τα δύο σύνολα δεδομένων υποδεικνύουν ότι η λειτουργία των διευθυντών επικεντρώνεται στη στρατηγική ανάπτυξη και την ανάπτυξη των ενδιαφερομένων μερών, ενώ η λειτουργία του υποδιευθυντή είναι εντός σχολικής μονάδας, που ασχολείται με την καθημερινή λειτουργία του.

Μια περαιτέρω διαφορά που σημειώνεται και στα δύο σύνολα δεδομένων είναι το ποικίλο επίπεδο λογοδοσίας μεταξύ του διευθυντή και του υποδιευθυντή. Και οι δύο ομάδες κατανόησαν ότι ανεξάρτητα από τον εξελισσόμενο ρόλο και τα πρόσθετα καθήκοντα του υποδιευθυντή, το τελικό επίπεδο λογοδοσίας ανήκει στον διευθυντή. Ως εκ τούτου, είναι επιτακτική ανάγκη να ενημερώνεται ο διευθυντής για όλες τις εξελίξεις και τις αλληλεπιδράσεις.

#### *4.4.3.3. Δεδομένα σχετικά με τον εξελισσόμενο ηγετικό ρόλο του διευθυντή του σχολείου*

Ο ρόλος του διευθυντή γίνεται ολοένα και πιο πολύπλευρος καθημερινά. Τα σχολεία είναι πολύπλοκοι οργανισμοί που πρέπει να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες των μεταβαλλόμενων εσωτερικών και εξωτερικών περιβαλλόντων (Crow, Hausman & Scribner, 2002). Η ερευνήτρια ρώτησε κάθε συμμετέχοντα: «Πιστεύετε ότι ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου έχει εξελιχθεί τα τελευταία πέντε έως δέκα χρόνια;» Όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν χωρίς δισταγμό ναι. Για να διευκρινιστεί αυτό το σημείο, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να προσδιορίσουν τις σημαντικές αλλαγές που είχαν δει ή βιώσει και που επηρέασαν τον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή Δημοτικού Σχολείου.

Ο Πίνακας 14 περιλαμβάνει λέξεις και φράσεις που περιγράφουν πτυχές του εξελισσόμενου ρόλου του διευθυντή Δημοτικού Σχολείου.

**Πίνακας 14: Λέξεις και φράσεις που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν μια αλλαγή εστίασης στον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή**

Συμμετέχων	Απόψεις για σημαντικές αλλαγές στον ρόλο του διευθυντή
Πρώτος	Ισχυρότερη επιχειρηματική εστίαση, οικονομική βιωσιμότητα, μάρκετινγκ, αυξημένη δέσμευση γονέων, συνεχείς νομικές απειλές, αναμόρφωση της εκπαίδευσης λόγω του Covid-19 και αυξημένοι τομείς λογοδοσίας.
Δεύτερος	Η υψηλότερη ζήτηση για ενίσχυση κατά των διακρίσεων στα σχολεία, την τεχνολογία, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, την αυξημένη συμβολή των γονέων και ποικίλες νομικές πτυχές και προκλήσεις.
Τρίτος	Αυξημένη πίεση από τους γονείς, νομικές απειλές, έντονη εστίαση στον μετασχηματισμό, υγεία και ανησυχίες για την ασφάλεια, διαχείριση κρίσεων, αυξημένα επίπεδα ανταγωνιστικότητας στην κοινωνία, περισσότερη επιχειρηματική προσέγγιση, λιγότερη συμμετοχή με τους εκπαιδευτικούς, οι διευθυντές έχουν γίνει ηγέτες της αλλαγής και απαιτούνται υψηλότερα επίπεδα λογοδοσίας.
Τέταρτος	Ο διευθυντής εργάζεται πλέον σε ένα επιχειρηματικό περιβάλλον και είναι ο ηγέτης ενός οργανισμού. Δεν υπάρχει πια η προσέγγιση από πάνω προς τα κάτω, είναι ένας χώρος με γνώμονα την ομάδα για μια συνεργατική ηγεσία. Αυξημένες νομικές απαιτήσεις. Υψηλότερη δέσμευση με την κοινότητα. Αυξημένες απαιτήσεις από τους γονείς. Έλεγχος κρίσεων και διαφοροποιημένη σκέψη για να επιβιώσουμε στις νέες προκλήσεις που αντιμετωπίζουμε.
Πέμπτος	Επιβίωση σχολείων, μάρκετινγκ, συμμόρφωση, εστίαση στα οικονομικά, διαχείριση κρίσεων, κοινοτική υποστήριξη, εστίαση στον μετασχηματισμό και αυξημένες απαιτήσεις από τους γονείς.
Έκτος	Θέματα γονέων και προσωπικού, νομικές προκλήσεις, ζητήματα συμμόρφωσης, αυξημένη εστίαση σε πολιτικές και διαδικασίες, εστίαση στον μετασχηματισμό και τη διαφορετικότητα, διαχείριση κρίσεων και τον αντίκτυπο του Covid-19.

Έβδομος	Αυξημένες απαιτήσεις από γονείς και προσωπικό, μεγαλύτερη εστίαση σε θέματα ανθρώπινων πόρων, μάρκετινγκ, μεγαλύτερη εστίαση στην προώθηση της διαφορετικότητας στα σχολεία, διατήρηση των σχολείων σχετικά σε μια μεταβαλλόμενη κοινωνία.
Όγδοος	Τεχνολογία, αυξημένες απαιτήσεις γονέων, μετασχηματισμός και ποικιλομορφία στα σχολεία, αυξημένες απαιτήσεις συμμόρφωσης, Covid-19 και επανασχεδιασμός των προγραμμάτων διδασκαλίας.

Ο Πίνακας 14 δείχνει ότι τα πιο κοινά σημεία εστίασης των διευθυντών περιλαμβάνουν:

- κανονισμούς συμμόρφωσης
- διαχείριση κρίσεων όπως κατά τη διάρκεια του Covid-19
- μεγαλύτερη εστίαση στην προώθηση του μετασχηματισμού και της διαφορετικότητας στα σχολεία
- αυξημένες απαιτήσεις από τους γονείς
- μάρκετινγκ και βιωσιμότητα των σχολείων

Από τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν, η ερευνήτρια μπορεί να συμπεράνει ότι ενώ οι καθημερινές λειτουργικές ανάγκες του σχολείου μπορεί να ήταν το επίκεντρο του διευθυντή στο παρελθόν, τα παραπάνω δεδομένα υποδεικνύουν μια οριστική αλλαγή στην εστίαση για τον σημερινό διευθυντή. Τα παραπάνω σημεία εστίασης υποδεικνύουν ένα πολύ μεγαλύτερο εύρος αρμοδιοτήτων για τον διευθυντή και ένα ποικίλο σύνολο δεξιοτήτων για την κάλυψη των ποικίλων απαιτήσεων της εργασίας. Η ερευνήτρια συμπέρανε ότι οι σημερινοί διευθυντές απαιτούν γνώσεις προγραμματισμού και διδασκαλίας, προηγμένες δεξιότητες ανθρώπινου δυναμικού και ιδιαίτερα ανεπτυγμένες καινοτόμες και δημιουργικές δεξιότητες σκέψης.

#### *4.4.3.4 Δεδομένα σχετικά με τις εξωτερικές δυνάμεις που οδηγούν στην αλλαγή της σχολική ηγεσίας*

Ενώ οι εσωτερικές εξελίξεις μπορούν να οδηγήσουν στην αλλαγή στα σχολεία, οι εξωτερικές δυνάμεις που οδηγούν την αλλαγή συνδέονται με παγκόσμια φαινόμενα που σχετίζονται με την κοινωνία και αφορά όλα τα σχολεία. Τα σχολεία είναι

προέκταση της κοινωνίας. Ως εκ τούτου, οι κοινωνικές αλλαγές επηρεάζουν φυσικά αυτούς τους θεσμούς. Οι κοινωνιολόγοι ορίζουν την κοινωνική αλλαγή ως μετασχηματισμό πολιτισμών, θεσμών και λειτουργιών. Η κοινωνική αλλαγή μπορεί να εξελιχθεί από διάφορες πηγές, συμπεριλαμβανομένων των αλλαγών στο οικοσύστημα, οι τεχνολογικές αλλαγές, η πληθυσμιακή αύξηση, τα οικονομικά ή πολιτικά κινήματα, ο πόλεμος ή η ασθένεια.

Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν απόψεις σχετικά με τις εξωτερικές δυνάμεις που οδηγούσαν σε αλλαγή στην ηγεσία του σχολείου και επηρέαζαν τις απαιτήσεις και τον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή . Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, ο ερευνητής βρήκε επτά κοινά θέματα.

Οι παρακάτω επικεφαλίδες είναι οι τυπικές εξωτερικές δυνάμεις που προσδιορίζονται από έξι ή περισσότερους συμμετέχοντες.

#### 4.4.3.4.1 Μετατόπιση της παγκόσμιας οικονομικής πίεσης που οδηγεί στην εστίαση στη βιωσιμότητα των σχολείων και στην αυξημένη ζήτηση για καινοτόμο μάρκετινγκ

Τον Απρίλιο του 2021, ο Υπουργός Οικονομικών της Ελλάδας μίλησε για τους πολλούς οικονομικούς κινδύνους που αντιμετωπίζουμε ως έθνος, συμπεριλαμβανομένης της συνεχιζόμενης πανδημίας Covid-19 και της αβεβαιότητας σχετικά με τη βιωσιμότητα του χρέους των αναδυόμενων αγορών κατά την αύξηση των παγκόσμιων επιτοκίων. Τα σχολεία που συμμετείχαν σε αυτή την έρευνα ανέφεραν ότι η αυξημένη οικονομική πίεση τα τελευταία χρόνια έχει μειώσει τον αριθμό των μαθητών λόγω της υπογεννητικότητας. Η μείωση του αριθμού των μαθητών είχε άμεσα ως αποτέλεσμα την οικονομική σταθερότητα των σχολείων, ασκώντας τεράστια πίεση στους διευθυντές να διασφαλίσουν ότι τα σχολεία παραμένουν οικονομικά βιώσιμα. Τα λεφτά που δίνει η σχολική επιτροπή σε κάθε σχολική μονάδα δεν επαρκούν για να καλύψουν πλήρως τις ανάγκες τους . Έτσι ο διευθυντής πρέπει να επικεντρωθεί σε αυξημένες ευκαιρίες μάρκετινγκ και να βρει καινοτόμους τρόπους για να διασφαλίσει τη βιωσιμότητα του σχολείου.

Έξι από τους οκτώ συμμετέχοντες ένιωσαν έντονα ότι οι σημερινοί οικονομικοί καιροί, που ταλανίζονται από την περίοδο του Covid-19, έχουν απαιτήσει μια πλήρη

αλλαγή εστίασης για τον διευθυντή. Σύμφωνα με την εμπειρία τους, ο διευθυντής αφιερώνει πολύ χρόνο εστιάζοντας στη βιωσιμότητα του σχολείου και έπρεπε να προσαρμοστεί στο να είναι καινοτόμος ώστε να προσελκύει μαθητές να εγγραφούν στο σχολείο του και επενδυτές που θέλουν να συνεισφέρουν οικονομικά με κάποια δωρεά .

4.4.3.4.2 Αύξηση των απαιτήσεων των γονέων και η αυξημένη νομική προσέγγιση που τείνουν να ακολουθούν οι γονείς όταν δεν είναι ικανοποιημένοι με το σχολείο

Πολλοί συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε αυξημένες απαιτήσεις από τους γονείς και στην αυξημένη νομική προσέγγιση από εκείνους που δεν ήταν ικανοποιημένοι με μια πτυχή που αφορά το σχολείο. Οι γενιές έχουν αλλάξει και ορισμένα σχολεία έχουν να κάνουν με διάφορες γενιές. Αυτές οι ποικίλες ομάδες μπορούν να φέρουν διαφορετική σκέψη και τα σχολεία πρέπει να προσαρμοστούν στις διαφορετικές προσεγγίσεις των γενεών. Η ερευνήτρια συμπέρανε από συζητήσεις που έγιναν με τους συμμετέχοντες ότι ο γονέας της τρέχουσας γενιάς (Millennial) εμπλέκεται πολύ περισσότερο στη σχολική ζωή από την προηγούμενη ομάδα γονέων (Gen X).

Ο συμμετέχων 4 συνόψισε την εμπειρία του ως εξής:

*Είμαι στο κομμάτι της διδασκαλίας για πάνω από 25 χρόνια και έχω βιώσει μια τεράστια αλλαγή όσον αφορά τους γονείς. Όταν πρωτοξεκίνησα να διδάσκω, οι γονείς γνώριζαν τα όριά τους, σέβονταν τον δάσκαλο και την τεχνογνωσία του δασκάλου. Σπάνια θα επενέβαιναν. Σήμερα, οι γονείς ασχολούνται πολύ και θέλουν να μας πουν πώς να διδάξουμε. Σπάνια υποστηρίζουν τα όρια πειθαρχίας του σχολείου ή σέβονται τον δάσκαλο.*

Οι συμμετέχοντες μοιράστηκαν διάφορες ιστορίες όπου οι γονείς και το προσωπικό έσπευσαν να κινηθούν νομικά εναντίον του σχολείου για ένα ζήτημα που, στο παρελθόν, θα είχε επιλυθεί εντός του σχολείου. Οι σημερινοί διευθυντές πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί σχετικά με τις νομικές συνέπειες οποιασδήποτε αλληλεπίδρασης, απόφασης ή ζητήματος μη συμμόρφωσης που μπορεί να θέσει σε κίνδυνο το σχολείο. Τα επίπεδα λογοδοσίας έχουν αυξηθεί για τον διευθυντή καθώς



έχουν αυξηθεί οι περιπτώσεις νομικών αγωγών κατά του σχολείου ή του διευθυντή. Ο συμμετέχων 3 δήλωσε:

*Ελέγχο και επανελέγχο ό,τι κάνω. Με στεναχωρεί το γεγονός ότι για πολλούς γονείς, ακόμη και μέλη του προσωπικού, το πρώτο μέρος που πηγαίνουν είναι η νόμιμη οδός. Έχουμε χάσει την ικανότητα να συνδεθούμε, να ακούσουμε την άλλη πλευρά και να προσπαθήσουμε να συλλογιστούμε. Σήμερα όλα είναι θέμα εκφοβισμού και απειλής.*

Από τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν, η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι οι σημερινοί διευθυντές αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην αλληλεπίδραση με τους γονείς και στη διαχείριση διαφόρων νομικών θεμάτων από ό,τι στο παρελθόν

#### 4.4.3.4.3 Μεγαλύτερη ζήτηση για δημιουργία και εφαρμογή σχολικών πολιτικών και επιβολή διαφόρων αυστηρών μέτρων συμμόρφωσης

Ο συμμετέχων Β συνοψίζει αυτό το σημείο ως εξής:

- *Τα αυξημένα μέτρα λογοδοσίας για τα σχολεία και τους διευθυντές σχολείων είχαν ως αποτέλεσμα την ανάγκη για διάφορες σχολικές πολιτικές. Οι πολιτικές αυτές παρέχουν μια εξαιρετική πλατφόρμα διακυβέρνησης για το σχολείο και προστατεύουν τον εργοδότη και τον εργαζόμενο ή/και τον γονέα και τον μαθητή.*
- *Τα σχολεία έχουν καθήκον να δημιουργούν πολιτικές για σχεδόν κάθε πτυχή της καθημερινής τους αλληλεπίδρασης με γονείς, προσωπικό και μαθητές. Αυτό απαιτεί χρόνο και επειδή ο διευθυντής πρέπει να επιβάλει αυτές τις πολιτικές, συμμετέχει στη δημιουργία και την εφαρμογή των πολιτικών.*
- *Είναι σημαντικό να θυμάστε ότι από τη στιγμή που έχει δημιουργηθεί μια πολιτική, πρέπει να αναθεωρείται ετησίως για να διασφαλίζεται ότι εξακολουθεί να είναι σχετική και ότι συμμορφώνεται με τυχόν αλλαγές εκτός αυτής του σχολείου. Αυτό απαιτεί και πάλι το χρόνο και την εστίαση του διευθυντή και μπορεί να είναι εξαιρετικά χρονοβόρο.*
- *Εκτός από τις εσωτερικές πολιτικές, ο διευθυντής πρέπει επίσης να είναι εξοικειωμένος με κανονισμούς και πολιτικές εξωτερικής διακυβέρνησης, όπως το εργατικό δίκαιο, ο νόμος περί προστασίας των πληροφοριών προσωπικού χαρακτήρα και ο νόμος περί υγείας και ασφάλειας στην εργασία.*

- *Ενώ οι πολιτικές αυτές μπορεί να απαιτούν τεράστιο χρόνο, παρέχουν ένα επίπεδο προστασίας όταν εμπλακεί η νόμιμη οδός, την οποία οι γονείς είναι τόσο βιαστικοί να ακολουθήσουν. Επενδύω πολύ χρόνο σε αυτόν τον τομέα γιατί έχει βοηθήσει σε δύσκολες αποφάσεις. Συχνά βοηθάει κάποιον να παραμείνει αντικειμενικός. Η εξωτερική συμμόρφωση μπορεί να είναι περίπλοκη, αλλά και πάλι προσφέρει ένα επίπεδο προστασίας για όλους.*

#### 4.4.3.4.4 Αντιμετώπιση και προώθηση του μετασχηματισμού και της διαφορετικότητας στα σχολεία

Όλοι οι συμμετέχοντες έκαναν λόγο για αυτό το σημείο. Τα σχολεία αντιμετωπίζουν ζητήματα που σχετίζονται με τον μετασχηματισμό και τη διαφορετικότητα εδώ και αρκετά χρόνια. Ωστόσο, η ανάγκη να κλιμακωθεί η εστίαση σε αυτόν τον τομέα εντάθηκε με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Πολλά Δημοτικά Σχολεία στην Ελλάδα κλήθηκαν να δουλέψουν σε ομάδες μαθητών και πολλά σχολεία αντιμετώπισαν τις μαρτυρίες των μαθητών ως απαίτηση για να ακολουθήσουν βελτιωμένες πολιτικές και προσεγγίσεις εντός των σχολικών μονάδων.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, η ερευνήτρια άκουσε διάφορες ιστορίες από τους συμμετέχοντες σχετικά με την πίεση που ασκούσε το κάλεσμα για αλλαγή στάσης στο σχολείο τους και πώς αυτό είχε προσθέσει ένα άλλο επίπεδο εστίασης και ευθύνης στον διευθυντή ώστε να αντιμετωπίσει το θέμα άμεσα και με ευαισθησία. Όλα τα σχολεία που συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα έπρεπε να επενδύσουν σε ποικίλες προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση και την προώθηση του μετασχηματισμού και της διαφορετικότητας στα σχολεία τους. Και οι τέσσερις διευθυντές συμμετείχαν στη δέσμευση της κοινότητας με την σχολική κοινότητα. Όλοι οι συμμετέχοντες συμμετείχαν στην ανάπτυξη σχεδίων και πολιτικών για να επέλθει ο μετασχηματισμός και η διαφορετικότητα. Ανέφεραν ότι στο μέλλον, αυτός ο τομέας πρέπει να παραμείνει βασικό σημείο εστίασης για όλους τους διευθυντές και θα αποτελέσει μέρος του εξελισσόμενου ρόλου του διευθυντή του σχολείου. Σύμφωνα με τον συμμετέχοντα 4:

*Στο μέλλον, ο μετασχηματισμός και η ποικιλομορφία θα γίνουν και πρέπει να γίνουν βασική προτεραιότητα για κάθε διευθυντή σχολείου. Κατέστη σαφές από τα πρόσφατα γεγονότα που βιώσαμε στα σχολεία μας ότι αυτή η εργασία είναι κρίσιμη εργασία και πρέπει να αναπτυχθεί. Να θυμάστε ότι αυτή η δουλειά θα περιλαμβάνει το προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς και θα απαιτήσει χρόνο, πόρους και δέσμευση.*

Οι συμμετέχοντες 1 και 3 συμφώνησαν ότι δεν είχαν προβλέψει τον αντίκτυπο της εργασίας μετασχηματισμού και διαφορετικότητας στα σχολεία τους στο καθημερινό τους πρόγραμμα. Για να ελευθερώσουν χρόνο για να επικεντρωθούν σε αυτή τη δουλειά, έπρεπε να προσαρμόσουν άλλους τομείς κατανέμοντας διαφορετικές ευθύνες στους υποδιευθυντές τους. Τρεις από τους τέσσερις διευθυντές ανέφεραν ότι η εργασία σε αυτό τον τομέα έχει αυξηθεί και εξελιχθεί από τότε που διορίστηκαν. Επιπλέον, και οι τέσσερις διευθυντές συμφώνησαν ότι αυτή η εργασία θα παραμείνει στην πρώτη γραμμή για τους διευθυντές.

#### 4.4.3.4.5 Διαχείριση κρίσεων: Επανεφεύρεση της εκπαίδευσης λόγω της πανδημίας Covid-19

Κάθε συμμετέχων αναφέρθηκε στον τεράστιο αντίκτυπο της παγκόσμιας πανδημίας του Covid-19 στα σχολεία και στο μέλλον της εκπαίδευσης. Ο συμμετέχων 1 αναφέρθηκε στην πανδημία ως «ο παράγοντας αλλαγής που μας ανάγκασε όλους να επαναξιολογήσουμε κάθε πτυχή του σχολείου, συμπεριλαμβανομένου του ρόλου της σχολικής διοίκησης και του τρόπου με τον οποίο διοικούμε το σχολείο μας».

Το έτος 2020 ήταν μια επώδυνη, απρόβλεπτη και βαθιά ανησυχητική πολιτική στιγμή για διαφορετικούς πληθυσμούς σε όλο τον κόσμο. Χωρίς εμβόλιο ή θεραπεία για τον COVID-19 εν μέσω παγκόσμιας πανδημίας, η φυσική απόσταση και η παραμονή στο σπίτι είχαν γίνει ο κανόνας σε μια προσπάθεια να επιβραδυνθεί η μετάδοση του ιού (Ramesh, Siddaiah & Joseph 2020).

Ενώ οι συμμετέχοντες μπορούσαν να αναφερθούν σε διάφορες εξωτερικές παγκόσμιες δυνάμεις που είχαν ως αποτέλεσμα τον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή, όλοι συμφώνησαν ότι ο Covid-19 ήταν ο καταλύτης για σημαντικές και μακροχρόνιες αλλαγές. Το 2020 επέφερε τεράστιες αλλαγές. Οι διευθυντές σε

παγκόσμιο επίπεδο έπρεπε να βρουν τρόπους για να επανεφεύρουν διάφορες πτυχές της σχολικής εκπαίδευσης, παραμένοντας συναφείς και αξιόπιστοι κατά τη διάρκεια μιας παγκόσμιας κρίσης. Όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι αν υπήρξε κάποια στιγμή που ο ρόλος του διευθυντή έπρεπε να εξελιχθεί, αυτό ήταν το 2020. Ο συμμετέχων 2 επιβεβαίωσε,

*Παρά την όλη εμπειρία μου, και έχοντας στη διοίκηση για περισσότερα από 15 χρόνια, το 2020 απαιτούσε ένα εντελώς νέο σύνολο δεξιοτήτων. Σε πολλές περιπτώσεις ένιωθα σαν να ήμουν πάλι στην αρχή του πρώτου έτους και χάζενα στο σκοτάδι. Έπρεπε να μάθεις να κάνεις πράγματα διαφορετικά και να τα κάνεις γρήγορα. Όλοι σε έβλεπαν ως Διευθυντή Σχολείου για να τους δώσεις απαντήσεις, και ειλικρινά υπήρχαν πολλές φορές που δεν είχα την απάντηση.*

Και οι τέσσερις διευθυντές αναφέρθηκαν στον Covid-19 ως έναν παράγοντα που αλλάζει το παιχνίδι όσον αφορά τον ρόλο τους. Λέξεις όπως ευελιξία, προσαρμοστικότητα, ανθεκτικότητα, επίλυση προβλημάτων, καινοτομία, επανεφεύρεση και βιωσιμότητα, χρησιμοποιήθηκαν όταν μιλούσαν για το πώς έπρεπε να εξελιχθούν οι ρόλοι τους κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19. Ο συμμετέχων 1 υποστήριξε:

*Το 2020 ήταν μια εξαντλητική χρονιά. Οι διευθυντές ασχολούνταν με τόσα πολλά. Είχαμε προσωπικό, γονείς και μαθητές σε κρίση. Όλοι μας χρειάζονταν και όλοι ήθελαν να μας δουν. Ένιωθα ότι η λήψη αποφάσεων, ο έλεγχος της κρίσης και η αναζήτηση τρόπων για ανθρώπινη σύνδεση ήταν το μόνο πράγμα που έκανα όλη μέρα. Αυτό που έκανα το 2019 και αυτό που έκανα το 2020 ήταν διαφορετικοί κόσμοι. Ποιός θα το φανταζόταν!*

Και οι τέσσερις υποδιευθυντές ανέφεραν ότι κατά το 2020, ο ρόλος τους απαιτούσε να είναι στενά συνδεδεμένος με τον διευθυντή τους, να αναζητήσουν τρόπους για να τους υποστηρίξουν στη λήψη των αποφάσεών τους και να εφαρμόσουν τις αλλαγές που απαιτούνται για την αντιμετώπιση του Covid-19. Τόνισαν τις αλλαγές στους ρόλους τους που προκλήθηκαν από τις απαιτήσεις προσαρμογής στην πανδημία. Επιπλέον, και οι τέσσερις υποδιευθυντές συνέβαλαν καθοριστικά στη διασφάλιση ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα συνέχισε να παρέχει ένα κατάλληλο πλαίσιο για σωστή διδασκαλία και μάθηση. Ο συμμετέχων 6 δήλωσε:

*Η υποστήριξη του Διευθυντή του Σχολείου μου ήταν πάντα προτεραιότητα για μένα. Ωστόσο, το 2020 απαιτούσε μια πολύ διαφορετική μορφή υποστήριξης. Ξαφνικά βρεθήκαμε σε αυτό μαζί. Οι γραμμές ήταν θολές και οι δύο απλώς προσθέταμε και μαζεύαμε όπου και όποτε μπορούσαμε. Γίνονταν ώρες και ώρες προγραμματισμού, διαχείρισης κρίσεων και συνεργασίας. Μόλις ολοκληρώθηκε ο προγραμματισμός, μου ζητήθηκε να το εφαρμόσω, ώστε ο διευθυντής να αρχίσει να εργάζεται για την επόμενη φάση του σχεδιασμού.*

Από τα παραπάνω, ο ερευνητής διαπίστωσε ότι όλοι οι συμμετέχοντες αισθάνονται ότι ο Covid-19 έχει επιφέρει τεράστιες αλλαγές στον εκπαιδευτικό τομέα και την καθημερινή ευθύνη του διευθυντή. Αυτό δείχνει ότι ο ρόλος του διευθυντή έχει εξελιχθεί και θα συνεχίσει να εξελίσσεται με τον καιρό. Μπορεί επίσης να διαπιστωθεί ότι οι υποδιευθυντές έπρεπε να υποστηρίξουν τον διευθυντή στον εξελισσόμενο ρόλο τους μέσω της κατανεμημένης ηγεσίας.

#### 4.4.3.4.6 Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης

Ο συμμετέχων 2 μοιράστηκε τα ακόλουθα:

*Η άνοδος και η επέκταση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης έχει οδηγήσει σε αυξημένες απαιτήσεις για τον ασφαλή και αποτελεσματικό έλεγχο αυτού του χώρου τόσο για τα σχολεία μας όσο και για τους μαθητές μας. Πρέπει συνεχώς να παρακολουθούμε τις κοινότητες μας για να αποφύγουμε μια ενδεχόμενη ζημιά στη φήμη. Η διδασκαλία των παιδιών να είναι ασφαλή στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης είναι μια κρίσιμη πτυχή της εκπαίδευσης. Ενώ τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μπορούν να είναι αποτελεσματικά σε πολλούς χώρους, ως σχολεία, πρέπει να είμαστε σε εγρήγορση και να προλαμβάνουμε τους κινδύνους τους.*

Όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Από τη συζήτηση, ο ερευνητής κατέληξε στο συμπέρασμα ότι αυτή η παγκόσμια εξέλιξη είχε επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τον ρόλο και την ευθύνη του διευθυντή. Τα σχολεία έπρεπε να αναπτύξουν πολιτικές για τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ώστε ο διευθυντής να

παρακολουθεί τη συμπεριφορά των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και να εφαρμόζει αυτές τις πολιτικές. Έγινε αναφορά στις ώρες που μπορεί να αφιερώσει ένας διευθυντής για τη διερεύνηση, τον έλεγχο και την εφαρμογή πειθαρχικών μέτρων σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις των μέσων κοινωνικής δικτύωσης σε ένα σχολείο. Οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι ο σημερινός διευθυντής αφιερώνει περισσότερο χρόνο στην αντιμετώπιση πτυχών των μέσων κοινωνικής δικτύωσης από ό,τι παλαιότερα.

#### 4.4.3.4.7 Τεχνολογία

Ένα κοινό θέμα που εκφράστηκε από τους συμμετέχοντες ήταν η πρόοδος της τεχνολογίας στους εκπαιδευτικούς χώρους και την προσωπική μας ζωή. Όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι η τεχνολογία έχει αλλάξει τον τρόπο διδασκαλίας και λειτουργίας των σχολείων, επηρεάζοντας τον εξελισσόμενο ρόλο των διευθυντών. Οι συμμετέχοντες σημείωσαν ότι οι σημερινοί διευθυντές πρέπει να είναι ισχυροί υποστηρικτές της τεχνολογίας και να είναι ικανοί στην ενασχόληση με την τεχνολογία ώστε να αποτελούν πρότυπα και για τους υπόλοιπους εργαζομένους. Ορισμένοι συμμετέχοντες θεώρησαν ότι η τεχνολογία έχει επηρεάσει τον τρόπο διδασκαλίας και αλληλεπίδρασης με την κοινότητα.

Έξι από τους οκτώ συμμετέχοντες θεώρησαν ότι ακόμη και πριν από τον Covid-19, τα σχολεία βρίσκονταν σε τροχιά ταχείας τεχνολογικής προόδου. Ενώ ο Covid-19 επιτάχυνε τη διαδικασία για πολλά σχολεία, το προσωπικό και τα παιδιά προσαρμόστηκαν γρήγορα στις νέες συνθήκες επειδή η τεχνολογία ήταν ήδη διαθέσιμη και γνώριμη στην ζωή τους. Σύμφωνα με τον συμμετέχοντα 3:

Για να είσαι ένας σύγχρονος διευθυντής, πρέπει να είσαι άνετος με την τεχνολογία. Τα σχολεία του σήμερα λειτουργούν σε μια πολύ διαφορετική σφαίρα από εκείνα πριν από δέκα ή είκοσι χρόνια. Πολλά σχολεία έχουν περιορίσει την χρήση του χαρτιού και τα πάντα τα διαχειριζόμαστε. Αυτό έπρεπε να διαμορφωθεί από τον διευθυντή, και ως αποτέλεσμα, ο ρόλος του διευθυντή σε αυτόν τον χώρο έχει εξελιχθεί.

Η ερευνήτρια κατέληξε στο συμπέρασμα ότι συγκεκριμένες εξωτερικές δυνάμεις οδηγούν επί του παρόντος την αλλαγή μέσα στα σχολεία. Ως εκ τούτου, τα σχολεία

απαιτούν μια αλλαγή στο επίκεντρο όσον αφορά τον ρόλο του διευθυντή. Από κοινές εμπειρίες, οι συμμετέχοντες υποστήριξαν την ιδέα ότι έπρεπε να το κάνουν οι υποδιευθυντές. Αναλαμβάνουν έναν πιο υποστηρικτικό ρόλο μέσω της κατανεμημένης ηγεσίας για να βοηθήσουν τον διευθυντή στον εξελισσόμενο ρόλο του. Ως εκ τούτου, αυτός ο υποστηρικτικός ρόλος είχε αυτόματα ως αποτέλεσμα τη μετατόπιση της ευθύνης στον υποδιευθυντή.

#### 4.4.3.5 Δεδομένα σχετικά με τις εσωτερικές δυνάμεις που οδηγούν την αλλαγή στη σχολική ηγεσία

Όπως αναφέρθηκε από τους συμμετέχοντες, κοινές κατηγορίες που σχετίζονται με εσωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν τον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή του σχολείου περιελάμβαναν τα ακόλουθα:

Πίνακας 15: Κοινά θέματα που σχετίζονται με εσωτερικούς παράγοντες που οδηγούν στην αλλαγή στο ρόλο και την εστίαση του διευθυντή

Συμμετέχων	Κοινά θέματα που σχετίζονται με εσωτερικούς παράγοντες που οδηγούν σε αλλαγή τον ρόλο και την εστίαση του διευθυντή
Πρώτος	Δυναμική της οικογένειας: Ορισμένες δομές της οικογένειας έχουν αλλάξει και αυτό έχει επηρεάσει τις προσδοκίες της σχολικής ηγεσίας. Τα σχολεία είναι συχνά οι αυστηροί της υπόθεσης, καθώς οι γονείς θεωρούν ότι είναι δύσκολο να πειθαρχήσουν τα παιδιά τους.
Δεύτερος	Ανθρώπινο Δυναμικό: Διαχείριση συμβάσεων και άλλων θεμάτων που σχετίζονται με το ανθρώπινο δυναμικό. Αυξημένες προσδοκίες από το προσωπικό.
Τρίτος	Αλλαγή στις δομές διοίκησης του σχολείου: Πολλά σχολεία έχουν έναν εκτελεστικό διευθυντή και αυτό έχει αλλάξει τη δομή διαχείρισης και το μοντέλο ηγεσίας του σχολείου.
Τέταρτος	Τεχνολογία: Η συλλογή πληροφοριών, ο πάροχος δικτύου, οι εσωτερικές δομές, τα συστήματα ενός σχολείου, οι στρατηγικές και οι χώροι διδασκαλίας απαιτούν χρόνο και πληροφορίες.
Πέμπτος	Αναθεωρημένο πρόγραμμα σπουδών και χάραξη πολιτικής. Ο διευθυντής πρέπει να παραμένει ενήμερος για τις εκπαιδευτικές τάσεις και να απαιτεί αλλαγές όπου χρειάζεται. Αυτό απαιτεί συχνά να είναι εκτός γραφείου και να είναι παρόν σε συνέδρια ή συναντήσεις.

<b>Έκτος</b>	Αυξημένη πίεση και συμμετοχή των γονέων. Οι διευθυντές πρέπει να είναι διπλωματικοί και προσεκτικοί όσον αφορά τη συμμετοχή των γονέων. Αφιερώνεται τεράστιος χρόνος στη συνάντηση με τους γονείς. Πολλές συναντήσεις απαιτούν εργασίες προετοιμασίας και δραστηριότητες παρακολούθησης.
<b>Έβδομος</b>	Αυξημένα επίπεδα ανταγωνιστικότητας. Οι διευθυντές πρέπει συχνά να συγκρίνουν τις δράσεις των γειτονικών σχολείων και να σκέφτομαι τρόπους για να καινοτομήσουν και να ξεχωρίσουν.
<b>Όγδοος</b>	Η υπεράσπιση του ήθους, των σχολικών παραδόσεων και της θρησκευτικής υπόστασης σε μια κοινωνία που αλλάζει. Τα τελευταία χρόνια, ερωτήματα σχετικά με βασικές πτυχές ορισμένων σχολείων έχουν αμφισβητηθεί. Συχνά απαιτείται από τους διευθυντές να αφιερώνουν χρόνο σε σχέση με την κοινότητα, υπερασπίζοντας ή προστατεύοντας βασικά θεμέλια μέσα στα σχολεία τους.

Σύμφωνα με τις εμπειρίες των συμμετεχόντων, έχουν δει τα προαναφερθέντα θέματα να οδηγούν στην αλλαγή τα σχολεία τους ή τα σχολεία γύρω τους. Εξαιτίας αυτών των εσωτερικών αλλαγών, οι διευθυντές έπρεπε να προσαρμόσουν τους ρόλους τους. Κατά τη συζήτηση αυτών των θεμάτων, πολλοί συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε εσωτερικές αλλαγές στα σχολεία τους που επηρεάζουν τον χρόνο και την εστίαση του διευθυντή. Συμφώνησαν ότι η αλλαγή απαιτεί μια διαφορετική προσέγγιση και μια διαφορετική προσέγγιση απαιτεί να εξελιχθεί ο ρόλος του διευθυντή. Όλοι οι συμμετέχοντες αναλογίστηκαν τον ρόλο του διευθυντή του σχολείου τους πριν από πέντε χρόνια μέχρι σήμερα. Όλοι συμφώνησαν ότι σημειώθηκε μια σαφής αλλαγή στο ρόλο του διευθυντή του σχολείου και μπορεί να αποδοθεί σε πολλά από τα κοινά θέματα που αναφέρονται σε αυτή τη μελέτη.

#### 4.4.3.6 Δεδομένα σχετικά με τον αντίκτυπο του εξελισσόμενου ρόλου του διευθυντή στον ρόλο του υποδιευθυντή

Όλοι οι συμμετέχοντες θεώρησαν ότι ο εξελισσόμενος ρόλος του διευθυντή επηρέασε τον ρόλο του υποδιευθυντή. Όλοι οι συμμετέχοντες έχουν γίνει μάρτυρες ή έχουν βιώσει την αυξημένη ευθύνη στους υποδιευθυντές. Ο συμμετέχων 1 σημείωσε ότι οι υποδιευθυντές πρέπει να συμμετέχουν περισσότερο στη λήψη αποφάσεων και να



ηγούνται περισσότερων ομάδων από πριν. Ο συμμετέχων 2 δήλωσε ότι ο υποδιευθυντής συχνά απαιτείται να είναι παρών στις συναντήσεις, ειδικά όταν ο διευθυντής είναι εκτός σχολείου και παρευρίσκεται σε κοινοτικές υποχρεώσεις . Ο συμμετέχων 3 τόνισε ότι αν και τα επίπεδα λογοδοσίας και ευθύνης στους υποδιευθυντές έχουν κλιμακωθεί, συχνά δεν αναγνωρίζεται στην κοινότητα.

Ο συμμετέχων 4 μοιράστηκε την ακόλουθη άποψη:

*Στην πλειονότητα των σχολείων, ο υποδιευθυντής αποκτά μεγαλύτερη δύναμη να ασχολείται με τα δικά του προγράμματα και να παίρνει αποφάσεις. Ενθαρρύνονται να γίνουν περισσότερο καινοτόμοι στοχαστές. Ο σύγχρονος υποδιευθυντής αφήνεται να αναπτυχθεί στον ρόλο του αντί να είναι απλώς διοικητικό πρόσωπο. Η εστίαση έχει μετατοπιστεί σε έναν επαγγελματία διευθυντή και ηγέτη και όχι απλώς σε ένα εκτελεστικό όργανο.*

Οι συμμετέχοντες 5 και 6 παρατήρησαν μια αύξηση στις ευκαιρίες λήψης αποφάσεων και θεώρησαν ότι από την εμπειρία τους, τα καθήκοντα του υποδιευθυντή είχαν αυξηθεί τα τελευταία πέντε χρόνια. Και οι δύο διευκρίνισαν ότι αναμένονται περισσότερα από αυτούς και ότι ο φόρτος εργασίας έχει αυξηθεί. Ο συμμετέχων 8 ανέφερε ότι σε μεγαλύτερα σχολεία όπου υπάρχουν περισσότεροι υποδιευθυντές , τους επιτρέπεται η κοινή λήψη αποφάσεων και η κοινή ευθύνη. Ενώ στα μικρότερα σχολεία, απαιτούνται περισσότερα από τους υποδιευθυντές. Και οι τέσσερις υποδιευθυντές ανέφεραν ότι η ο εξελισσόμενος ρόλος του διευθυντή είχε επηρεάσει τον ρόλο τους ως υποδιευθυντής. Περιλαμβάνονται κοινές εμπειρίες για τους υποδιευθυντές

- Αυξημένη παρακολούθηση διάφορων προγραμμάτων που υλοποιούνται στα σχολεία .
- Αυξημένες αλληλεπιδράσεις με το προσωπικό και τους γονείς
- Αυξημένη παρακίνηση για την λήψη αποφάσεων
- Αυξημένοι τομείς ευθύνης και λογοδοσίας σε όλο το σχολείο
- Αυξημένη παρουσία μέσα στο σχολείο
- Εκτέλεση ποικίλων σχολικών καθηκόντων

4.4.3.7 Δεδομένα σχετικά με την κατανόηση της καταναμημένης ηγεσίας ως πλαίσιο για την υποστήριξη του εξελισσόμενου ρόλου του διευθυντή

Για να κατανοήσει την ερμηνεία των συμμετεχόντων για την καταναμημένη ηγεσία, η ερευνήτρια ζήτησε από κάθε συμμετέχοντα να ορίσει την καταναμημένη ηγεσία. Οι σκέψεις και οι ορισμοί των συμμετεχόντων παρατίθενται παρακάτω.

Πίνακας 16: Φράσεις και λέξεις που χρησιμοποιούνται για τον ορισμό της καταναμημένης ηγεσίας

<b>Συμμετέχων</b>	<b>Φράσεις και λέξεις που χρησιμοποιούνται για τον ορισμό της καταναμημένης ηγεσίας</b>
<b>Πρώτος</b>	Η καταναμημένη ηγεσία έχει να κάνει με το να αγκαλιάζεις ένα δίκτυο ηγετών και να αφήνεις το πεδίο να ηγείται της ομάδας. Είναι η ηγεσία που ενδυναμώνει πολλούς με έναν κοινό σκοπό.
<b>Δεύτερος</b>	Η καταναμημένη ηγεσία είναι ένα πλαίσιο που δίνει τη δυνατότητα στους άλλους να λαμβάνουν αποφάσεις με βάση το καλό όλων. Πρόκειται για κοινές ευθύνες που συμβάλλουν στην εξέλιξη της σχολικής μονάδας .
<b>Τρίτος</b>	Θα έλεγα ότι η καταναμημένη ηγεσία αφορά τον εντοπισμό και τη χρήση διαφορετικών ανθρώπων σε διαφορετικούς τομείς ηγεσίας μέσα σε διάφορους ρόλους εξουσίας.
<b>Τέταρτος</b>	Η καταναμημένη ηγεσία επιτρέπει στους ανθρώπους να ηγούνται μιας ομάδας με μερική εξουσία. Η ευθύνη πρέπει να αυξηθεί, αλλά παραμένει κοινή ευθύνη για την ομάδα. Πρόκειται για την εύρεση ευκαιριών ανάπτυξης για τους ανθρώπους.
<b>Πέμπτος</b>	Η καταναμημένη ηγεσία είναι μια προσέγγιση που ενθαρρύνει τον επιμερισμό των ευθυνών, των καθηκόντων και τη λήψη αποφάσεων. Αυτή η προσέγγιση επιτρέπει στους διευθυντές να

	αξιοποιήσουν τα δυνατά σημεία των ανθρώπων .
<b>Έκτος</b>	Η κατανεμημένη ηγεσία επιτρέπει κοινές ευκαιρίες, δεξιότητες, γνώσεις και ανάπτυξη για τη βελτίωση της ομάδας.
<b>Έβδομος</b>	Η κατανεμημένη ηγεσία αφορά τη συνεργατική και οριζόντια ηγεσία. Κατανομή ευθυνών και λογοδοσίας.
<b>Όγδοος</b>	Βλέπω την κατανεμημένη ηγεσία ως την ανάθεση καθηκόντων και την παροχή σκοπού και ευκαιριών στους ανθρώπους ώστε να βελτιωθούν.

Ενώ η ερευνήτρια κατανοεί πως η κατανεμημένη ηγεσία αφορά πρώτα την ηγετική πρακτική παρά τους ηγέτες ή τους ρόλους, τις λειτουργίες, τις ρουτίνες και τις δομές τους, παρατήρησε ότι πολλοί συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στους ανθρώπους στον ορισμό τους. Όταν συζητήθηκε η κατανεμημένη ηγεσία, όλοι οι συμμετέχοντες επιβεβαίωσαν ότι η εμπιστοσύνη είναι κρίσιμη κατά την εφαρμογή αυτού του πλαισίου. Η κατανεμημένη ηγεσία υποστηρίζει και ενισχύει εξαιρετικά άτομα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης, κοινών ευθυνών, ομαδικής εργασίας και σεβασμού (Duij, 2016). Σύμφωνα με τον Harris (2014), η κατανεμημένη ηγεσία σημαίνει κινητοποίηση ηγετικής εμπειρίας σε όλα τα επίπεδα στο σχολείο, δημιουργία περισσότερων ευκαιριών για αλλαγή και οικοδόμηση της ικανότητας για βελτίωση.

Όταν ρωτήθηκαν, «Πιστεύετε ότι η κατανεμημένη ηγεσία είναι ένα θετικό πλαίσιο που πρέπει να ακολουθήσουν τα σχολεία;» όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν ναι. Η άποψη υποστηρίχθηκε από διάφορα επιχειρήματα . Ο συμμετέχων 1 θεώρησε ότι το πλαίσιο κατανεμημένης ηγεσίας παρέχει μια ευκαιρία για διοίκηση και κοινή ευθύνη και ο συμμετέχων 2 τόνισε τα πλεονεκτήματα του γνήσιου ενδιαφέροντος και της ανάπτυξης των συναδέλφων. Ο Συμμετέχων 2 προειδοποίησε ότι θα πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση κινδύνου όταν συμμετέχει κάποιος σε κατανεμημένη ηγεσία, επειδή με την ενδυνάμωση έρχεται η λογοδοσία . Ο συμμετέχων 3 θεώρησε ότι τα περισσότερα σχολεία ασχολούνται με την κατανεμημένη ηγεσία λόγω του σχεδιασμού και της φύσης του ιδρύματος και της αναμενόμενης ευθύνης διαφόρων

ηγετικών θέσεων. Ο συμμετέχων 4 θεώρησε ότι η κατανεμημένη ηγεσία ήταν ένα ουσιαστικό πλαίσιο που πρέπει να ακολουθηθεί και ζωτικής σημασίας για το σύγχρονο σχολείο. Μίλησε για την υιοθέτηση της ευέλικτης ηγεσίας για να επιτραπεί σε ομάδες ανθρώπων να ηγηθούν του σχολείου. Ο συμμετέχων 4 αναφέρθηκε στη σημασία της γλώσσας και στη χρήση όρων όπως «εμείς» αντί «εγώ».

*Εάν θέλετε ένα ζωντανό, σύγχρονο σχολείο όπου οι άνθρωποι αναλαμβάνουν την ευθύνη και την ηγεσία με διάφορες μορφές, τότε η κατανεμημένη ηγεσία είναι το μόνο μοντέλο που πρέπει να ακολουθήσετε. Όταν βρίσκεστε σε ένα σχολείο, ακούστε τη γλώσσα που μοιράζεται το προσωπικό, γιατί αυτό θα υποδεικνύει εάν είστε σχολείο που ακολουθεί το κατανεμημένο πλαίσιο ηγεσίας. Η κατανεμημένη ηγεσία προετοιμάζει τους εργαζομένους για την μελλοντική τους εξέλιξη στον τομέα της διοίκησης. Συμμετέχων 4.*

Οι συμμετέχοντες 5 και 6 συμφώνησαν ότι η κατανεμημένη ηγεσία δημιουργεί θετικό κλίμα για συνεργατική διδασκαλία και μάθηση και ενδυναμώνει την πλειοψηφία και όχι τη μειοψηφία. Ο συμμετέχων 7 σημείωσε ότι αυτό το πλαίσιο παρέχει στον διευθυντή πρόσθετη υποστήριξη και προσφέρει στον υποδιευθυντή την ευκαιρία να αξιοποιήσει τα δυνατά σημεία του καθενός και να ενδυναμώσει την ομάδα.

Το πλαίσιο κατανεμημένης ηγεσίας υποστηρίζεται στα περισσότερα σχολεία και ενθαρρύνεται από τη διεύθυνση του σχολείου. Κάθε συμμετέχων μπορούσε να κατανοήσει και να αναγνωρίσει τα πλεονεκτήματα αυτού του πλαισίου και συμφώνησαν ότι ενθαρρύνεται η κοινή ηγεσία ενδυναμώνοντας διάφορα μέλη της ομάδας. Συμπερασματικά, η ερευνήτρια ρώτησε: «Μέσω της χρήσης της κατανεμημένης ηγεσίας, πώς ο υποδιευθυντής υποστηρίζει τον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή;» Οι απαντήσεις ήταν ποικίλες και αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα.

**Πίνακας 17: Σχόλια σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο ο υποδιευθυντής υποστηρίζει τον εξελισσόμενο ρόλο των διευθυντών**

<b>Συμμετέχων πρώτος</b>	Η κατανεμημένη ηγεσία δημιουργεί χρόνο και χώρο για να προχωρήσει ο διευθυντής τις δουλειές που είναι απαραίτητες και
--------------------------	---

	<p>χρειάζονται για το μέλλον του σχολείου. Του δίνει χρόνο για να δημιουργήσει σχέσεις με την ευρύτερη κοινότητα. Του δημιουργεί χώρο για να εργαστεί με όραμα . Η καταναμεμημένη ηγεσία δίνει στον διευθυντή χρόνο να επικεντρωθεί στα νέα στοιχεία που έχουν γίνει μέρος της καθημερινής εστίασης ενός σχολείου και επιτρέπει τη συνεργατική ηγεσία με τον διευθυντή και την ομάδα του.</p>
<b>Συμμετέχων δεύτερος</b>	<p>Η καταναμεμημένη ηγεσία επιτρέπει την κοινή ευθύνη και την ποικίλη σκέψη. Αυτό το πλαίσιο θα βοηθήσει τον διευθυντή, δίνοντας επιπλέον χρόνο για να σκεφτεί δημιουργικά γνωρίζοντας ότι η ομάδα του φροντίζει για μικρότερες εργασίες , ώστε να μπορεί να εστιάσετε σε νέα εγχειρήματα . Οι εποχές όπου η ηγεσία του σχολείου έπρεπε να αφηθεί σε ένα άτομο έχει παρέλθει. Ο διευθυντής απαιτεί μια ισχυρή ομάδα ηγετών για να τους βοηθήσει να διευθύνουν και να ηγούνται του σχολείου. Την ευκαιρία αυτή την δίνει η καταναμεμημένη ηγεσία .</p>
<b>Συμμετέχων τρίτος</b>	<p>Μειώνουμε την πίεση που δέχεται ο διευθυντής και τους αφήνουμε χώρο να μεταβούν στον εξελισσόμενο ρόλο τους. Η εργασία με οραματισμό απαιτεί χρόνο. Χρησιμοποιώντας το πλαίσιο της καταναμεμημένης ηγεσίας, δίνουμε στον κύριο χρόνο, χώρο και ευκαιρία ώστε ο διευθυντής να εστιάσει στην ευρύτερη εικόνα. Η κοινότητα εξακολουθεί να απαιτεί την παρουσία και την ηγεσία του διευθυντή, αλλά πολλά από τα «ελαφρύτερα» καθήκοντα και ευθύνες μπορούν να μοιραστούν και να εξισορροπηθούν μεταξύ της ομάδας. Χρησιμοποιώντας αυτό το μοντέλο, αναπτύσσουμε την ομάδα και έτσι ο διευθυντής λαμβάνει πολύτιμη βοήθεια .</p>
<b>Συμμετέχων τέταρτος</b>	<p>Με την κατανομή των ηγετικών ρόλων, δίνει στον διευθυντή περισσότερο χρόνο να επικεντρωθεί σε άλλες στρατηγικές συζητήσεις. Η κατανομή ρόλων επιτρέπει αυξημένη στρατηγική και αυξάνει την εμπιστοσύνη στην ομάδα . Ωστόσο πρέπει να είμαι προσεκτικός με τυχόν σφάλματα που μπορεί να γίνουν καθώς χρειάζεται ακόμη να υπάρχει ένα επίπεδο εξουσίας που μπορεί να λάβει την τελική</p>

	απόφαση.
<b>Συμμετέχων πέμπτος</b>	Κατά τη χρήση της κατανεμημένης ηγεσίας, οι δύο ρόλοι του υποδιευθυντή και του διευθυντή θα μπορούσαν να συγχωνευθούν και κάθε ρόλος θα μπορούσε να είναι συνυφασμένος. Το καλύτερο για να υποστηρίξουμε τα αποτελέσματα του σχολείου είναι να εργαζόμαστε συλλογικά. Αν και ο ρόλος του καθενός διαφέρει , πρέπει να υπάρχει υποστήριξη από όλους . Θα ήθελα πολύ να δω τους δύο ρόλους να γίνονται εναλλάξιμοι, ώστε να ενισχύονται οι δεξιότητες όλων .
<b>Συμμετέχων έκτος</b>	Η κατανεμημένη ηγεσία θα μετριάσει την πίεση του διευθυντή. Ο διευθυντής μπορεί να επικεντρωθεί στις νέες του απαιτήσεις γνωρίζοντας ότι υπάρχουν άξια άτομα με τις απαιτούμενες δεξιότητες στην ομάδα του για να διευθύνει το σχολείο. Αυτό θα επιτρέψει στον διευθυντή να σκέφτεται πιο διαφοροποιημένα και να έχει περισσότερο χρόνο για σκέψη. Γνωρίζοντας ότι υπάρχει μια ομάδα που σας υποστηρίζει, δίνεται στον διευθυντή το χώρο και το χρόνο που απαιτείται για να υλοποιήσει το οραματικό του έργο.
<b>Συμμετέχων έβδομος</b>	Με το κατανεμημένο πλαίσιο ηγεσίας, το προσωπικό θα αναλάβει ορισμένα καθήκοντα και ευθύνες και, ως εκ τούτου, θα έχει καλύτερη κατανόηση του οργανισμού. Η ηγεσία μπορεί να διεισδύσει στα διάφορα επίπεδα και να αυξήσει τα επίπεδα λογοδοσίας για το προσωπικό. Αυτό επιτρέπει στη συνέχεια τη σκέψη «το σχολείο μας» αντί για τη σκέψη «των διευθυντών το σχολείο». Η κατανεμημένη ηγεσία θα υποστηρίξει τον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή επειδή, η δουλειά τους απαιτεί αλλαγές.
<b>Συμμετέχων όγδοος</b>	Με το μοίρασμα της ευθύνης και ο συναισθηματικός φόρος ενός ατόμου μειώνεται και αυτό δίνει χρόνο για μεγαλύτερη εστίαση και όραμα για το σχολείο. Ακολουθώντας τις αρχές της κατανεμημένης ηγεσίας, ο υποδιευθυντής θα προσφέρει στον διευθυντή περισσότερο

	χρόνο για να επικεντρωθεί στις ποικίλες ευθύνες του.
--	--

## 4.5 Ερμηνεία Δεδομένων

### 4.5.1 Εισαγωγή

Είναι συναρπαστικό να βλέπουμε πόσο στενά συνδέονται τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις αντικατοπτρίζοντας την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Τα δεδομένα ερμηνεύτηκαν σύμφωνα με την επέκταση των τεσσάρων υποστόχων που περιγράφονται στην αρχή του κεφαλαίου.

### 4.5.2 Άποψη των συμμετεχόντων σχετικά με τις περιγραφές των καθηκόντων του διευθυντή και του υποδιευθυντή σε δημόσια δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα.

Η πρώτη παρατήρηση έγινε νωρίς στη διαδικασία της συνέντευξης, καθώς κάθε συμμετέχων θεώρησε δύσκολο να εντοπίσει μια ακριβή περιγραφή εργασίας για τους ρόλους του διευθυντή και του υποδιευθυντή. Ο ορισμός των ρόλων ποικίλλει και ήταν ευρύς. Αν και η ερευνήτρια μπορούσε να εντοπίσει ορισμένα κοινά θέματα στους ρόλους από τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν, οι προσδοκίες των δύο ρόλων διέφεραν μεταξύ σχολείων και συμμετεχόντων. Αυτό υποστηρίζουν τα ευρήματα ότι οι ηγέτες των σχολείων βρίσκουν τους ρόλους τους όλο και πιο περίπλοκους αντιμετωπίζοντας ολοένα αυξανόμενη πίεση να μεταφέρουν τα σχολικά συστήματα σε δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης (Fullan, 2014).

Όταν συζητούσαν την περιγραφή των καθηκόντων του διευθυντή, οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν κοινά θέματα, όπως το μάρκετινγκ, ο στρατηγικός οραματισμός, η δέσμευση των ενδιαφερομένων και το σχολικό κλίμα. Τα πρόσφατα

σημεία εστίασης του διευθυντή περιελάμβαναν τη διαχείριση κρίσεων κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 και την προώθηση του μετασχηματισμού και της διαφορετικότητας στα σχολεία. Ομοίως, οι συμμετέχοντες βρήκαν πρόκληση να προσδιορίσουν μια ακριβή περιγραφή καθηκόντων όταν συζητούσαν τα καθήκοντα του υποδιευθυντή. Ωστόσο, τα κοινά θέματα περιελάμβαναν την ανάληψη ευθύνης για τη διεξαγωγή της γενικής σχολικής ημέρας, την εφαρμογή των χρονοδιαγραμμάτων και τις αυξημένες αλληλεπιδράσεις με τους γονείς και το προσωπικό. Τα ευρήματα αυτής της μελέτης υποστηρίζουν την αντίληψη του Maifala (2017) ότι η ηγεσία της εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα παρουσιάζει αμέτρητες προκλήσεις και απαιτήσεις για τους διευθυντές σχολείων.

Σύμφωνα με το Καμπουρίδη (2002) οκτώ βασικοί τομείς αλληλεξάρτησης αποτελούν τον βασικό σκοπό του διευθυντή σε οποιοδήποτε ελληνικό σχολείο.

- Ηγετική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο
- Διαμόρφωση κατεύθυνσης και ανάπτυξης του σχολείου
- Διαχείριση ποιότητας και διασφάλιση λογοδοσίας
- Ανάπτυξη και ενδυνάμωση του εαυτού και των άλλων
- Διαχείριση του σχολείου ως οργανισμός
- Εργασία με και για την κοινότητα
- Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού (προσωπικού) στο σχολείο
- Διαχείριση και υποστήριξη καινοτόμων δραστηριοτήτων

Και οι τέσσερις διευθυντές συμφώνησαν ότι αν και η ημέρα τους μπορεί να περιέχει τα παραπάνω κριτήρια, πολλές φορές κυλούν όλα απρόβλεπα και πρέπει να είναι ευέλικτοι όσον αφορά τις προκλήσεις και τις πολυπλοκότητες της δουλειάς.

Κατά την εξέταση και τη συζήτηση σχετικά με τα έγγραφα που περιγράφουν τα καθήκοντα της εργασίας του διευθυντή, η ερευνήτρια και οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι η περιγραφή των καθηκόντων του διευθυντή μας επιτρέπει να κατανοήσουμε ευρέως τις προσδοκίες από την εργασία μας. Ωστόσο, οι



συμμετέχοντες συμφωνούν ταυτόχρονα ότι οι μέρες τους παραμένουν απρόβλεπτες και οι ρόλοι τους εξελίσσονται συνεχώς με βάση τις καθημερινές απαιτήσεις και τις ασταθείς παγκόσμιες καταστάσεις. Εκτός από τους οκτώ τομείς που αναφέρονται παραπάνω (Καμπουρίδης,2002) , και οι τέσσερις διευθυντές υπέδειξαν άλλους τομείς εστίασης ηγεσίας που δεν αναφέρονται στα κριτήρια όπως ορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας (2015).

Ενώ υπήρξε σαφής συζήτηση σχετικά με τους οκτώ βασικούς τομείς αλληλεξάρτησης που αποτελούν τον βασικό σκοπό του διευθυντή σε οποιοδήποτε σχολείο της Ελλάδας πολλά χαρακτηριστικά προσωπικότητας που αναφέρθηκαν από τους τέσσερις διευθυντές βρέθηκαν σε αυτό το έγγραφο, όπως στρατηγική, δημιουργική και διορατική σκέψη, αποτελεσματική επικοινωνία, αυτοπεποίθηση, ωριμότητα και θάρρος.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι όσο εξελίσσεται ο κόσμος, τόσο εξελίσσεται και ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου, ο οποίος καλείται να συνεχίσει να μετατοπίζεται και να αλλάζει καθώς αναδύονται νέες ευθύνες και προκλήσεις. Σύμφωνα με τον Ράπτη(2022), οι βασικές κοινωνικές, εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αξίες ενσωματώνονται στην ηγεσία και τη διαχείριση του σχολείου από τον διευθυντή, που αντικατοπτρίζονται στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν όλα τα θέματα σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών και τους ανθρώπινους πόρους. Αυτές οι αξίες περιλαμβάνουν την προσαρμοστικότητα, την ανταπόκριση στην αλλαγή και την πολιτική οξυδέρκεια σε καταστάσεις ασάφειας, αντιξοότητας ή αντίθεσης. Αυτή η δήλωση υποδηλώνει την προσδοκία ενός διαρκούς εξελισσόμενου ρόλου.

Σε συζητήσεις με τους υποδιευθυντές, η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι ο ρόλος του υποδιευθυντή εξελίσσεται ταυτόχρονα με αυτόν του διευθυντή. Ως εκ τούτου, μπορεί να είναι δύσκολο να παρέχουμε μια ακριβή περιγραφή των καθηκόντων τους . Σύμφωνα με τον Lattuca (2012), η πολυπλοκότητα και οι απαιτήσεις του ρόλου του υποδιευθυντή διαμορφώνονται από κοινωνικές, πολιτικές και νομικές επιρροές, καθιστώντας δύσκολη τη δημιουργία ενός τυπικού καταλόγου καθηκόντων για όλους, υποδεικνύοντας την ανάγκη για ευελιξία και προσαρμοστικότητα μεταξύ των

υποδιευθυντών και των διευθυντών. Αυτό επιβεβαιώνεται από τα συναισθήματα των συμμετεχόντων και τα ευρήματα της ερευνήτριας .

Ενώ η ερευνήτρια έλαβε ποικίλες απαντήσεις από τους υποδιευθυντές, τα κοινά θέματα περιλάμβαναν αυτά που υποστήριξαν οι Cranston, Tromans και Reugebrink (2004), οι οποίοι προσδιόρισαν τους επτά ηγετικούς ρόλους των υποδιευθυντών στα σχολεία ως

- ✓ στρατηγική ηγεσία,
- ✓ εκπαίδευση και ηγεσία του προγράμματος σπουδών,
- ✓ διαχείριση και διοίκηση,
- ✓ αντιμετώπιση φοιτητικών ζητημάτων,
- ✓ ζητήματα γονέων και κοινότητας,
- ✓ θέματα προσωπικού και
- ✓ λειτουργικά ζητήματα.

Όλοι οι συμμετέχοντες εντόπισαν τα παραπάνω θέματα και αναφέρθηκαν σε αυτά κατά την διάρκεια της συνέντευξης. Η πιο σημαντική διαφορά ήταν ότι οι συμμετέχοντες θεώρησαν πως τα επίπεδα λογοδοσίας σε αυτούς τους τομείς είχαν κλιμακωθεί τα τελευταία χρόνια για τον υποδιευθυντή. Αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή και στο φαινόμενο ντόμινο στις αρμοδιότητες του υποδιευθυντή.

#### 4.5.3. Κατανόηση του εξελισσόμενου ηγετικού ρόλου του διευθυντή σε δημόσια Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας

Πολλοί διευθυντές εργάζονται για να προσελκύσουν γονείς και άλλους εκτός της άμεσης σχολικής κοινότητας, όπως τοπικούς επιχειρηματίες (Σαϊτης,2005) Όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι ο ρόλος του διευθυντή εξελίσσεται. Οι συμμετέχοντες σε αυτή τη μελέτη συμφώνησαν ότι ο διευθυντής πρέπει να ασχολείται περισσότερο με την εξωτερική κοινότητα, αφήνοντας λιγότερο χρόνο για εσωτερικές εργασίες. Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στον διευθυντή ως το εξωτερικό πρόσωπο του σχολείου και στον υποδιευθυντή ως το εσωτερικό πρόσωπο.

Επιπλέον, τομείς εστίασης, όπως η διαχείριση του αντίκτυπου του Covid-19, η βιωσιμότητα των σχολείων σε μια παγκόσμια οικονομική ύφεση, το καινοτόμο μάρκετινγκ, η σχολική συμμόρφωση και η προώθηση προγραμμάτων μετασχηματισμού και διαφορετικότητας, ήταν παραδείγματα για το πώς ο ρόλος και η εστίαση του διευθυντή έχουν εξελιχθεί σε τελευταία πέντε χρόνια. Οι προκλήσεις στο status quo απαιτούν από τους ηγέτες των σχολείων να κατανοήσουν τους ηγετικούς ρόλους τους ως απάντηση στις δυναμικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ εσωτερικών στόχων και αναγκών και εξωτερικών μεταρρυθμίσεων (Saltrick, 2010). Από τα δεδομένα, οι διευθυντές σχολείων προσπαθούν να εξισορροπήσουν τις απαιτήσεις των εσωτερικών στόχων αλλά και τις εξωτερικές επιρροές που οδηγούν στην αλλαγή. Ο ρόλος του διευθυντή εξελίσσεται, οι προσδοκίες αλλάζουν και οι απαιτήσεις αυξάνονται. Ο συμμετέχων 3 μοιράστηκε τα ακόλουθα,

*Ο ρόλος μας μεταβάλλεται και αλλάζει συνεχώς. Όταν οι απαιτήσεις τόσο από εσωτερικούς όσο και από εξωτερικούς παράγοντες επηρεάζουν την ημέρα μας, πρέπει να προσαρμοστούμε και να παραμείνουμε ευέλικτοι. Συμμόρφωση με την νομοθεσία, Covid-19 πέρυσι, μετασχηματισμός και ποικιλομορφία, αυτά είναι μερικά μόνο παραδείγματα του τι βρίσκεται στην πρώτη γραμμή της ημέρας μας τώρα. Πριν από δέκα χρόνια αυτά δεν υπήρχαν ή δεν ήταν τόσο διαδεδομένα.*

Σύμφωνα με τον Ράπτη(2022), αν και οι διευθυντές σχολείων είναι σημαντικοί για τη βελτίωση της μάθησης από τους μαθητές και την επίτευξη εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, εργάζονται κάτω από επίπονες συνθήκες για να αντιμετωπίσουν πολύπλευρα ζητήματα μετασχηματισμού. Η ερευνήτρια επιβεβαίωσε αυτή τη σκέψη μέσω των δεδομένων που έλαβε από τους συμμετέχοντες. Καθένα αναφερόταν στις επίπονες συνθήκες κάτω από τις οποίες εργάζεται ο διευθυντής και τις πολύπλευρες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν καθημερινά. Τα βασικά δυνατά χαρακτηριστικά που απαιτούνται να διαθέτει οι διευθυντές για την αντιμετώπιση του εξελισσόμενου ρόλου, όπως ανέφεραν οι συμμετέχοντες, περιλάμβαναν ευελιξία, θάρρος, γενναιότητα, καινοτόμο σκέψη και ισχυρές δεξιότητες λήψης αποφάσεων.

Σύμφωνα με τους Rintoul και Bishop (2019), ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής ασχολούνται με πολύπλοκη, σκόπιμη εργασία που απαιτεί εξαιρετικές διαπροσωπικές

δυνάμεις, στρατηγική σκέψη, ηγετική διάθεση και αξίες χωρίς αποκλεισμούς, ικανότητες οργανωτικής αλλαγής και ικανότητα λήψης αποφάσεων που βασίζονται σε στοιχεία. Με την επιτυχή εξέλιξή τους στο νέο τους ρόλο ως σύγχρονων αρχηγών, οι συμμετέχοντες τόνισαν παρόμοια χαρακτηριστικά όπως ανέφεραν οι Rintoul και Bishop και αρκετοί συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στην ηγεσία που βασίζεται στην αξία.

#### 4.5.4. Εξωτερικές και εσωτερικές κινητήριες δυνάμεις που οδηγούν σε αλλαγή το ρόλο και την εστίαση ενός διευθυντή σε δημόσια Δημοτικά Σχολεία στην Ελλάδα .

Όλοι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν διάφορες εσωτερικές δυνάμεις που οδηγούν στην αλλαγή τα σχολεία τους. Κοινά θέματα που τέθηκαν ήταν οι εξελισσόμενες δομές διαχείρισης, οι καινοτόμες δράσεις και οι σχολικές πολιτικές που θα ακολουθούν. Επιπλέον, η τεχνολογική πρόοδος και οι εντατικές αλληλεπιδράσεις με τους γονείς επισημάνθηκαν ως εσωτερικοί παράγοντες που μετατοπίζουν την εστίαση του διευθυντή.

Προσδιορίστηκαν επίσης κοινές εξωτερικές δυνάμεις που αναφέρονται ως οδηγοί αλλαγής στα σχολεία και επηρεάζουν τον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή, συμπεριλαμβανομένης της μεγαλύτερης εστίασης σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, διαχείρισης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, της τεχνολογικής πρόοδου, της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης, τον μετασχηματισμό και την συμπερίληψη και της παγκόσμιας πανδημίας Covid-19. Οι Akinbode και Shuhumi (2018) τονίζουν ότι στον 21ο αιώνα, η κοινωνία είναι πιο σοβαρή στη σχολική λογοδοσία και την πρόοδο. Ο διευθυντής δεν μπορεί να είναι χωρίς πολιτική όπως στο παρελθόν αλλά πρέπει να ασχολείται με την κοινωνική πολιτική για την ανάπτυξη του σχολείου. Η πανδημία αποδεικνύει ότι ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου παραμένει ρευστός καθώς προσαρμόζεται στις κοινωνικές ανάγκες και στο εκπαιδευτικό τοπίο.

Σε κάθε συνέντευξη οι συμμετέχοντες συμφώνησαν με την παραπάνω δήλωση και είχαν πλήρη επίγνωση των επιπτώσεων της πανδημίας Covid-19 στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Όλοι οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στον αντίκτυπο που είχαν αυτές

οι εξωτερικές πιέσεις στον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή του σχολείου, στη διεύθυνση του σχολείου και στα σχολεία γενικότερα. Κάθε συμμετέχων συμφώνησε ότι η ηγεσία του σχολείου αλλάζει λόγω παγκόσμιων και κοινωνικών αλλαγών.

Οι πολυπλοκότητες της σχολικής ηγεσίας συνδέονται με εσωτερικές και εξωτερικές δυνάμεις που οδηγούν στην αλλαγή. Οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν να συνδέσουν τον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή του σχολείου με την κάλυψη των αναγκών και των απαιτήσεων ενός διαρκώς εξελισσόμενου εκπαιδευτικού τοπίου. Ο Pont (2020) συμφωνεί ότι οι ρόλοι των σχολικών ηγετών μετατοπίζονται από την καθοδήγηση του προγράμματος σπουδών εντός του σχολείου σε μια πιο σύνθετη και εκλεπτυσμένη προσέγγιση ως διευκολυντές της συλλογικής εργασίας των επαγγελματιών μέσα και γύρω από το σχολείο τους.

#### 4.5.5 Εξωτερικές και εσωτερικές κινητήριες δυνάμεις που έχουν επηρεάσει τον καταναμημένο ηγετικό ρόλο του υποδιευθυντή

Όλοι οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν ότι οι εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες που οδηγούν στην αλλαγή στα σχολεία έχουν επίσης επηρεάσει τον ρόλο του υποδιευθυντή. Καθώς έχουν αυξηθεί οι αρμοδιότητες του διευθυντή, αυξάνονται και οι απαιτήσεις από τον υποδιευθυντή. Ο εξελισσόμενος ρόλος του διευθυντή έχει επηρεάσει τα καθήκοντα και τις προσδοκίες του υποδιευθυντή. Ο ρόλος του υποδιευθυντή έχει διευρυνθεί και τα επίπεδα ευθύνης και λογοδοσίας έχουν αυξηθεί. Η καταναμημένη ηγεσία επιτρέπει μια στενότερη σχέση συνεργασίας μεταξύ του διευθυντή και του υποδιευθυντή και τη συμμετοχή στην ηγεσία και τη διοίκηση του σχολείου.

Όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι το καταναμημένο πλαίσιο ηγεσίας ήταν ένας θετικός τρόπος για το σχολείο και τον υποδιευθυντή να διαχειριστούν τον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή. Το καταναμημένο πλαίσιο ηγεσίας επιτρέπει την κοινή ευθύνη και θα μπορούσε να μετριάσει ορισμένους τομείς εστίασης για τον διευθυντή. Αυτό, με τη σειρά του, θα επέτρεπε στον διευθυντή περισσότερο χρόνο για να επικεντρωθεί στις νεοαποκτηθείσες ευθύνες του, ενώ θα παραμείνει βέβαιος

ότι η ομάδα εξετάζει βασικές πτυχές της σχολικής διαχείρισης. Ο Solly (2018) συμφωνεί ότι η καταναμημένη ηγεσία θα πρέπει να αυξήσει την ικανότητα ηγεσίας μέσα σε ένα σχολείο, έτσι ώστε το σχολείο να μπορεί να βελτιωθεί και να αναπτυχθεί αυθεντικά. Μοιράζοντας την ηγεσία μέσα στο σχολείο, ο διευθυντής μπορεί να επικεντρωθεί περισσότερο στις πρόσθετες ευθύνες και τις εξελισσόμενες απαιτήσεις του.

Αν και οι συμμετέχοντες εξέφρασαν ορισμένες επιφυλάξεις σχετικά με την κατανόηση του τελικού επιπέδου λογοδοσίας, καθορίστηκε ότι η καταναμημένη ηγεσία θα μπορούσε να ενδυναμώσει και να ενισχύσει την ομάδα, εάν γίνει σωστή διαχείριση. Ο Robinson (2009) αναφέρει ότι οι καταναμημένοι ηγέτες μπορούν να είναι πιο δημοκρατικοί, λιγότερο διευθυντικοί και λιγότερο ιεραρχικοί ακολουθώντας μια πρόταση για τη βελτίωση του σχολείου. Αρκετοί συμμετέχοντες ανέφεραν τη σημασία της εμπιστοσύνης, πιστεύοντας ότι το καταναμημένο πλαίσιο ηγεσίας θα λειτουργούσε μόνο εάν υπήρχαν υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης μεταξύ του διευθυντή και του υποδιευθυντή. Η καταναμημένη ηγεσία υποστηρίζει και ενισχύει εξαιρετικά άτομα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης, κοινών ευθυνών, ομαδικής εργασίας και σεβασμού (Duif, 2016).

Όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι το καταναμημένο πλαίσιο ηγεσίας θα ενίσχυε τη δύναμη της ομάδας και θα βοηθούσε τον διευθυντή με εξελισσόμενους ρόλους και τομείς εστίασης. Αυτό υποστηρίζει τις σκέψεις που τέθηκαν στο Κεφάλαιο Δεύτερο, όπου οι Bush και Glover (2014) επιβεβαιώνουν ότι στον 21ο αιώνα, το κανονιστικά προτιμώμενο μοντέλο είναι η καταναμημένη ηγεσία. Σε αντίθεση με τη γραφειοκρατία, η ηγεσία σε αυτό το μοντέλο δεν συνδέεται με επίσημους ρόλους και μπορεί να προκύψει σε οποιοδήποτε μέρος του οργανισμού.

Αρκετοί συμμετέχοντες πίστευαν ότι το πλαίσιο καταναμημένης ηγεσίας είχε ήδη εφαρμοστεί στα σχολεία τους και ότι τα οφέλη ήταν εμφανή στις κοινές δομές ηγεσίας μέσα στις ομάδες τους. Οι συμμετέχοντες 2,3,4,5 και 6 αναφέρθηκαν στη χρήση του πλαισίου πέρα από τον υποδιευθυντή και στη δέσμευση πρόσθετων μελών του προσωπικού δίνοντας τους ευκαιρία να ασχοληθούν με την ηγεσία. Ο συμμετέχων 1 έθεσε το στόχο της δημιουργίας ομάδων ηγετών και της χρήσης των ποικίλων δυνατοτήτων της ομάδας για το καλό του σχολείου.

#### 4.6 Συμπεράσματα

Αυτό το κεφάλαιο εισήγαγε τον σκοπό της μελέτης, περιγράφοντας τις ερωτήσεις που παρουσιάζονται στο Κεφάλαιο 1. Επεξηγήθηκε η ερευνητική διαδικασία, περιγράφηκε η διαδικασία που ακολουθήθηκε και ορίστηκαν τα βήματα για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας. Έγινε λόγος για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις. Τα βιογραφικά δεδομένα που συλλέχθηκαν από τους συμμετέχοντες παρουσιάστηκαν στην αρχή αυτής της ενότητας και οι αναλύσεις δεδομένων παρουσιάστηκαν ως επτά υποενότητες που περιγράφουν τα κύρια ερωτήματα. Τα λόγια των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκαν όσο το δυνατόν περισσότερο για να βελτιωθεί η αξιοπιστία της μελέτης. Τα δεδομένα που ελήφθησαν από τη μελέτη εγγράφων εξετάστηκαν μόνο εν συντομία λόγω του ποικίλου αριθμού των διαθέσιμων εγγράφων. Την ερμηνεία της μελέτης ακολούθησε η ανάλυση δεδομένων. Αυτή η ενότητα χωρίστηκε σε τέσσερις υποενότητες, διατυπώθηκε από τις τέσσερις υποερωτήσεις που δημοσιεύτηκαν στο Κεφάλαιο 1 και εξετάστηκαν στην αρχή αυτού του κεφαλαίου. Τα εμπειρικά ευρήματα συγκρίθηκαν με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε στο Κεφάλαιο 2.

Κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων, γινόταν όλο και πιο εμφανές ότι ο ρόλος του διευθυντή είχε εξελιχθεί, επηρεάζοντας τον ρόλο και τα καθήκοντα του υποδιευθυντή. Υπήρξε μια ομόφωνη κατανόηση της διασύνδεσης των δύο ρόλων διαχείρισης και των πλεονεκτημάτων ενός κατανεμημένου πλαισίου ηγεσίας κατά την ηγεσία ενός σχολείου. Οι συμμετέχοντες έσπευσαν να αναγνωρίσουν τη σημασία του υποδιευθυντή για να υποστηρίξει τον διευθυντή στον εξελισσόμενο ρόλο του.

Στο επόμενο κεφάλαιο ακολουθεί μια σύνοψη και ολοκλήρωση της μελέτης. Γίνεται συζήτηση σχετικά με τα ευρήματα, παρατίθενται συστάσεις και προτείνονται ιδέες για μελλοντικές μελέτες.

## Κεφάλαιο 5: Σύνοψη Ευρημάτων Έρευνας , Συστάσεις και Συμπεράσματα

### 5.1 Εισαγωγή

Στο προηγούμενο κεφάλαιο αναλύθηκαν, παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν τα δεδομένα της έρευνας. Αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζει περιληπτικά τα ευρήματα και τις συστάσεις. Αυτή η μελέτη επικεντρώθηκε στην κατανόηση του υποστηρικτικού ρόλου του υποδιευθυντή προς την κατανεμημένη ηγεσία για να εξυπηρετήσει τον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή στα Δημόσια Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. Οι στόχοι της μελέτης ήταν να

- περιγραφούν τα καθήκοντα διευθυντή και του υποδιευθυντή στα Δημόσια Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας
- αναλυθούν κριτικά οι εξελισσόμενοι ηγετικοί ρόλοι των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα Δημόσια Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας.
- διακριθούν ποιες εξωτερικές και εσωτερικές κινητήριες δυνάμεις άλλαξαν τον ρόλο και την εστίαση της περιγραφής των καθηκόντων του διευθυντή και του υποδιευθυντή στα Δημόσια Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας.
- αναλυθεί πώς αυτές οι εξωτερικές και εσωτερικές κινητήριες δυνάμεις επηρέασαν τον κατανεμημένο ηγετικό ρόλο του υποδιευθυντή.

### 5.2 Σύνοψη της μελέτης

Αυτή η ενότητα συνοψίζει τις πιο σημαντικές πτυχές των κεφαλαίων αυτής της έρευνας. Το Κεφάλαιο 1 παρείχε μια επισκόπηση της μελέτης ξεκινώντας με την παροχή βασικών πληροφοριών για το θέμα (παρ. 1.2). Περιγράφηκε ο εξελισσόμενος ρόλος του διευθυντή και την επίδραση στον υποδιευθυντή (παρ. 1.1). Το σκεπτικό της μελέτης (παρ. 1.4.) ήταν να προσδιορίσει τον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή και



να κατανοήσει τον κατανεμημένο ηγετικό ρόλο του υποδιευθυντή στην υποστήριξη του εξελισσόμενου ρόλου του διευθυντή. Αυτή η μελέτη διερεύνησε τους εξωτερικούς και εσωτερικούς κινητήριους παράγοντες που συμβάλλουν στον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή.

Η μελέτη επικεντρώθηκε στην κατανεμημένη ηγεσία θέτοντας την ως θετικό πλαίσιο που πρέπει να εφαρμόσουν οι υποδιευθυντές όταν υποστηρίζουν τους διευθυντές κατανοώντας πως και οι δύο ρόλοι είναι εναλλάξιμοι. Αυτό οδήγησε στη δήλωση του προβλήματος που διατυπώθηκε ως το πρωταρχικό ερευνητικό ερώτημα για αυτήν τη μελέτη: Πώς ο υποστηρικτικός ρόλος του υποδιευθυντή προς την κατανεμημένη ηγεσία εξυπηρετεί τον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή στα Δημόσια Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας; Αυτό το πρωταρχικό ερευνητικό ερώτημα χωρίστηκε στα ακόλουθα υποερωτήματα (παρ. 1.5):

- Ποιες είναι οι περιγραφές καθηκόντων του διευθυντή και του υποδιευθυντή στα Δημόσια Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας;
- Τι συνεπάγεται ο εξελισσόμενος ηγετικός ρόλος του διευθυντή στα Δημόσια Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας;
- Ποιες εξωτερικές και εσωτερικές κινητήριες δυνάμεις έχουν αλλάξει τον ρόλο και την εστίαση της περιγραφής των καθηκόντων του διευθυντή στα Δημόσια Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας;
- Πώς έχουν επηρεάσει αυτές οι κινητήριες δυνάμεις τον κατανεμημένο ηγετικό ρόλο του υποδιευθυντή;

Το Κεφάλαιο 2 παρείχε μια βιβλιογραφική μελέτη σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία και τους ρόλους του διευθυντή και του υποδιευθυντή. Αυτό το κεφάλαιο διερεύνησε τον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή (παρ. 2.2) , εξήγησε διάφορους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν αυτόν τον ρόλο (παρ. 2.2.3), όρισε το πλαίσιο και τις αρχές της κατανεμημένης ηγεσίας (παρ. 2.3) , διερεύνησε πώς θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως δομή υποστήριξης μέσα στα σχολεία και ολοκληρώθηκε με τον τρόπο με τον οποίο ο υποδιευθυντής θα μπορούσε να εφαρμόσει την κατανεμημένη ηγεσία για να υποστηρίξει τον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή (παρ. 2.4).

Το Κεφάλαιο 3 παρέχει μια επισκόπηση της μεθοδολογίας και του σχεδιασμού της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε σε αυτή τη μελέτη. Η ερευνήτρια εξήγησε γιατί χρησιμοποιήθηκε μια ποιοτική μελέτη περίπτωσης για τη συλλογή, επεξεργασία και αξιολόγηση των δεδομένων (παρ. 3.4). αιτιολογώντας πως επιλέχθηκαν οι ημιδομημένες και σε βάθος συνεντεύξεις και γιατί τέθηκαν ανοιχτές ερωτήσεις για τη συλλογή δεδομένων (παρ. 3.7). Αυτό το κεφάλαιο περιέγραψε τις στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας της έρευνας (παρ. 3.9) και παρακίνησε τις ηθικές αρχές του ερευνητή (παρ. 3.10).

Στο Κεφάλαιο 4 παρουσιάστηκαν, αναλύθηκαν και συζητήθηκαν τα ερευνητικά δεδομένα. Η ερευνήτρια συζήτησε τη μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων (παρ. 4.2.2). Το κεφάλαιο περιέγραψε τις προκλήσεις που βιώθηκαν κατά την ερευνητική διαδικασία (παρ. 4.2.3) και τις θετικές πτυχές (παρ. 4.2.4). Τέλος, ολοκληρώθηκε με την ερμηνεία των δεδομένων εστιάζοντας στους στόχους της μελέτης.

Το Κεφάλαιο 5 συνοψίζει τη μελέτη. Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται επίσης λόγος για τα ευρήματα επιστρέφοντας σε κάθε επιμέρους στόχο που περιγράφεται στο Κεφάλαιο 3. Το κεφάλαιο θα ολοκληρωθεί προτείνοντας κάποιες συστάσεις.

### 5.3 Ευρήματα από τη μελέτη

#### 5.3.1 Εισαγωγή

Τα ευρήματα της μελέτης θα συζητηθούν με βάση τα δεδομένα που αναλύονται και ερμηνεύονται σύμφωνα με τους τέσσερις στόχους.

#### 5.3.2 Ευρήματα σχετικά με τον πρώτο στόχο:

Ο πρώτος στόχος (παρ. 4.4.3) αφορούσε τις περιγραφές καθηκόντων του διευθυντή και του υποδιευθυντή. Όπως αναφέρεται στο Κεφάλαιο 4, ο ρόλος του διευθυντή είναι πολύπλοκος και συνεχώς εξελίσσεται (παρ. 4.4.3). Η μελέτη αποκάλυψε ότι οι περιγραφές καθηκόντων αυτών των διευθυντικών θέσεων είναι ρευστοποιημένες και

θα μπορούσαν να αλλάξουν ανάλογα με τις ανάγκες, το πλαίσιο και το περιβάλλον του σχολείου. Η μελέτη διαπίστωσε ότι παρόλο που υπήρχαν ορισμένα κοινά θέματα στην περιγραφή των καθηκόντων του διευθυντή (παρ. 4.4.3), συμπεριλαμβανομένων ποικίλων πτυχών όπως οι σχέσεις με τα ενδιαφερόμενα μέρη και το στρατηγικό όραμα, κάθε περιγραφή ήταν προσαρμοσμένη στις ανάγκες του εκάστοτε σχολείου. Η περιγραφή της θέσης του υποδιευθυντή διέφερε ανάλογα με το μέγεθος και τη δομή της ομάδας διαχείρισης. Η έρευνα αποκάλυψε ότι και οι δύο περιγραφές καθηκόντων ήταν ευρείας επεξήγησης και μπορούσαν να ερμηνευθούν με πολλούς τρόπους. Οι περιγραφές εργασίας που εξετάστηκαν και συζητήθηκαν διέφεραν και απαριθμούσαν διαφορετικά σημεία εστίασης.

Αυτή η μελέτη αποκάλυψε μια ασυμφωνία μεταξύ των περιγραφών θέσης εργασίας του διευθυντή και του υποδιευθυντή και των βιωμένων εμπειριών του ρόλου τους (παρ. 4.4.3). Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ένιωσαν ότι έκαναν πολύ περισσότερα μέσα σε μια μέρα από αυτά που αναφέρονται στο ΦΕΚ και το Προεδρικό Διάταγμα. Η μελέτη επίσης διαπίστωσε ότι οι πραγματικές ευθύνες και προσδοκίες του διευθυντή και του υποδιευθυντή υπερέβαιναν κατά πολύ αυτά που περιγράφονται στην νόμιμα έγγραφα .

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι υπάρχουσες περιγραφές καθηκόντων δεν κάλυπταν πλήρως τον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή ούτε τις ενισχυμένες ευθύνες του υποδιευθυντή. Πολλοί τομείς εστίασης της εξελισσόμενης εργασίας που έθιξαν οι διευθυντές δεν αναφέρθηκαν στις υπάρχουσες έντυπες περιγραφές καθηκόντων που έχει δημοσιεύσει το Υπουργείο Παιδείας . Αυτό το φαινόμενο σημειώθηκε και στις περιγραφές των καθηκόντων των υποδιευθυντών (παρ. 4.4.4). Ενώ οι υποδιευθυντές κατανοούσαν πλήρως τον κατανοημένο ηγετικό τους ρόλο στην υποστήριξη του εξελισσόμενου ρόλου του διευθυντή, δεν ήταν πάντα σαφώς καθορισμένος στην έντυπη περιγραφή της εργασίας τους.

Συμπερασματικά, είναι δύσκολο να καθοριστεί μια ακριβής περιγραφή των καθηκόντων για τον διευθυντή και τον υποδιευθυντή. Οι ρόλοι είναι περίπλοκοι και συνεχώς εξελίσσονται, και οι δύο ρόλοι διαχείρισης είναι περίπλοκα συνδεδεμένοι και αλληλεξαρτώμενοι. Κατά συνέπεια, μια αλλαγή σε έναν ρόλο επηρεάζει τον άλλο. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι ρευστό και μεταβαλλόμενο. Επομένως, οι

περιγραφές καθηκόντων αυτών των δύο ρόλων δεν μπορούν να γίνουν στατικές και θα πρέπει να μεταμορφώνονται συνεχώς.

### 5.3.3 Ευρήματα σχετικά με τον δεύτερο στόχο:

Να αναλυθεί κριτικά ο εξελισσόμενος ηγετικός ρόλος των διευθυντών δημοτικών σχολείων στα Δημόσια Δημότικα Σχολεία της Ελλάδας.

Ο δεύτερος στόχος σχετίζεται με τον εξελισσόμενο ηγετικό ρόλο του διευθυντή. Η εποχή στην οποία ζούμε απαιτεί από τον διευθυντή να συμμετέχει σε διάφορες πτυχές της σχολικής εκπαίδευσης πέρα από την καθημερινή λειτουργία του σχολείου του. Η μελέτη αποκάλυψε ότι ο ρόλος του διευθυντή έχει γίνει πολύπλευρος (παρ. 4.4.5) και περιλαμβάνει πρόσθετες ευθύνες, όπως το μάρκετινγκ, τις ανησυχίες και τις απαιτήσεις των γονέων, τη συμμόρφωση και, πιο πρόσφατα, την αντιμετώπιση της διαχείρισης κρίσεων όπως κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Ενώ οι καθημερινές λειτουργικές ανάγκες του σχολείου μπορεί να ήταν το επίκεντρο του διευθυντή στο παρελθόν, η παρούσα μελέτη εντόπισε μια οριστική αλλαγή στα καθήκοντα του σημερινού διευθυντή. Ο σημερινός διευθυντής έχει ένα πολύ ευρύτερο πεδίο αρμοδιοτήτων που απαιτούν ποικίλες δεξιότητες για να ανταποκριθεί στις ποικίλες απαιτήσεις της εργασίας. Οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι ο σημερινός διευθυντής απαιτείται να κατέχει βαθιά γνώση του προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας, προηγμένες δεξιότητες ανθρώπινου δυναμικού και ιδιαίτερα ανεπτυγμένες καινοτόμες και δημιουργικές δεξιότητες σκέψης.

Από τη παρούσα έρευνα (παρ. 4.4.5), οι κοινές περιοχές εστίασης για τον σημερινό διευθυντή περιλαμβάνουν το μάρκετινγκ, τη βιωσιμότητα του σχολείου του, τους κανονισμούς συμμόρφωσης, την Υγεία και την Ασφάλεια των μαθητών και μια έντονη εστίαση στον μετασχηματισμό και την ποικιλομορφία εντός του σχολικού προγράμματος. Ο σημερινός διευθυντής απαιτείται να έρχεται σε επαφή με περισσότερους επαγγελματίες από ότι ένας διευθυντής στο παρελθόν. Από τις συνεντεύξεις διαπιστώθηκε ότι ένας διευθυντής κρατάει επαφή με του εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής του μονάδας μέσω συνελεύσεων, αλληλεπιδράσεων με τους

γονείς. Κάποιες φορές μάλιστα απαιτείται να αφιερώσει σημαντικό χρόνο για να τους φέρει σε επαφή με άλλους φορείς εκτός σχολικής μονάδας .

Οι καθημερινές απαιτήσεις ποικίλλουν και όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι ο διευθυντής πρέπει να είναι παρών και φυσικά διαθέσιμος 24/7, ασκώντας τεράστια πίεση στον διευθυντή. Ως εκ τούτου, ο ρόλος του υποδιευθυντή στην υποστήριξη του διευθυντή γίνεται κρίσιμος. Οι συμμετέχοντες σε αυτή τη μελέτη συμφώνησαν ότι ένας τομέας που έχει αλλάξει είναι ότι ο διευθυντής πρέπει να ασχολείται περισσότερο με τις εξωτερικές δουλειές , αφήνοντας λιγότερο χρόνο για εσωτερικές υποθέσεις. Οι συμμετέχοντες χαρακτήρισαν τον διευθυντή ως το εξωτερικό πρόσωπο του σχολείου και τον υποδιευθυντή ως το εσωτερικό πρόσωπο.

Συμπερασματικά, ο ρόλος του διευθυντή εξελίσσεται συνεχώς. Αρκετοί νέοι τομείς εστίασης έχουν προστεθεί στον ρόλο του διευθυντή. Τα τελευταία χρόνια, υπήρξε μεγαλύτερη απαίτηση για τους διευθυντές όσον αφορά την εσωτερική και εξωτερική παρουσία τους. Στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις πρόσθετες ευθύνες, οι διευθυντές έπρεπε να βασίζονται περισσότερο στους υποδιευθυντές τους, επηρεάζοντας την περιγραφή της θέσης εργασίας και τις προσδοκίες του υποδιευθυντή.

#### 5.3.4 Ευρήματα σχετικά με τον τρίτο στόχο:

Να διακρίνει ποιες εξωτερικές και εσωτερικές κινητήριες δυνάμεις έχουν αλλάξει τον ρόλο και την εστίαση των καθηκόντων του διευθυντή και του υποδιευθυντή στα Δημόσια Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας.

Ο στόχος τρία προσδιόρισε τους εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες που οδηγούν στην αλλαγή στους ρόλους και την εστίαση του διευθυντή και του υποδιευθυντή. Η παρούσα μελέτη επιβεβαίωσε κοινούς εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες που προσδιορίστηκαν ως οδηγοί για την αλλαγή. Οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι οι αλλαγές που επήλθαν από τις εισηγμένες εσωτερικές και εξωτερικές δυνάμεις απαιτούσαν μια διαφορετική προσέγγιση της σχολικής ηγεσίας. Οι κοινοί εξωτερικοί παράγοντες που προσδιορίστηκαν ότι οδηγούν στην αλλαγή περιελάμβαναν τα ακόλουθα.

- Μια μετατόπιση της παγκόσμιας οικονομικής πίεσης οδηγεί σε εστίαση στη βιωσιμότητα των σχολείων και στην αυξημένη ζήτηση για καινοτόμο μάρκετινγκ

Η παγκόσμια οικονομική πίεση μείωσε τα κονδύλια που διαθέτει το κράτος ανά σχολική μονάδα ασκώντας τεράστια πίεση στον διευθυντή, ο οποίος πρέπει να διασφαλίσει ότι το σχολείο παραμένει τελικά βιώσιμο (παρ. 4.4.6.1). Οι διευθυντές πρέπει να επικεντρωθούν σε καινοτόμες στρατηγικές μάρκετινγκ για τα σχολεία τους για να διαχειριστούν σωστά τα οικονομικά του σχολείου και να προσελκύσουν δωρητές. Υπάρχει μεγαλύτερη εστίαση στο μάρκετινγκ σήμερα από ό,τι τα προηγούμενα χρόνια, κάτι που απαιτεί την προσοχή του διευθυντή.

- Αύξηση των απαιτήσεων των γονέων και αυξημένη νομική προσέγγιση που ακολουθούν οι γονείς όταν δεν είναι ικανοποιημένοι με το σχολείο

Πολλοί συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε αυξημένες απαιτήσεις από τους γονείς και στην αυξημένη νομική προσέγγιση όσων ήταν δυσαρεστημένοι με μια πτυχή που αφορά το σχολείο. Ο ερευνητής θα μπορούσε να συμπεράνει ότι ο σημερινός γονέας της γενιάς (Millennial) συμμετέχει πολύ περισσότερο στη σχολική ζωή από τον προηγούμενο (Gen X). Η μελέτη διαπίστωσε (παρ. 4.4.6.2) ότι οι σημερινοί διευθυντές πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί σχετικά με τις νομικές συνέπειες οποιασδήποτε αλληλεπίδρασης, απόφασης ή ζητήματος μη συμμόρφωσης που μπορεί να θέσει σε κίνδυνο το σχολείο. Τα επίπεδα λογοδοσίας έχουν αυξηθεί για τον διευθυντή καθώς έχουν αυξηθεί οι περιπτώσεις νομικών ενεργειών κατά του σχολείου ή του διευθυντή.

- Μεγαλύτερη ανάγκη για δημιουργία και εφαρμογή σχολικών πολιτικών και επιβολή διάφορων αυστηρών μέτρων συμμόρφωσης εντός των σχολείων

Τα σχολεία είναι επιφορτισμένα με τη δημιουργία πολιτικών για τις περισσότερες πτυχές των καθημερινών τους αλληλεπιδράσεων με γονείς, προσωπικό και μαθητές, κάτι που είναι χρονοβόρο, και επειδή ο διευθυντής πρέπει να επιβάλει αυτές τις πολιτικές, πρέπει να τις δημιουργήσει και να τις εφαρμόσει (παρ. 4.4.6.3). Οι συμμετέχοντες κατανοούσαν τη σημασία των πολιτικών και των διαδικασιών, αλλά γνώριζαν επίσης τον χρόνο που αφιέρωσε ο διευθυντής για τη δημιουργία και την

εφαρμογή τους. Επιβεβαιώθηκε ότι υπήρξε μια σαφής αύξηση σε θέματα σχολικής πολιτικής και συμμόρφωσης, τα οποία πρέπει να διαχειριστεί ο διευθυντής.

- Αντιμετώπιση και προώθηση του μετασχηματισμού και της διαφορετικότητας στα σχολεία

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, η ερευνήτρια άκουσε διάφορες ιστορίες σχετικά με την πίεση που ασκούσε ο διευθυντής για μετασχηματισμό στο σχολείο και πρόσθεσε ένα άλλο επίπεδο εστίασης και ευθύνης που έχει να διαχειριστεί άμεσα και με ευαισθησία (παρ. 4.4.6.4). Όλα τα σχολεία που συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα έπρεπε να επενδύσουν σε ποικίλες προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση και την προώθηση του μετασχηματισμού και της διαφορετικότητας. Επιπλέον, και οι τέσσερις διευθυντές συμφώνησαν ότι αυτή η εργασία θα παραμείνει στην πρώτη γραμμή για τους διευθυντές.

- Διαχείριση κρίσεων : Ενώ οι συμμετέχοντες μπορούσαν να αναφερθούν σε διάφορες εξωτερικές παγκόσμιες δυνάμεις που προκαλούν τον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή, όλοι συμφώνησαν ότι ο Covid-19 ήταν ο καταλύτης για σημαντικές και μακροχρόνιες αλλαγές (παρ. 4.4.6.5). Το 2020 επέφερε τεράστιες αλλαγές και οι διευθυντές σε παγκόσμιο επίπεδο έπρεπε να βρουν τρόπους για να επανεφεύρουν διάφορες πτυχές της σχολικής εκπαίδευσης, παραμένοντας συναφείς και αξιόπιστοι κατά τη διάρκεια της παγκόσμιας κρίσης. Όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι αν υπήρξε κάποια στιγμή που ο ρόλος του διευθυντή έπρεπε να εξελιχθεί, ήταν μέσα στο 2020.

- Μέσα Κοινωνική Δικτύωσης

Όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Η ερευνήτρια θα μπορούσε να αποδείξει ότι αυτή η παγκόσμια εξέλιξη έχει επηρεάσει σημαντικά τον ρόλο και την ευθύνη του διευθυντή. Τα σχολεία έπρεπε να αναπτύξουν πολιτικές για τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για να παρακολουθούν τη συμπεριφορά των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και να τις εφαρμόζουν σύμφωνα με τον διευθυντή. Έγινε αναφορά στις ώρες που μπορεί να αφιερώσει ένας διευθυντής για τη διερεύνηση, τον έλεγχο και την εφαρμογή πειθαρχικών μέτρων σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις των μέσων κοινωνικής δικτύωσης σε ένα σχολείο. Οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι ο

σημερινός διευθυντής αφιερώνει περισσότερο χρόνο στη διαχείριση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης από ό,τι οι διευθυντές του παρελθόντος (παρ. 4.4.6.6).

- **Τεχνολογία**

Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν ότι κοινό θέμα ήταν οι τεχνολογικές εξελίξεις στους εκπαιδευτικούς χώρους και τη ζωή μας. Όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι η τεχνολογία είχε αλλάξει τη διδασκαλία και τη λειτουργία των σχολείων, επηρεάζοντας τον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή. Οι συμμετέχοντες σημείωσαν ότι οι σημερινοί διευθυντές πρέπει να είναι ισχυροί υποστηρικτές της τεχνολογίας και να είναι ικανοί στην ενασχόληση με την τεχνολογία ώστε να αποτελούν πρότυπα και σε αυτόν τον τομέα (παρ. 4.6.6.6.).

Διαπιστώθηκε ότι οι εξωτερικοί παράγοντες απαιτούσαν την πλήρη εστίαση του διευθυντή απαιτώντας από αυτόν όλο και περισσότερο χρόνο μέσα στην ημέρα του. Η έρευνα αποκάλυψε ότι οι εξωτερικοί παράγοντες καθοδηγούνται από κοινωνικές και παγκόσμιες αλλαγές που επηρεάζουν και τα σχολεία.

Εσωτερικοί παράγοντες που προσδιορίστηκαν ότι συμβάλλουν στις αλλαγές που περιλαμβάνονται (παρ. 4.4.7):

- **Αλλαγή στη δυναμική της οικογένειας:** Οι οικογενειακές μονάδες έχουν γίνει πιο περίπλοκες και ο διευθυντής πρέπει να διαχειριστεί διάφορα είδη οικογενειών μέσα στο σχολείο.
- **Ισχυρότερη εστίαση στο ανθρώπινο δυναμικό:** Οι αυξημένες προσδοκίες από το προσωπικό, η διαχείριση των εργασιακών θεμάτων και η εφαρμογή αποφάσεων και διαδικασιών αποτελούν πλέον πρόσθετες ευθύνες του διευθυντή.
- **Αλλαγή στις δομές διοίκησης του σχολείου:** Πολλά σχολεία υπέδειξαν μια εσωτερική αλλαγή στη διοικητική δομή τους, με αποτέλεσμα οι ευθύνες να μοιράζονται και σε άλλα μέλη της ομάδας.
- **Η πρόοδος της τεχνολογίας στην τάξη:** Απαιτήθηκε από τα σχολεία να επενδύσουν στην εκπαίδευση του προσωπικού και στην αποτελεσματική ανάπτυξη ή



εφαρμογή ποικίλων τεχνολογικών πτυχών. Η λήψη αποφάσεων σχετικά με την τεχνολογία στα σχολεία και η εφαρμογή προγραμμάτων είναι χρονοβόρα.

- Αναθεωρημένες πολιτικές και σχέδια δράσεων:

Τα τελευταία δύο χρόνια έχει αφιερωθεί πολύς χρόνος στην δημιουργία διάφορων εκπαιδευτικών δράσεων όπως είναι τα προγράμματα Erasmus .

- Αυξημένη πίεση και συμμετοχή των γονέων: Όλοι οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στην αυξημένη πίεση και τη συμμετοχή των γονέων, η οποία γίνεται χρονοβόρα για τους διευθυντές.

- Αυξημένη ανταγωνιστικότητα με γειτονικά σχολεία: Συχνά αναμένεται από τους διευθυντές να συμβαδίζουν με οτιδήποτε κάνουν ή προσφέρουν τα γειτονικά σχολεία, θέτοντας το σχολείο και το προσωπικό υπό τεράστια πίεση αυξάνοντας τις απαιτήσεις από τον διευθυντή.

- Προάσπιση του ήθους, των αξιών και της αποστολής του σχολείου σε περιόδους ραγδαίων αλλαγών: Σε έναν κόσμο που εξελίσσεται ταχέως, πολλά σχολεία αμφισβητούνται σχετικά με τις παραδόσεις, το ήθος και τις αξίες τους. Οι διευθυντές βρίσκουν τους εαυτούς τους να εξισορροπούν το παλιό με το νέο και να βαδίζουν σε ένα μονοπάτι όπου ορισμένες ομάδες της κοινότητας ζητούν αυτή την αλλαγή .

Σύμφωνα με τις βιωμένες εμπειρίες των συμμετεχόντων, αυτά τα θέματα οδηγούν την αλλαγή στα σχολεία τους ή στα σχολεία γύρω τους. Λόγω αυτών των εσωτερικών αλλαγών, οι διευθυντές έπρεπε να προσαρμόσουν τους ρόλους τους για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας νέας σχολικής εποχής.

Συμπερασματικά, συγκεκριμένες εξωτερικές και εσωτερικές δυνάμεις οδηγούν την αλλαγή μέσα στα σχολεία. Ως εκ τούτου, τα σχολεία χρειάζονται αυτή την αλλαγή να σχετίζεται με τον ρόλο του διευθυντή. Οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι οι υποδιευθυντές έπρεπε να αναλάβουν έναν πιο υποστηρικτικό ρόλο μέσω της κατανεμημένης ηγεσίας για να βοηθήσουν τον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή. Αυτός ο υποστηρικτικός ρόλος είχε αυτόματα ως αποτέλεσμα τη μετατόπιση της ευθύνης για τον υποδιευθυντή.

### 5.3.5 Ευρήματα σχετικά με τον τέταρτο στόχο:

Να αναλυθεί πώς αυτές οι εξωτερικές και εσωτερικές κινητήριες δυνάμεις επηρέασαν τον καταναμημένο ηγετικό ρόλο του υποδιευθυντή

Ο τέταρτος στόχος αφορούσε τον τρόπο με τον οποίο οι εξωτερικές και εσωτερικές κινητήριες δυνάμεις επηρέασαν τον καταναμημένο ηγετικό ρόλο του υποδιευθυντή. Η παρούσα μελέτη ανακάλυψε ότι οι εξωτερικές και εσωτερικές δυνάμεις που οδηγούν στην αλλαγή μέσα στα σχολεία επηρέασαν τις περιγραφές καθηκόντων του διευθυντή και του υποδιευθυντή. Και οι δύο ρόλοι έχουν αποκτήσει πρόσθετες ευθύνες και διάφορα νέα σημεία εστίασης σχετικά με τις καθημερινές τους απαιτήσεις. Οι συμμετέχοντες επιβεβαίωσαν ότι ο εξελισσόμενος ρόλος του διευθυντή είχε ως αποτέλεσμα να νιώθει μεγαλύτερη ανάγκη για καταναμημένη ηγεσία όσον αφορά την περιγραφή της θέσης εργασίας του υποδιευθυντή (παρ. 4.5.5).

Ορισμένοι συμμετέχοντες μίλησαν για τον υποδιευθυντή που διαχειρίζεται τη γενική σχολική ημέρα, ενώ ο διευθυντής εστιάζει στην ευρύτερη κοινότητα και τις πτυχές του σχολείου (παρ. 4.4.9). Η ερευνήτρια άκουσε ότι οι υποδιευθυντές έχουν εμπλακεί περισσότερο σε θέματα προσωπικού, σε προγράμματα εκπαίδευσης και σε συναντήσεις με γονείς για να βοηθήσουν και να ανακουφίσουν τον διευθυντή ώστε να επικεντρωθεί σε άλλες πτυχές της σχολικής ημέρας. Ένας συμμετέχων (ένας υποδιευθυντής) ανέφερε ότι κάνουν τη δουλειά του διευθυντή του παρελθόντος, επειδή ο σημερινός διευθυντής κάνει τη δουλειά του μέλλοντος.

Λόγω των εξελισσόμενων ρόλων των διευθυντών, οι υποδιευθυντές διαπίστωσαν ότι οι περιγραφές των καθηκόντων τους έχουν αλλάξει. Οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι πρόσθετες ευθύνες και επίπεδα λογοδοσίας προστέθηκαν στον ρόλο του υποδιευθυντή. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι πολλά σχολεία επέλεξαν να ακολουθήσουν ένα καταναμημένο πλαίσιο ηγεσίας, καθώς αυτό υποστηρίζει την έννοια των κοινών ευθυνών και δυνάμεων μέσα σε μια ομάδα (παρ. 4.5.5). Η μελέτη επιβεβαίωσε ότι οι συμμετέχοντες θεώρησαν την καταναμημένη ηγεσία ως ένα θετικό πλαίσιο στα σχολεία και πολλοί συμμετέχοντες επιβεβαίωσαν ότι τα σχολεία τους χρησιμοποιούσαν αυτό το μοντέλο.

Συμπερασματικά, οι εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες επηρεάζουν την περιγραφή της θέσης εργασίας του διευθυντή και τον ρόλο του υποδιευθυντή. Υποστηρίζοντας τον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή, ο υποδιευθυντής μπορεί να εφαρμόσει το καταναμημένο πλαίσιο ηγεσίας για να βοηθήσει και να υποστηρίξει τον διευθυντή. Το πλαίσιο καταναμημένης ηγεσίας είναι μια θετική μορφή κοινής ηγεσίας μέσα στα σχολεία και μεγιστοποιεί τη δύναμη της ομάδας.

## 5.4 Συστάσεις για βελτίωση

### 5.4.1 Εισαγωγή

Αυτή η μελέτη διερεύνησε τον καταναμημένο ηγετικό ρόλο του υποδιευθυντή στην υποστήριξη του εξελισσόμενου ρόλου του διευθυντή στα Δημόσια Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. Επιπλέον, η μελέτη εντόπισε εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες που συμβάλλουν στον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή. Διερευνήθηκαν οι περιγραφές καθηκόντων του διευθυντή και του υποδιευθυντή και εξετάστηκε το καταναμημένο πλαίσιο ηγεσίας.

Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν με τη διεξαγωγή εις βάθος συνεντεύξεων με τέσσερις διευθυντές και ημιδομημένες συνεντεύξεις με υποδιευθυντές. Μπορούν πλέον να γίνουν συστάσεις από τα ευρήματα της ποιοτικής μελέτης περίπτωσης μέσω μιας σκόπιμης διαδικασίας δειγματοληψίας. Οι ακόλουθες συστάσεις υποδεικνύουν ότι η ερευνήτρια έχει επιτύχει τον στόχο της μελέτης διερευνώντας τον καταναμημένο ηγετικό ρόλο του υποδιευθυντή στην υποστήριξη του εξελισσόμενου ρόλου του διευθυντή στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας.

### 5.4.2 Συστάσεις σχετικά με τον ερευνητικό στόχο ένα:

Ο πρώτος στόχος ήταν να περιγραφούν τα καθήκοντα του διευθυντή και του υποδιευθυντή στα Δημόσια Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. Οι περιγραφές καθηκόντων διαφέρουν από σχολείο σε σχολείο και δεν αποτυπώνουν την πλήρη έκταση του τι συμβαίνει καθημερινά σε αυτούς τους δύο ρόλους. Ενώ οι ποικίλες περιγραφές καθηκόντων του διευθυντή και του υποδιευθυντή είχαν κοινά θέματα, το

περιεχόμενο ήταν ευρύ και δεν αποτύπωνε την πραγματικότητα της καθημερινής περιγραφής θέσης εργασίας (παρ. 4.5.2).

Οι διευθυντές συμφώνησαν ότι οι περιγραφές των καθηκόντων τους είχαν εξελιχθεί πολύ περισσότερο από αυτά που αναφέρονται στα νόμιμα έντυπα. Οι υποδιευθυντές συμφώνησαν ότι ένα σημαντικό μέρος της ημέρας τους αντιμετώπιζαν πολλές απαιτήσεις, που δεν είναι αποτυμωμένες στο καθηκοντολόγιο τους. Όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι η επιτυχία του σχολείου βασίζεται στο να είναι και οι δύο ρόλοι πλήρως λειτουργικοί, με το να μην είναι πολύ δεσμευμένοι, αλλά να παραμένουν ευέλικτοι και στοχευμένα εστιασμένοι στη δύναμη κάθε μέλους της ομάδας, έτσι ώστε το σχολείο να μπορεί να μεγιστοποιήσει τις δεξιότητες και τα talenta ολόκληρης της ομάδας.

Σύσταση: Με βάση τα παραπάνω ευρήματα, η ερευνήτρια συνιστά την επανεξέταση των περιγραφών των καθηκόντων και την ενημέρωσή τους σε ετήσια βάση. Οι περιγραφές καθηκόντων του διευθυντή και του υποδιευθυντή έχουν εξελιχθεί τα τελευταία 5 χρόνια. Σημαντική συμβολή στην αλλαγή σε αυτούς τους ρόλους ήταν οι προσαρμογές που επέφερε η πανδημία, η εστίαση στην καθοδήγηση ενός συγκεκριμένου προγράμματος μετασχηματισμού και διαφορετικότητας μέσα στα σχολεία και η παγκόσμια οικονομική πίεση που είχε ως αποτέλεσμα την έντονη εστίαση στη βιωσιμότητα των σχολείων (παρ. 4.4.6).

Μετά από τόσες αλλαγές, η ερευνήτρια συνιστά σε κάθε σχολείο να επανεξετάζει τις περιγραφές καθηκόντων του διευθυντή και του υποδιευθυντή για να συμπεριλάβει νέους τομείς εστίασης που αναφέρονται σε αυτή τη μελέτη και να προσδιορίσει ποιες περιοχές που ήταν κάποτε το επίκεντρο του διευθυντή θα πρέπει τώρα να συμπεριληφθούν στον υποδιευθυντή. Αυτό μπορεί να αποσαφηνίσει καλύτερα τις προσδοκίες και των δύο ρόλων και να επιτρέψει στον διευθυντή την ελευθερία να επικεντρωθεί στα σωστά σημεία σημασίας. Η ερευνήτρια συνιστά επίσης να κοινοποιούνται οι νέες περιγραφές καθηκόντων ή τα σημεία εστίασης των καθηκόντων εργασίας με την ευρύτερη κοινότητα για να κατανοηθούν οι αλλαγές ρόλων και οι προτεραιότητες για κάθε τομέα διαχείρισης.

Επιπλέον, συνιστάται οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές να λάβουν εκπαίδευση στους τομείς εστίασής τους που απέκτησαν πρόσφατα. Μέσω της διαδικασίας της

συνέντευξης, η ερευνήτρια σημείωσε ότι οι διευθυντές ένιωθαν συγκλονισμένοι από τους νέους τομείς εστίασης, ειδικά εκείνους που συνδέονται με το μάρκετινγκ, τη σχολική βιωσιμότητα και την επιτυχή διαχείριση του μετασχηματισμού και της διαφορετικότητας. Είναι σύσταση το σχολείο να παρέχει σχετική εκπαίδευση σε αυτούς τους τομείς. Ο υποδιευθυντής θα χρειαστεί επίσης υποστήριξη και εκπαίδευση στους νέους τομείς εστίασής του καθώς θα κληθεί να αναλάβει πρόσθετες ευθύνες.

#### *5.4.3 Σύστασεις σχετικά με τον ερευνητικό στόχο δύο:*

Ο δεύτερος στόχος ήταν να αναλυθεί κριτικά ο εξελισσόμενος ηγετικός ρόλος των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα Δημόσια Δημοτικά Σχολεία στην Ελλάδα. Αυτή η μελέτη αποκάλυψε ότι ο ρόλος του διευθυντή εξελίσσεται και ότι θα πρέπει να ασχολούνται περισσότερο με την εξωτερική κοινότητα, αφήνοντας λιγότερο χρόνο για εσωτερικές συνδέσεις και την αναμενόμενη εστίαση στην εφαρμογή του προγράμματος σπουδών (παρ. 4.5.3). Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στις επίπονες συνθήκες κάτω από τις οποίες εργάζεται ο διευθυντής και στις καθημερινές ποικίλες και πολύπλευρες προκλήσεις τους. Διαπιστώθηκε ότι προσπαθούν να εξισορροπήσουν τις απαιτήσεις των εσωτερικών προσδοκιών με εξωτερικούς παράγοντες επιρροής που οδηγούν στην αλλαγή, ασκώντας τεράστια πίεση και πίεση στον διευθυντή οδηγώντας τον σε ορισμένες περιπτώσεις στην εξάντληση.

Σύσταση: Με βάση τα παραπάνω ευρήματα, η ερευνήτρια συνιστά στους διευθυντές να λαμβάνουν την κατάλληλη υποστήριξη από τον ειδικό σύμβουλο και την κοινότητα τους σε θέμα διαχείρισης ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στις προσδοκίες της εργασίας, συμπεριλαμβανομένης της πρόσθετης εκπαίδευσης σε νέους τομείς. Θα πρέπει επίσης να υπάρχει μέριμνα για life coach για τον διευθυντή, καθώς η συναισθηματική ευεξία του διευθυντή επηρεάζει την ευρύτερη σχολική κοινότητα. Δεδομένης της τεράστιας πίεσης που βιώνουν οι διευθυντές, η φροντίδα της κοινωνικο-συναισθηματικής ευεξίας τους είναι κρίσιμη για τη διασφάλιση της μακροζωίας του διευθυντή σε αυτόν τον απαιτητικό ρόλο. Αυτή η προσφορά συναισθηματικής υποστήριξης θα μπορούσε επίσης να επεκταθεί και στον υποδιευθυντή.

Συνιστάται επίσης ο διευθυντής να αφιερώνει λίγο χρόνο με το σχολικό συμβούλιο για να καθορίσει τον νέο του ρόλο και να κατανοήσει πλήρως τις προσδοκίες των νέων τομέων εστίασης. Αυτό θα προσφέρει σαφήνεια για τον διευθυντή και το σχολικό συμβούλιο και θα επιτρέψει την καλύτερη κατανόηση του εξελισσόμενου ρόλου του διευθυντή. Ο ρόλος του υποδιευθυντή θα πρέπει επίσης να διερευνηθεί και να διευκρινιστεί σχετικά με την ανάγκη τους να υποστηρίξουν τον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή του σχολείου. Οι σαφώς καθορισμένες προσδοκίες θα βοηθούσαν στην άμβλυνση της αβεβαιότητας του εξελισσόμενου ρόλου και θα επέτρεπαν την υποστήριξη σε τομείς που ενδέχεται να είναι νέοι για τον κύριο υπόχρεο. Όλοι οι διευθυντές που πήραν συνέντευξη μίλησαν για τη διαχείριση του μάρκετινγκ, τη βιωσιμότητα και την προώθηση του μετασχηματισμού στα σχολεία τους.

Μια περαιτέρω σύσταση θα ήταν οι διευθυντές να συνεχίσουν τη δικτύωση με άλλους διευθυντές για να αισθάνονται ότι αλληλουποστηρίζονται και δεν είναι μόνοι στους εξελισσόμενους ρόλους τους, παρακολουθώντας κατάλληλα συνέδρια και εξωτερικές συναντήσεις που περιλαμβάνουν διευθυντές από άλλα σχολεία. Αποκτώντας γνώσεις μέσω κοινών βιωμένων εμπειριών με άλλους συναδέλφους, οι διευθυντές θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν την υποστήριξη και τις συμβουλές των συναδέλφων τους για να ανταπεξέλθουν στις νέες απαιτήσεις τους. Η επιτροπή χρηματοδότησης του σχολείου θα πρέπει να διασφαλίσει ότι θα διατεθεί ένας σχετικός προϋπολογισμός που θα επιτρέψει στους διευθυντές να διασυνδεθούν και να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους.

#### *5.4.4 Σύστασεις σχετικά με τον ερευνητικό στόχο τρία:*

Ο τρίτος στόχος ήταν να γίνει διάκριση ποιες εξωτερικές και εσωτερικές κινητήριες δυνάμεις έχουν αλλάξει τον ρόλο και την εστίαση των περιγραφών εργασίας του διευθυντή και του υποδιευθυντή στα Δημόσια Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. Η μελέτη εντόπισε διάφορες εξωτερικές και εσωτερικές δυνάμεις που οδηγούν την αλλαγή μέσα στα σχολεία, με αποτέλεσμα τον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή του σχολείου (παρ. 4.5.4).

Οι κοινοί εξωτερικοί παράγοντες περιελάμβαναν τη διαχείριση κρίσεων στον απόηχο του Covid-19, την παγκόσμια οικονομική πίεση, τα υψηλά επίπεδα γονικής συμμετοχής και την εστίαση σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Η μελέτη

επιβεβαίωσε ότι οι εξωτερικοί παράγοντες είχαν θέσει πρόσθετες απαιτήσεις στον ρόλο του διευθυντή, απαιτώντας πρόσθετη εστίαση από τον υποδιευθυντή για την υποστήριξη του διευθυντή.

Η μελέτη αποκάλυψε ότι το πλαίσιο κατανεμημένης ηγεσίας ήταν αποτελεσματικό και άξιζε τον κόπο να ακολουθηθεί από τα σχολεία όσον αφορά τον υποδιευθυντή που υποστηρίζει τον διευθυντή στους εξελισσόμενους ρόλους τους. Όλα τα σχολεία που συμμετείχαν στη μελέτη υπέδειξαν ότι εφαρμόζουν αυτό το πλαίσιο ηγεσίας.

Σύσταση: Η ερευνήτρια συνιστά στους διευθυντές των σχολείων να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τους μεταβαλλόμενους ρόλους τους με βάση τα ευρήματα της μελέτης. Οι διευθυντές θα πρέπει να συνεργάζονται στενά με τους υποδιευθυντές τους για να καθορίσουν τον καλύτερο τρόπο με τον οποίο μπορούν να επανασχεδιάσουν τους δύο ρόλους διαχείρισης για να εξυπηρετήσουν τις νεοαποκτηθείσες περιοχές εστίασης του διευθυντή. Μέσω της ανοιχτής επικοινωνίας και της συνεργατικής ηγεσίας, ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής θα πρέπει να βρουν τρόπους να κατανέμουν τις διάφορες απαιτήσεις ηγεσίας μεταξύ των ρόλων τους, έτσι ώστε το σχολείο να συνεχίσει να λειτουργεί όσο το δυνατό καλύτερα.

Συνιστάται ο υποδιευθυντής να έχει πρόσθετες ευθύνες και υψηλότερη λογοδοσία. Αυτό θα υποστηρίξει τον διευθυντή στον εξελισσόμενο ρόλο του και θα αναπτύξει τις ηγετικές ικανότητες του υποδιευθυντή. Η επικοινωνία των διαφόρων τομέων ευθύνης και των επιπέδων λογοδοσίας του υποδιευθυντή στη σχολική κοινότητα θα ενισχύσει αυτόν τον ρόλο διαχείρισης και θα επιτρέψει στον διευθυντή να εγκαταλείψει ορισμένους από τους αρχικούς τομείς εστίασής του.

Επιπλέον, συνιστάται ο διευθυντής να είναι ιδιαίτερα δραστήριος στους νέους τομείς εστίασης, έτσι ώστε η κοινότητα να κατανοήσει τη σημασία της ηγεσίας του διευθυντή σε αυτούς τους κρίσιμους τομείς διακυβέρνησης. Η σαφής επικοινωνία στην κοινότητα σχετικά με τη συμμετοχή του διευθυντή και την προώθηση των εξελισσόμενων τομέων εστίασης θα διαλύσει κάθε ιδέα ότι ο διευθυντής δεν διευθύνει πλέον το σχολείο. Η κοινότητα πρέπει να κατανοήσει ότι την τελική ευθύνη του σχολείου την έχει ο διευθυντής, και πως ο υποδιευθυντής υποστηρίζει τον διευθυντή στον εξελισσόμενο ρόλο του.

#### 5.4.5 Συστάσεις σχετικά με τον ερευνητικό τέταρτο στόχο :

Ο τέταρτος στόχος ανέλυσε πώς αυτές οι εξωτερικές και εσωτερικές κινητήριες δυνάμεις επηρέασαν τον κατανεμημένο ηγετικό ρόλο του υποδιευθυντή. Η μελέτη αποκάλυψε ότι οι εξωτερικές και εσωτερικές δυνάμεις που οδηγούν στην αλλαγή επηρέασαν επίσης τον ρόλο και τα καθήκοντα του υποδιευθυντή. Όσο αυξήθηκαν οι απαιτήσεις για τον διευθυντή, τόσο αυξήθηκαν και οι απαιτήσεις για τον υποδιευθυντή (παρ. 4.5.5). Το κατανεμημένο πλαίσιο ηγεσίας ήταν ένας θετικός τρόπος για τα σχολεία να επιτρέψουν στον υποδιευθυντή να υποστηρίξει τον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή.

Σύσταση: Σύμφωνα με τα ευρήματα, η ερευνήτρια συνιστά να γίνει εμβάθυνση του μοντέλου της κατανεμημένης ηγεσίας και σε άλλες θέσεις εργασίας που σχετίζονται με την εκπαίδευση , εκτός σχολικής μονάδας. Αυτό θα υποστηρίξει τους εξελισσόμενους ρόλους του διευθυντή και του υποδιευθυντή και θα παρέχει περαιτέρω ευκαιρίες ηγεσίας για περισσότερα μέλη του προσωπικού. Τα σχολεία θα πρέπει να είναι υγιείς δομές με συγκεκριμένους τομείς λογοδοσίας και ευθύνης και να διασφαλίζουν ότι οι προσδοκίες κάθε ρόλου καθορίζονται και κατανοούνται. Πρέπει να δημιουργηθούν σαφείς περιγραφές καθηκόντων για κάθε ηγέτη και να επανεξετάζονται τακτικά για να συμβαδίζουν με τις παγκόσμιες και εσωτερικές αλλαγές. Ενθαρρύνοντας μια προσέγγιση κοινής ηγεσίας, τα σχολεία θα ενισχύσουν τις ομάδες τους, επιτρέποντας στους διευθυντές των σχολείων να προσαρμοστούν στους εξελισσόμενους ρόλους τους.

#### 5.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Μια σύσταση για μελλοντική έρευνα αποτελεί η συσχέτιση μεταξύ των ετών εμπειρίας ενός διευθυντή στον ηγετικό του ρόλο και της ικανότητάς του να κατανέμει την ηγεσία μεταξύ άλλων μελών στην ομάδα. Σε δύο συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν, η τεράστια εμπειρία ηγεσίας του διευθυντή έδειξε την ικανότητα να κατανέμει αποτελεσματικά την ηγεσία μεταξύ της ομάδας και να



κατανοεί καλύτερα την ανάγκη για κοινή ευθύνη και ενδυνάμωση του προσωπικού. Κατά τη διαδικασία της συνέντευξης, αποκαλύφθηκε ότι οι διευθυντές με λιγότερα χρόνια εμπειρίας εξακολουθούσαν να μην έχουν εμπιστοσύνη και να θεωρούν ότι ήταν δύσκολο να εγκαταλείψουν συγκεκριμένες ευθύνες και τομείς ελέγχου.

Ακόμη, θα μπορούσε να διερευνηθεί πώς διάφοροι διευθυντές αντιμετώπισαν τον αντίκτυπο του Covid-19 στα σχολεία τους και στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Όλοι οι συμμετέχοντες συζήτησαν εκτενώς τον αντίκτυπο του Covid-19, περιγράφοντας τον αντίκτυπο της πανδημίας σε διάφορες πτυχές του σχολείου. Έγινε αναφορά στον επανασχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος, στην κούραση και στο άγχος των δασκάλων, στην προσαρμογή κατά τη διάρκεια της νύχτας σε ένα διαδικτυακό μοντέλο, στις νέες στρατηγικές αξιολόγησης και στην κοινωνική και συναισθηματική ευεξία της κοινότητας. Η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο τα σχολεία προσαρμόστηκαν στις απαιτήσεις της διαδικτυακής μάθησης καθώς και στον αντίκτυπο που άφησε αυτή η κρίση στους μαθητές και τους δασκάλους, θα επέτρεπε στον εκάστοτε ερευνητή να αποκτήσει γνώση και να κατανοήσει τις βέλτιστες πρακτικές σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων σε ένα σχολείο και τον ρόλο του διευθυντή στην καθοδήγηση μιας κοινότητας που έχει ανάγκη.

## 5.6 Περιορισμοί Μελέτης

Το δείγμα της μελέτης θα μπορούσε να ήταν μεγαλύτερο. Εάν είχε πάρει συνέντευξη από περισσότερα σχολεία, η ερευνήτρια θα μπορούσε να είχε μια καλύτερη ιδέα για την ακρίβεια των αποτελεσμάτων που παρουσιάζονται σε αυτή τη μελέτη. Τα αναδυόμενα θέματα θα μπορούσαν να είχαν ενισχυθεί με την αύξηση του αριθμού των συμμετεχόντων. Η μελέτη περιορίστηκε στα Δημόσια Δημοτικά Σχολεία. Εάν περιλαμβάνονταν τα ιδιωτικά σχολεία, θα μπορούσε να είχε διαφορετικό αποτέλεσμα για αυτήν τη μελέτη και να είχε διαφορετικές γνώσεις σχετικά με τις περιγραφές καθηκόντων του διευθυντή και του υποδιευθυντή. Τα ευρήματα αυτής της μελέτης θα μπορούσαν να ήταν διαφορετικά, δεδομένων των διαφορετικών πλαισίων και της δυναμικής των ανεξάρτητων και κυβερνητικών σχολικών συστημάτων. Οι περισσότερες συνεντεύξεις, δυστυχώς, έπρεπε να διεξαχθούν διαδικτυακά.

## 5.7 Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη επικεντρώθηκε στον προσδιορισμό του καταναμεμημένου ηγετικού ρόλου του υποδιευθυντή στην υποστήριξη του ρόλου του διευθυντή στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας . Η μελέτη προσδιόρισε τις περιγραφές καθηκόντων των διευθυντών και των υποδιευθυντών για να αναλύσει κριτικά τους εξελισσόμενους ηγετικούς ρόλους των διευθυντών στα Δημόσια Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. Διακρίθηκαν περαιτέρω ποιες εξωτερικές και εσωτερικές κινητήριες δυνάμεις έχουν αλλάξει τον ρόλο και την εστίαση στις περιγραφές των καθηκόντων των διευθυντών και των υποδιευθυντών και ανέλυσε πώς αυτές οι εξωτερικές και εσωτερικές κινητήριες δυνάμεις επηρέασαν τον καταναμεμημένο ηγετικό ρόλο του υποδιευθυντή. Συμπερασματικά, η μελέτη αποκάλυψε ότι ο ρόλος του διευθυντή εξελίσσεται λόγω εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων. Λόγω της συνεχούς εξέλιξης στον εκπαιδευτικό χώρο, οι περιγραφές καθηκόντων του διευθυντή και του υποδιευθυντή είναι δύσκολο να εντοπιστούν και να παραμείνουν σταθερές. Διαπιστώθηκε περαιτέρω ότι οι υποδιευθυντές βρίσκουν το καταναμεμημένο πλαίσιο ηγεσίας αποτελεσματικό και εξουσιοδοτημένο για να υποστηρίξουν τον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή.

## Βιβλιογραφία

- Akinbode, A. & Shuhumi, S. (2018). The principalship in the twenty-first century. *Pupil: International Journal of Teaching, Education and Learning*, 2(2):137–148. doi: 10.20319/pijtel.2018.22.137148
- Alvoid, L. & Black, W.L. Jr. (2014) *The changing role of the principal*. Center for American Progress.[Online]. Available from <https://www.americanprogress.org/article/the-changing-role-of-the-principal/>
- Anney, V.N. (2014). Ensuring the quality of the findings of qualitative research: Looking at trustworthiness criteria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 5(2):272–281.
- Armstrong, D. (2015). Listening to voices at the educational frontline: New administrators' experiences of the transition from teacher to vice-principal. *Brock Education Journal*, 24(2).
- Aspridis, G., & Maletskos, A. (2017, Νοέμβριος 26). *Ηθική και αποτελεσματικότητα στην εκπαιδευτική ηγεσία: χαρακτηριστικά ασύμβατα ή αλληλεξαρτώμενα;*
- Azorín, C. (2020). Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4):381–390. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0019>
- Babbie, E. & Mouton, J. (2011). *The practice of social research*. Cape Town: Oxford University Press.
- Barnett, B., Shoho, A., & Oleszewski, A., (2012a). The development of assistant principals: A literature review. *Journal of Educational Administration*, 50(3):264–286. doi: 10.1108/09578231211223301
- Barnett, B.G., Shoho, A.R. & Oleszewski, A.M. (2012). The job realities of beginning and experienced assistant principals. *Leadership and Policy in Schools*, 11(1):92–128.

- Bell, S. (2016). *Leading and learning with purpose. Evolving role of the principal leadership*. [Online] Available from <https://saneebell.com/2016/03/14/evolving-role-of-principal-leadership/>
- Bellibas, M.S. & Liu, Y. (2018). The effects of principals' perceived instructional and distributed leadership practices on their perceptions of school climate. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2):226–244.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P.A. & Harvey, J.A. (2003). *Distributed leadership*. Nottingham: National College of School Leadership.
- Berg, B.L. & Howard, L. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences*. (8th ed). USA: Pearson Education.
- Bertam, C. & Christiansen, I. (2014). *Understanding research: An Introduction reading*. Pretoria: Van Schaik
- Billingsley, B., McLeskey, J. & Crockett, J.B. (2018). Conceptualizing principal leadership for effective inclusive schools. In *Handbook of leadership and administration for special education* (pp. 306–332). Routledge.
- Blair, N. (2012). *Technology integration for the New 21st Century Learner*. National Association of Elementary School Principals, January/February 2012.
- Bossi, M. (2007). Revolutionary leadership. *Leadership*, 36(5):32–38.
- Botha, R.J. & Triegaardt, P.K. (2014). The principal as a distributed leader: Supporting change and improving South African schools. *International Journal of Educational Sciences*, 10(3):419–427.
- Botha, R.J. (2013). Epistemological beliefs and leadership approaches among South African school principals. *Educational Studies*, 39(4):431–443.
- Botha, R.J. (2014). Knowledge beliefs and problem-solving capabilities among South African school principals. *Journal of Social Sciences*, 38(3):247–253.
- Bottery, M. (2016). *Educational leadership for a more sustainable world*. London: Bloomsbury Academic.

- Bowen, G.A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2):27.
- Bradley-Levine, J. (2016). Demands for school leaders. *International Journal of Teacher Leadership*, 7(2):28–44.
- Brauckmann, S., Pashiardis, P. & Ärlestig, H. (2020). Bringing context and educational leadership together: Fostering the professional development of school principals. *Professional Development in Education*. doi: 10.1080/19415257.2020.1747105
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:77–101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research. A practical guide for beginners*. Los Angeles: Sage.
- Brink, H., Van der Walt, C. & van Rensburg, G. (2013). *Fundamentals of research methodology for health care professionals*. (3rd ed). Cape Town: Juta & Company.
- Bryman, A. & Bell, E. (2011). *Business research methods*. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Bush, T. & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership and Management*, 34(5):553–571.
- Bush, T. (2005). Preparation for school leadership in the 21st century: International perspectives. In *Keynote paper at First Head Research Conference, Oslo, June*.
- Busthami, A.H., Byabazaire, T. & Garba, S.A. (2015). Towards the use of 21st Century teaching-learning approaches: The trend of development in Malaysian schools within the context of Asia Pacific. *International Journal Emerging Technologies in Learning*, 10(4):72–79.
- Caldwell, C., Shapiro, J.P. & Gross, S.J. (2007). Ethical leadership in higher education admission: Equality vs. Equity. *Journal of College Admission*, 195:14–19.

- Casey, D., & Murphy, K. (2009). Issues in using methodological triangulation in research. *Nurse Researcher*, 16(4):40–55.  
<https://doi.org/10.7748/nr2009.07.16.4.40.c7160>
- Chalmers, D.J., Manley, D. & Wasserman, R. (2005). *Metametaphysics: New Essays on the Foundations of Ontology*. Oxford University Press. Dorr, C.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA. Sage.
- Charmaz, K. (2017). Special invited paper: Continuities, contradictions, and critical inquiry in grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1):1–8. <https://doi.org/10.1177/1609406917719350>
- Cieminski, A.B. (2018). Practices that support leadership succession and principal retention. *Education Leadership Review*, 19(1):21–41.
- Clarke, S. & O’Donoghue, T. (2017). Educational leadership and context: A rendering of an inseparable relationship. *British Journal of Educational Studies*, 65(2):167–182. <https://doi:10.1080/00071005.2016.1199772>
- Clifford, M. (2012). *Hiring quality school leaders: Challenges and emerging practices*. Naperville, IL: American Institutes for Research. [Online] Available from [http://www.air.org/files/Hiring\\_Quality\\_School\\_Leaders.pdf](http://www.air.org/files/Hiring_Quality_School_Leaders.pdf)
- Clifford, M., Behrstock-Sherratt, E. & Fetters, J. (2012). *The ripple effect: A synthesis of research on principal influence to inform performance evaluation design*. A Quality School Leadership Issue Brief. Washington, D.C.: American Institutes for Research.
- Coburn, C.E. (2016). What’s policy got to do with it? How the structure-agency debate can illuminate policy implementation. *American Journal of Education*, 122:465–475.
- Cohen, D. & Crabtree, B. (2006). *Qualitative research guidelines project*. [Online] Available from <http://www.qualres.org/HomeSemi-3629.html>

- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. (3rd ed). Thousand Oaks, CA. Sage.
- Cranston, N., Tromans, C. & Reugebrink, M. (2004), Forgotten leaders: What do we know about the deputy principalship in secondary schools? *International Journal of Leadership in Education*, 7(3):225–242.
- Creswell, J.W, Plano, D. & Clark, V.L. (2011) *Designing and conducting mixed method research*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA. Sage.
- Creswell, J.W. (2009). *Research design qualitative, quantitative and mixed methods approach*. (3rd ed). London: Sage.
- Creswell, J.W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. Thousand Oaks, CA. Sage.
- Creswell, J.W. (2018). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. 4th ed. Los Angeles, CA. Sage.
- Crow, G.H., Hausman, C.S., Scrobner, J.P. (2002). *Reshaping the role of the school principal*. Department of Educational Leadership: University of Utah.
- Da Silva, C.S.R. (2017). Research design: The new perspective of research methodology. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 19(2):1–12.
- Davies, B. & Ellison, L. (1999). *Strategic direction and development of the school*. London: Routledge.
- De Vaus, D.A. (2014). *Surveys in social research*. (6th ed). Australia: UCL Press.
- De Vos, A.S. (2003). *Research at grass roots: For the social sciences and human service professions*. (2nd ed). Pretoria: Van Schaik.
- Delgado, M.L. (2014). Democratic leadership in middle schools of Chihuahua Mexico: Improving middle schools through democracy. *Journal of International Education and Leadership*, 4(1):1–12.

- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. (4th ed., pp.1–20). Thousand Oaks, CA. Sage.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. (3rd ed., pp. 1–32). Thousand Oaks, CA. Sage.
- Diamond, J.B. & Spillane, J.P. (2016). School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. *Management in Education*, 30(4):147–154.
- Dickson-Swift, V., James, E.L., Kippen, S. & Liamputtong, P. (2007). Doing sensitive research: What challenges do qualitative researchers face? *Qualitative Research*, 7(3):327–353.
- Duif, T. (2016). *Position paper on distributive leadership*. UCT.
- Duif, T., Harrison, C., van Dartel, N. & Sinyolo D. (2013). Distributed leadership in practice: A descriptive analysis of distributed leadership in European schools. *School leadership as a driving force for equity and learning. Comparative perspective. EPNoSL Project, Del, 4*.
- Dutta, S., Geiger, T. & Lanvin, B. (2015). *The global technology reports*. [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Global\\_IT\\_Report\\_2015.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Global_IT_Report_2015.pdf)
- Early, P. (2013). *Exploring the school leadership landscape. Changing demands, changing realities*. London: Bloomsbury Publishing.
- Eleftheria Argyropoulou. International Organizations of Educational Planning, Government Policies and School Management and Leadership. *CUBR*. 2018;17(2). doi:[10.17265/1537-1514/2018.02.001](https://doi.org/10.17265/1537-1514/2018.02.001)
- Eppich W.J., Gormley G.J., & Teunissen P.W. (2019). In-depth interviews. In D. Nestel, J. Hui, K. Kunkler, M. Scerbo, & A. Calhoun (eds) *Healthcare*



*simulation research*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-26837-4\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-030-26837-4_12)

- ESHA. (2012). *Position paper distributive leadership*. Utrecht: ESHA
- Ferrari, J.A. (2018). *Leading effective change in schools of the 21st century: The attributes, behaviors, and practices of effective school principals*. Dissertations. 2798. [https://ecommons.luc.edu/luc\\_diss/2798](https://ecommons.luc.edu/luc_diss/2798)
- Flick, U. (2007). *Designing qualitative research*. London: Sage.
- Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F., & Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 36(6):717–732.
- Frazier, C.R. (2002). Roles and responsibilities of public middle school, junior high school, and high school assistant principals in the state of Mississippi. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern Mississippi, Hattiesburg.
- Friedman, T.L. (2008). *The world is flat: A brief history of the twenty-first century*. New York, NY: Picador
- Fullan, M. & Langworthy, M. (2013). *Towards a new end: New pedagogies for deep learning*. Collaborative Impact: Seattle, WA, US.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Routledge.
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. (5th ed.). New York: Teachers College Press.
- Fuller, E. J., Hollingworth, L., & Young, M. D. (2015). Working conditions and retention of principals in small and mid-sized urban districts. In I. E. Sutherland, K. L. Sanzo, &

- Fusch, P., & Ness, L. (2015). Are we there yet? Data saturation in qualitative research. *The Qualitative Report*, 20:1408–1416. Retrieved from <http://tqr.nova.edu/wpcontent/uploads/2015/09/fusch>
- Ganon-Shilon., S. & Schechter., C. (2016). Making sense of school leaders' sense-making. *Educational Management Administration & Leadership*. 45(4):682–698. [https://doi: 10.1177/1741143216628536](https://doi.org/10.1177/1741143216628536)
- Gawlik, M.A. (2015). Shared sense-making: How charter school leaders ascribe meaning to accountability. *Journal of Educational Administration*, 53:393–415. [http://doi: 10.1108/JEA-08-2013-0092](http://doi.org/10.1108/JEA-08-2013-0092)
- Gawlik, M.A. (2015). Shared sense-making: How charter school leaders ascribe meaning to accountability. *Journal of Educational Administration*, 53:393–415. [doi:10.1108/JEA-08-2013-0092](https://doi.org/10.1108/JEA-08-2013-0092)
- Gentilucci, J.L., Denti, L. & Guaglianone, C.L. (2013). New principals' perspectives of their multifaceted roles. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 24:75-85.
- Gibbs, G.R. (2007). Thematic coding and categorizing. *Analyzing qualitative data*. London: Sage, pp.38–56.
- Gogola A. Ο ρόλος της κατανεμημένης ηγεσίας στην ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης στον σχολικό οργανισμό. *Επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικό εκπ@ιδευτικός κύκλος*. 2018;6:100-111.
- Göksoy, S. 2015. Distributed leadership in educational institutions. *Journal of Education and Training Studies*, 3(4):110–118.
- Goldring, E. & Schuermann, P. (2009). The changing context of K–12 education administration: Consequences for Ed.D. program design and delivery. *Peabody Journal of Education*, 84:9–43. [doi: 10.1080/01619560802679583](https://doi.org/10.1080/01619560802679583)
- Goodman, C.C. & Berry, C.S. (2011). *Great assistant principals & the (great) principals who mentor them: A practical guide*. Larchmont, N.Y: Eye on Education.

- Grissom, J.A., Loeb, S., & Mitani, H. (2015). Principal time management skills: Explaining patterns in principals' time use, job stress, and perceived effectiveness. *Journal of Educational Administration*, 53:773–793.
- Grodzki, J.S. (2011). Role identity: At the intersection of organizational socialization and individual sensemaking of new principals and vice-principals. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 127:1–47.
- Grubb, W.N. & Tredway, L. (2010). *Leading from the inside: Expanded roles for teachers in equitable schools*,
- Hakanen, M. & Soudunsaari, A. (2012). [Building trust in high-performing teams](https://doi.org/10.22215/timreview/567). *Technology Innovation Management Review*, 2(6):38–41. <http://doi.org/10.22215/timreview/567>
- Hallinger, P. & Heck, R.H (2009). Distributed leadership in schools: Does system policy make a difference? In Harris, A. (Ed.), *Distributed leadership: Different perspectives*. Springer, Amsterdam.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3):1–20.
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration Leadership*,46(1):5–24. doi:10.1177/1741143216670652
- Hammond, M., & Wellington J. (2013). *Research methods: The key concepts*. US: Routledge.
- Handbook, O.O. (2010). *Occupational outlook handbook*. 2010–2011 Edition.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: Revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*.

- Harris, A. & Jones, M. (2020). COVID 19 – school leadership in disruptive times, *School leadership and Management*, 40(4):243– 247. doi: [10.1080/13632434.2020.1811479](https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479)
- Harris, A. & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1):31–34.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement. *Educational Management, Administration and Leadership*, 32(1):11–24.
- Harris, A. (2011). Distributed leadership: Implications for the role of the principal,
- Harris, A. (2013). *Distributed leadership matters: Potential, practicalities and possibilities*. USA Corwin Press.
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practices, and potentials*. Corwin: Sage.
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practices, and potentials*. Corwin: Sage.
- Harris, A. (2014). Distributed leadership. *Teacher Magazine September Volume 2014*
- Harrison, H., Birks, M., Franklin, R. & Mills, J. (2017). Case study research: Foundations and methodological orientations [34 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 18(1). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1701195>
- Hauseman, C. & Pollock, K. (2015). *Principals' work in contemporary times*. Final Report for the Ontario Principal Council.  
Retrieved from [http://www.edu.uwo.ca/faculty\\_profiles/cpels/pollock\\_katina/documents/OME-ReportPrincipals-Work-Contemporary-Times.pdf](http://www.edu.uwo.ca/faculty_profiles/cpels/pollock_katina/documents/OME-ReportPrincipals-Work-Contemporary-Times.pdf)
- Hauseman, D.C., Pollock, K. & Wang, F. (2017). Inconvenient, but essential: Impact and influence of school-community involvement on principals' work and workload. *School Community Journal*, 27(1):83–105.

- Hermann, K.R. (2016). *The principal's role: Distributed leadership*. digitalcommons.odu.edu
- Higgs, P. & Smith J. (2007). *Rethinking the truth*. South Africa: Juta.
- Hinton, E., & Cook, D. (2020). The mass criminalization of Black Americans: A historical overview. *Annual Review of Criminology*, 4:261–286.
- Hipp, K. & Huffman, J. (2010). *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Ho, J., Kang, T., & Shaari, I. (2020). Leading from the middle: Vice-principals in Singapore as boundary spanners. *Journal of Educational Administration*, 59(2):145– 161.
- Hodges, A.S. (2018). *The manifestation of principal preparation: Preparing assistant principals for assuming the role of building leader*. (Unpublished doctoral dissertation). Georgia Southern University, Statesboro, GA.
- Howard, P. (2018). Twenty-first century learning as a radical rethinking of education in the service of life. *Education Sciences*, 8(4):189. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci8040189>
- Howard, P., Corbett, M., Burke-Saulnier, A. & Young, D. (2020). *Education futures: conservation and change*. Programme and meeting document. UNESDOC Digital Library.
- Hoy, A.W. & Hoy, W. (2009). *Instructional leadership. A research-based guide to learning in schools*. Boston: Pearson.
- Hsu, C. & Sandford, B.A. (2010). Instrumentation. In N.J. Salkind (Ed.), *Encyclopaedia of research design* (pp. 608–610). Thousand Oaks, CA. Sage. <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/5616/Dimakopoulou.Pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Irvine, J. (2022). Practice and theory: Ten lessons that I have learned about being a vice-principal. *Journal of Practical Studies in Education*, 3(3):7–10.

- J. P. Scribner (Eds.), Leading small and mid-sized urban school districts. *Advances in Educational Administration*, 22:41–64. Bingley, England: Emerald Group
- Jerald, C.D. (2009). *Defining a 21st century education*. United States of America: The Centre for Public Education.
- Jick, T.D. (2016). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24(4):602–611.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2012). *Educational research, qualitative, quantitative and mixed approach*. (4th ed). California: Sage.
- Jongbo, O.C. (2014). The role of research design in a purpose driven enquiry. *Review of Public Administration and Management*, 3(6):87–94.
- Journal of Management Development*, 31(1):7–17.
- Kaniuka, T. (2012). Toward an understanding of how teachers change during school reform: Considerations for educational leadership and school improvement. *Journal of Educational Change*, 13(3):327–346.
- Kaplan, B. & Maxwell, J. (2005). *Qualitative research methods for evaluating computer information systems*. 10.1007/0-387-30329-4\_2.
- Kasunic, M. (2010). *Measurement and analysis infrastructure diagnostic, version 1.0: Method definition document*. Carnegie-Mellon University Pittsburgh PA Software Engineering INST.
- Kellerman, B. (2015). *Hard times. Leadership in America*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Khalifa, M. (2018). *Culturally responsive school leadership*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Kivunja, C. & Kuyini, A.B. (2017). Understanding and applying research paradigms in educational contexts. *International Journal of Higher Education*, 6(5). <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p26>

- Knapp, M.S. & Feldman, S. (2012). Managing the intersection of internal and external accountability. *Journal of Educational Administration*, 50(5):666–694 .
- Kwan, P. & Walker, A. (2012). Linking vice-principals’ perceptions of responsibilities, job satisfaction and career aspirations. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))* 40(1):3–17.
- Lahtero, T.J., Ahtiainen, R.S., & Niina, L.Ä. (2019). Finnish principals: Leadership training and views on distributed leadership. *Educational Research and Reviews*, 14(10):340–348.
- Larentzaki, A. (2020). *Μετασχηματίζοντας τη σχολική ηγεσία σε συμπεριληπτική ηγεσία: Σύγχρονες προκλήσεις μορφές ηγεσίας και κοινωνική δικαιοσύνη*. 1–7.
- Lattuca, F.P. (2012). *Becoming an administrator: The socialization of an assistant principal through an autoethnographic lens*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest dissertations and theses. (ID 3502991)
- Leedy, P. & Ormrod, J.E. (2014). *Practical research planning and design*. (10th ed). Edinburgh: Pearson Educational.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning*. Research Report, No. 800, University of Nottingham, Nottingham
- Lincoln, Y.S., Lynham, S.A. & Guba, E.G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences revisited in qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed., pp.97–128). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Linneberg, M.S., & Korsgaard, S. (2019). Coding qualitative data: A synthesis guiding the novice. *Qualitative research journal*, 19(3).
- Linton, L.B. (2017). *Principals’ perceptions of their impact on school reform in South Georgia*. Electronic Theses and Dissertations. 1536.

- Loeser, J.M. (2008). *School leadership*. Richmond, Victoria: Ebsco Publishing.
- Longenecker, C. & Ariss, S. (2002). Creating competitive advantage through effective management education. *Journal of Management Development*, 21:640–654. 10.1108/02621710210441649
- Louis, K.S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. & Anderson, S. (2010). Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings to the Wallace Foundation. *Minneapolis: Crawford & Witherspoon Arnold–School Climate for Undocumented Immigrants*, 144.
- Lynch, M. (2016). *Understanding the impact of educational governance at the local level: The school principal*. The Advocate. [Online]  
Available from <https://www.theedadvocate.org/understanding-impact-educational-governance-local-level-school-principal/>
- Maifala, S.S. (2017). *Leading 21st century schools: An exploratory case study of leadership practices adopted by principals in the rural context*. Master Thesis, UKZN.
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: Standards, challenges, and guidelines. *The Lancet*, 358(9280):483–488.
- Marishane, R.N. & Botha, R.J. (2011). *School leadership in a changing context: A case for school-based management*. Pretoria: Van Schaik.
- Marishane, R.N. (2016). South African standard of Principals: Connecting theory, policy, practice and context. *Journal of Social Science*, 49(12):26–33.
- Markow, D., Macia, L. & Lee, H. (2013). *Challenges for school leadership: The MetLife survey of the American teacher*. ED542202.
- Marshall, C. & Hooley, R. (2006). *The assistant principal: Leadership choices and challenges*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Marshall, C. & Rossman, G.B. (2016). *Designing qualitative research*. (6th ed). Singapore. Sage.



- Matthews, L.J. & Crow, G.M. (2003). *Being and becoming a principal: Role conceptions for contemporary principals and assistant principals*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Mayrowetz, D. (2008). Making sense of distributed leadership: exploring the multiple usages of the concept in the field. *Educational Administration Quarterly*, 44(3):424–35.
- McGrath, C., Palmgren, P.J. & Liljedahl, M. (2019). Twelve tips for conducting qualitative research interviews. *Medical Teacher*, 41(9):1002–1006.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based enquiry*. (7th ed). International Edition: Pearson Education.
- McMillian, J.H. & Schumacher, S. (2006) *Research in education: Evidence-based inquiry*. USA: Pearson Education.
- Mendels, P. & Mitgang, L.D. (2013). Creating strong principals. *Educational Leadership*, 70(7):22–29.
- Mendels, P. (2012) *The effective principal*. [Online]. Available from <https://learningforward.org/journal/february-2012-vol-33-no-1/the-effective-principal/>
- Merriam, S.B. & Tisdell, E.J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. (4th ed.). San Francisco, CA. Jossey-Bass.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. (2nd ed.). San Francisco, CA. Jossey-Bass.
- Mestry, R. & Grobler, B.R. (2004). The training and development of principals to manage schools effectively using the competence approach. *International Studies in Educational Administration*, 32(3):2–19.
- Mestry, R. & Singh, P. (2007). Continuing professional development for principals: A South African perspective. *South African Journal of Education*, 27(3):477–490.

- Mestry, R. (2017). Empowering principals to lead and manage public schools effectively in the 21st century. *South African Journal of Education*, 37(1):1–11.
- Mestry, R. (2017). Empowering principals to lead and manage public schools effectively in the 21st century. *South African Journal of Education*, 37(1):1–11.
- Mishra, P. & Kereliuk, K. (2011). What 21st century learning? A review and a synthesis. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2011*, 3301–3331.
- Mitchell, V. & McGhee, M.V. ( 2001) *A principal's role in opening a school*. University of Georgia.
- Moon, K. & Blackman, D. (2014). A guide to understanding social science research for natural scientists. *Conservation Biology*, 28:1167–1177.
- Moretti, F., van Vliet, L., Bensing, J., Deledda, G., Mazzi, M., Rimondini, M. & Fletcher,
- Muijs, D. & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and teacher education*, 22(8):961–972.
- Mulugeta, B., Williamson, S., Monks, R., Hack, T. & Beaver, K. (2017). Cancer through black eyes—The views of UK-based black men towards cancer: A constructivist grounded theory study. *European Journal of Oncology Nursing*, 29:8–16. <https://doi.org/10.1016/j.ejon.2017.04.005>
- Munby, S. (2020). The development of school leadership practices for 21st century schools. *European Journal of Education*, 55(2):146–150.
- Murphy, J., Elliott, S., Goldring, E. & Porter, A. (2006). *Learning-centered leadership: A conceptual foundation*. New York: The Wallace Foundation.  
 [Online] Available from <http://www.wallacefoundation.org/wallace/learning.pdf>

- Nieuwenhuis, J. (2016). Qualitative research designs and data gathering techniques. In Maree, K (ed.), *First steps in research*, (2nd ed; pp. 71–102). Pretoria: Van Schaik.
- Nieuwenhuizen, L., & Brooks, J. S. (2013). The assistant principal duties, trainings and challenges: From color-blind to a critical race perspective. In J. S. Brooks & N. Witherspoon- 54 Arnold (Eds.), *Antiracist school leadership: Toward equity in education for America's students* (pp. 185–210). Information Age Publishing: Charlotte, North Carolina
- Oleszewski, A., Shoho, A. & Barnett, B. (2012). The development of assistant principals: A literature review. *Journal of educational administration*, 50(3).
- Oleszewski, A., Shoho, A., Barnett, B., Bogler, R., Nir, A.E., Shapira-Lishchinsky, O., Brouwer, P., Brekelmanns, M., Nieuwenhuis, L. & Sinmons, R. (2012). To know is not enough. *Journal of Education Administration. Asia Pacific Centre for Leadership and Change, Hong Kong Institute of Education, Hong Kong*.
- Oplatka, I. (2017). Principal workload: Components, determinants and coping strategies in an era of standardization and accountability. *Journal of Educational Administration*, 55(5):552–568.
- Oumer, W. (2014). *Principal instructional leadership performances and influencing factors in secondary schools of Addis Ababa*. MA Thesis. Unpublished. Addis Ababa: Addis Ababa University.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3rd ed). Thousand Oaks, CA. Sage.
- Patton, M.Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Petrides, L., Jimes, C., & Karaglani, A. (2014). Assistant principal leadership development: A narrative capture study. *Journal of Educational Administration*, 52(2):173–192. doi:10.1108/JEA-01-2012-0017

- Polit, D.F., & Beck, C.T. (2012). *Nursing research: Principles and methods*. Philadelphia, PA. Lippincott, Williams & Wilkins.
- Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*, 55(2):154–168.
- Poornima, L. & Mackenzie, S. (2020). *4 ways Covid-19 could change how we educator future generations*. Copenhagen International School.
- Pounder, D.G. & Crow, G. (2005). Sustaining the pipeline of school administrators. *Educational Leadership*, 62(8):56.
- Principal, School (2022) Encyclopaedia of Education. Retrieved April 25, 2023, from <https://www.encyclopedia.com/education/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/principal-school>
- Punch, K. (2005). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. London. Sage.
- Queirós, A., Faria, D. & Almeida, F. (2017). Strengths and limitations of qualitative and quantitative research methods. *European Journal of Education Studies*, 3(9):369–383.
- Rahi, S. (2017). Research design and methods: A systematic review of research paradigms, sampling issues and instruments development. *International Journal of Economics & Management Sciences*, 6(2):1–5. doi: 10.4172/2162-6359.1000403
- Ramesh, N., Siddaiah, A. & Joseph, B. (2020). Tackling coronavirus disease 2019 (COVID-19) in workplaces. *Indian Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 24(1):6.
- Regoniel, P.A. (2017). *Research design: A simplified definition for beginning researchers*. Simply Educate Regoniel Patrick (February 12, 2017).
- Rintoul, H. & Bishop, P. (2019). Principals and vice-principals: Exploring the history of leading and managing public schools in Ontario, Canada. *Journal*

of *Educational Administration and History*, 51(1):15–26.  
doi:[10.1080/00220620.2018.1513913](https://doi.org/10.1080/00220620.2018.1513913)

Rintoul, H., & Bishop, P. (2019). Principals and vice-principals: Exploring the history of leading and managing public schools in Ontario, Canada. *Journal of Educational Administration and History*, 51(1):15–26. doi: [10.1080/00220620.2018.1513913](https://doi.org/10.1080/00220620.2018.1513913)

Robinson, V.M.J. (2009). Fit for purpose: An educationally relevant account of distributed leadership. In *Distributed leadership* (pp. 219–240). Springer, Dordrecht.

Roller M.R. & Lavrakas P.J. (2015). *Applied qualitative research design: A total quality framework approach*. New York: The Guilford Press.

RSA. (2016). *Personal administrative measure (PAM)*. Government Gazette No. 396684 of 12 February.

Russell, D. & Cranston, N. (2012). An examination of professional development offerings for school leaders in one large education system. *Leading and Managing*, 18(1):1–18.

Sebastian, J., Camburn, E.M. & Spillane, J.P. (2018). Portraits of principal practice: time allocation and school principal work. *Educational Administration Quarterly*, 54(1):47–84. doi:10.1177/0013161X17720978

Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. London: Sage.

Skaalvik, C. (2020). School principal self-efficacy for instructional leadership: Relations with engagement, emotional exhaustion and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 23(1):479-498. doi: 10.1007/s11218-020-09544-4

Solly, B. (2018). *Distributed leadership explained*. Sec-Ed. [Online] Available from <https://www.sec-ed.co.uk/best-practice/distributed-leadership-explained/>

Spillane, J.P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2):143–150. doi: 10.1080/00131720508984678

- Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond, J.B., 2004. Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1):3–34.
- Stake, R.E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York, NY: Guilford.
- Starr, K. (2009). Confronting leadership challenges: Major imperatives for change in Australian education. In N.C. Cranston & L.C. Ehrich (eds.), *Australian school leadership today*. Bowen Hills, Australia: Australian Academic Press.
- Stewart, A. (2014). Case study. In J Mills & M Birks (Eds.), *Qualitative methodology: A practical guide* (pp.145–159). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Steyn, G.M. (2002). The changing principalship in South African schools. *Educare*, 31(1-2):251–274.
- Steyn, G.M. (2009). Using reflexive photography to study a principal's experiences of the impact of professional development on a school: a case study. *Koers*, 74(3):437–465.
- Sun, A. & Shoho, A.R. (2017). Assistant principals' perceptions of value added to school success. *Journal of School Leadership*, 27(4):456–490.
- Sun, A. (2011). Sharing instructional leadership as assistant principals in an accountability-oriented environment. In *Examining the assistant principalship: New puzzles and perennial challenges for the 21st century*, (pp. 153–180). North Carolina: Information Age.
- Swain, G.J. (2016). *Duties as assigned: How principals' leadership practices influence their vice-principals' leadership self-efficacy* (Doctoral dissertation, University of Toronto, Canada).
- Tian, C.L. (2009). *Leadership in 21st-century schools*. Commonwealth Educational Partnerships. p. 119.

- Tobin, G.A. & Begley, C.M. (2004). Methodological rigour within a qualitative framework. *Journal of Advanced Nursing*, 48(4):388–396.
- Torrance, D. (2013). Distributed leadership: Still in the gift of the headteacher. *Scottish Educational Review*, 45(2):50–63.
- Tracy, S. (2013). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. West Sussex, Wiley-Black Publications.
- Tucker, M.S. & Coddling, J.B. (2002). *The principal challenge*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Uhl-Bien, M. & Marion, R. (2009). Complexity leadership in bureaucratic forms of organizing: A meso model. *The Leadership Quarterly*, 20:631–650.
- Uhl-Bien, M., Marion, R. & McKelvey, B. (2007). Complexity leadership theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *The Leadership Quarterly*, 18:298–318.
- van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press
- Webb, R. & Vulliamy, G. (1995). The changing role of the primary school deputy headteacher. *School Organisation*, 15(1):53–63.
- Witmer, M.L. (2005). *Relationships among transformational leadership, family background, teachers' commitment to change, effective schools' characteristics, and student achievement in California public comprehensive high schools: A structural equation model*. Azusa Pacific University.
- Yin, R.K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Los Angeles, CA: Sage.
- Zepeda, S.J. (2014). *The principal as instructional leader: A handbook for supervisors*. Routledge.

- Αθανασίου, Α. & Σαμουηλίδου, Α. (2014). Στο Π. Γεωργογιάννης, Ετήσιο Διαπανεπιστημιακό Διαδικτυακό Σεμινάριο 2013 – 2014 στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης και τη Διαπολιτισμική Πραγματικότητα. Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών, 7 – 15.
- Βασιλειάδου, Π. (2014). Διευθυντής σχολικής μονάδας και σχολική επιτροπή: ένα νέο μοντέλο συνδιοίκησης. Στο Π. Γεωργογιάννης, Ετήσιο Διαπανεπιστημιακό Διαδικτυακό Σεμινάριο 2013 – 2014 στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης και τη Διαπολιτισμική Πραγματικότητα. Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών, 22 - 29.
- Δημακοπούλου, Θ. (2012) Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού στο δημόσιο τομέα Οργανισμός Εργατικής Εστίας. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Πανεπιστήμιο Πειραιώς [on line]. Διαθέσιμο στο:
- Καλεράντε, Ε. (2014). Από τη διεύθυνση του τυπικού σχολείου στη διεύθυνση της πολύπλοκης σχολικής μονάδας. Δομικές αναδιατάξεις και 53 επαναπροσδιορισμοί ρόλων. Στο Π. Γεωργογιάννης, Ετήσιο Διαπανεπιστημιακό Διαδικτυακό Σεμινάριο 2013 – 2014 στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης και τη Διαπολιτισμική Πραγματικότητα. Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών, 16 – 21.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζομένους στα επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3(2), 71 – 85.
- Κουλουμπαρίτση, Α. Χ., Αναστασάκη, Α., Αργυρούδη, Ε., Καλογεράκος, Ν., Παπαστεργιοπούλου, Χ., Τριανταφυλλοπούλου, Π., & Τσιρίκος, Γ. (2007). Το διοικητικό πλαίσιο στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 43 – 54. Κωνσταντίνου, Α. (2005). Πώς θα διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου. Λευκωσία: Εκδόσεις Καντζηλάρη



- Κυπριώτη, Μ. (2011) Διοικητική κουλτούρα και διοίκηση ολικής ποιότητας. Δημοσίευτη πτυχιακή εργασία, Τμήμα Γενικής Διοίκησης, Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης. Διαθέσιμο στο: [http://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies\\_esdd/21/2/1576.pdf](http://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies_esdd/21/2/1576.pdf).
- Κώτσης, Κ. (2005) Διοίκηση, εποπτεία και λειτουργία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και οι αντιλήψεις, θέσεις και απόψεις των Προϊσταμένων Διευθύνσεων και Γραφείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και των Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων για το διοικητικό έργο σε περιφερειακό και σχολικό επίπεδο. Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Διαθέσιμο στο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/23080#page/1/mode/2up>.
- Μυλωνά, Ζ., Σ. Βαϊραμίδου & Ι. Καραβασίλης (2007) Στελέχη Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Σχέσεις Προβλήματα Προοπτικές. Στο Γ.Δ. Καψάλης & Α.Ν. Κατσίκης(επιμ.), Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 54-62. Διαθέσιμο: <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/49-97.pdf>.
- Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη Χ, Πυργιωτάκης ΙΕ. Ο διευθυντής του σχολείου υπό το πρίσμα των σύγχρονων θεωριών περί Ηγεσίας: Ένα παράδειγμα εφαρμογής στην εκπαιδευτική πράξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. 2015;60. Accessed May 23, 2023. <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8612>
- Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη, Χ., & Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2015). Ο διευθυντής του σχολείου υπό το πρίσμα των σύγχρονων θεωριών περί Ηγεσίας: Ένα παράδειγμα εφαρμογής στην εκπαιδευτική πράξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 60. <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8612>
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία – Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στην σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο

- Παυλάκη, Θ. (2023). *Ηγεσία – management και το προφίλ του οικονομικού ηγέτη στον σύγχρονο κόσμο*.
- Ράπτης, Ν. (2006). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Ψυχολογικές και Κοινωνικές Παράμετροι Διοικητικής Αποτελεσματικότητας* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος
- Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2006). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις: Αφοί Κυριακίδη.
- Ράπτης, Ν. & Ψαράς, Χ. (2015). *Η Συνεργατική Ηγεσία στην Εκπαίδευση: Ο Ρόλος της Διεύθυνσης και του Συλλόγου Διδασκόντων*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ράπτης, Ν. και Γρηγοριάδης, Δ. (2017). *Ηγεσία Εκπαιδευτικών Μονάδων. Ηγετικά χαρακτηριστικά των διευθυντών/ριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- Ράπτης, Ν., Μουσένα, Ε. & Κουρουτσίδου, Μ. (2021). *Ηγεσία και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ράπτης, Ν. (2022). *Διαστάσεις Εκπαιδευτικού Management*. Εκδόσεις Γκόννη.
- Σαΐτης, Χ. Α. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. Α. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. Α. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σμαροπούλου, Α. (2013) *Κοινωνιολογία των νομικών θεσμών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Νομικής,

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο:  
<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/29155#page/98/mode/2up>.

Τέντζερης, ε., Τάγκαλου, α., & Σταυρόπουλος, Β. (2022). Ο ρόλος του Διευθυντή-Ηγέτη στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1*, 74. <https://doi.org/10.12681/edusc.4536>

## Νόμοι

Καθηκοντολόγιο - διευθυντές - υποδιευθυντές σχολικών μονάδων διευθυντές - υποδιευθυντές - υπεύθυνοι τομέων. Accessed May 26, 2023. [Http://www.fa3.gr/nomothesia\\_2/nomoth\\_education/5\\_kathik\\_diefthides\\_y\\_podiefthides.html](Http://www.fa3.gr/nomothesia_2/nomoth_education/5_kathik_diefthides_y_podiefthides.html)

Ν. 1566/1985, Φ.Ε.Κ. 167Α/30.9.1985, «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Ν. 2817/2000, Φ.Ε.Κ. 78Α/14.3.2000, «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».

Ν. 2986/2002, Φ.Ε.Κ. 24Α/13.2.2002, «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

Υ.Α. Αριθ. Φ. 353.1./324/105657/Δ1, Φ.Ε.Κ. 1340Β/16.10.2002, «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων».

ΦΕΚ 1340/2002 Καθήκοντα Διευθυντών, Υποδιευθυντών, Συλλόγου Διδασκόντων. edu.klimaka.gr. Published October 16, 2002. Accessed Sept. 26, 2022. <https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/1309-fek-1340-2002-kathikonta-armodiotites-stelechoi-ekpaideysis>

## Παράρτημα Α: Αίτημα για άδεια διεξαγωγής ερευνητικών συνεντεύξεων στη σχολική σας μονάδα

Θα ήθελα να ζητήσω άδεια για τη διεξαγωγή μιας ερευνητικής συνέντευξης με τον Διευθυντή/Υποδιευθυντή του δημοτικού σχολείου σας. Αυτήν τη στιγμή ολοκληρώνω τις μεταπτυχιακές σπουδές μου και θα εκτιμούσα τη βοήθειά σας για να με βοηθήσετε να ολοκληρώσω την έρευνά μου. Το θέμα της διατριβής μου είναι: Οι κατανεμημένες ηγετικές αρμοδιότητες του υποδιευθυντή στην υποστήριξη του εξελισσόμενου ρόλου του διευθυντή Δημοτικού Σχολείου στην Ελλάδα. Οι στόχοι αυτής της έρευνας είναι:

- Να συνοψίσει τα καθήκοντα των υποδιευθυντών και διευθυντών στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας.
- Να αναλύσει τον εξελισσόμενο ρόλο του εντολέα και να προσδιορίσει πώς εξωτερικοί και εσωτερικοί παράγοντες έχουν επηρεάσει τόσο τον ρόλο και την περιγραφή της θέσης του διευθυντή όσο και του υποδιευθυντή.
- Να αναγνωρίσουν πώς αυτές οι εξωτερικές και εσωτερικές κινητήριες δυνάμεις έχουν επηρεάσει τον κατανεμημένο ηγετικό ρόλο του υποδιευθυντή.

Η ερευνήτρια θα πραγματοποιήσει μια σε βάθος, ημιδομημένη συνέντευξη με τον διευθυντή/υποδιευθυντή του σχολείου. Ένα πρόγραμμα συνέντευξης θα παρουσιαστεί στον συμμετέχοντα και δεν θα προκληθούν διακοπές στο σχολικό πρόγραμμα. Λαμβάνοντας υπόψη το πιεσμένο πρόγραμμα σας, οι συνεντεύξεις μπορούν να πραγματοποιηθούν ηλεκτρονικά μέσω της Skype, Webex ή Microsoft Teams εάν το επιθυμείτε. Θα ληφθεί ενημερωμένη συγκατάθεση από τον συμμετέχοντα και όλα τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν θα κρατηθούν εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά για ερευνητικούς σκοπούς. Τα ονόματα των σχολείων και των συμμετεχόντων δεν θα γνωστοποιηθούν στη μελέτη.

Παρακαλώ, επιτρέψτε μου να ζητήσω την άδειά σας για τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας στο σχολείο σας.

Η παρούσα μελέτη επιβλέπεται από τον επίκουρο καθηγητή Ράπτη Νικόλαο ([nraptis@aegean.gr](mailto:nraptis@aegean.gr))

Με εκτίμηση Πατσάη Αντωνία ([psemms21026@aegean.gr](mailto:psemms21026@aegean.gr)) .

Εάν κατανοείτε το αίτημα και συμφωνείτε να επιτρέψετε τη μελέτη, υπογράψτε το παρακάτω έντυπο συγκατάθεσης.

## ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

Ο \_\_\_\_\_ (Πλήρης επωνυμία Διευθυντή) επιβεβαιώνω ότι έχω διαβάσει και κατανοήσει τα περιεχόμενα αυτού του εγγράφου και τη φύση της μελέτης και συγκατατίθεται να διεξαχθεί η μελέτη στο σχολείο μου.

Υπογραφή \_\_\_\_\_ Ημερομηνία \_\_\_\_\_

### Παράρτημα Β: Πρόγραμμα συνεντεύξεων:

*Θέμα: Οι καταναεμημένες ηγετικές αρμοδιότητες του υποδιευθυντή στην υποστήριξη του εξελισσόμενου ρόλου του διευθυντή Δημοτικού Σχολείου στην Ελλάδα*

#### **Μέρος 1: Περιγραφή καθηκόντων:**

1. Τι καθήκοντα έχετε να εκπληρώσετε στην θέση σας;
2. Ποιοι είναι οι τομείς εστίασης της δουλειάς σας αυτή τη στιγμή;
3. Με ποιον τρόπο διαφέρει η πραγματικότητα από αυτήν που ορίζει το καθηκοντολόγιο ;
4. Από την ανάληψη του ρόλου σας, έχετε παρατηρήσει μια αλλαγή στο καθηκοντολόγιο σας ;
5. Ποια βασικά πλεονεκτήματα χρειάζεστε για να εκπληρώσετε τα καθήκοντα που απορρέουν από την θέση εργασίας σας;
6. Ποιες είναι οι διαφορές στα καθήκοντα σας σχετικά με τον διευθυντή και τον υποδιευθυντή ;

#### **Ενότητα δεύτερη:** Εξελισσόμενος ηγετικός ρόλος του διευθυντή του σχολείου:

7. Πιστεύετε ότι ο ρόλος του διευθυντή σχολείου έχει εξελιχθεί τα τελευταία πέντε έως δέκα χρόνια;
8. Συζητήστε τρεις σημαντικές αλλαγές που έχετε δει

#### **Ενότητα Τρίτη:** Εξωτερικές και εσωτερικές δυνάμεις που οδηγούν στην αλλαγή:

9. Ποιες εξωτερικές δυνάμεις μπορεί να συνέβαλαν σε αυτή τη μετατόπιση εστίασης για τον διευθυντή;
10. Ποιες εσωτερικές δυνάμεις μπορεί να συνέβαλαν σε αυτή τη μετατόπιση της εστίασης του διευθυντή;
11. Από την προσωπική σας εμπειρία, ποιες αλλαγές έχετε παρατηρήσει στον ηγετικό σας ρόλο;

**Ενότητα τέταρτη:** Αντίκτυπος στον ρόλο του υποδιευθυντή:

12. Πώς έχει επηρεάσει ο εξελισσόμενος ρόλος του διευθυντή τον ρόλο του υποδιευθυντή;
13. Ποια αλλαγή έχετε παρατηρήσει σε ό,τι αφορά τον υποδιευθυντή στα σχολεία και τις διοικητικές δομές;
14. Πώς θα συνοψίζατε τον ρόλο του υποδιευθυντή σε ένα σχολείο έναντι του ρόλου του διευθυντή σε ένα σχολείο;

**Ενότητα πέμπτη:** Κατανεμημένη ηγεσία:

15. Τι καταλαβαίνετε όταν ακούτε τον όρο κατανεμημένη ηγεσία;
16. Πιστεύετε ότι η κατανεμημένη ηγεσία είναι ένα θετικό πλαίσιο που πρέπει να ακολουθήσουν τα σχολεία;
17. Πώς σας φαίνεται ο κατανεμημένος ηγετικός ρόλος του υποδιευθυντή που υποστηρίζει τον εξελισσόμενο ρόλο του διευθυντή;

**Μη διστάσετε να μοιραστείτε τυχόν περαιτέρω πληροφορίες που έχετε σχετικά με αυτό το θέμα.**