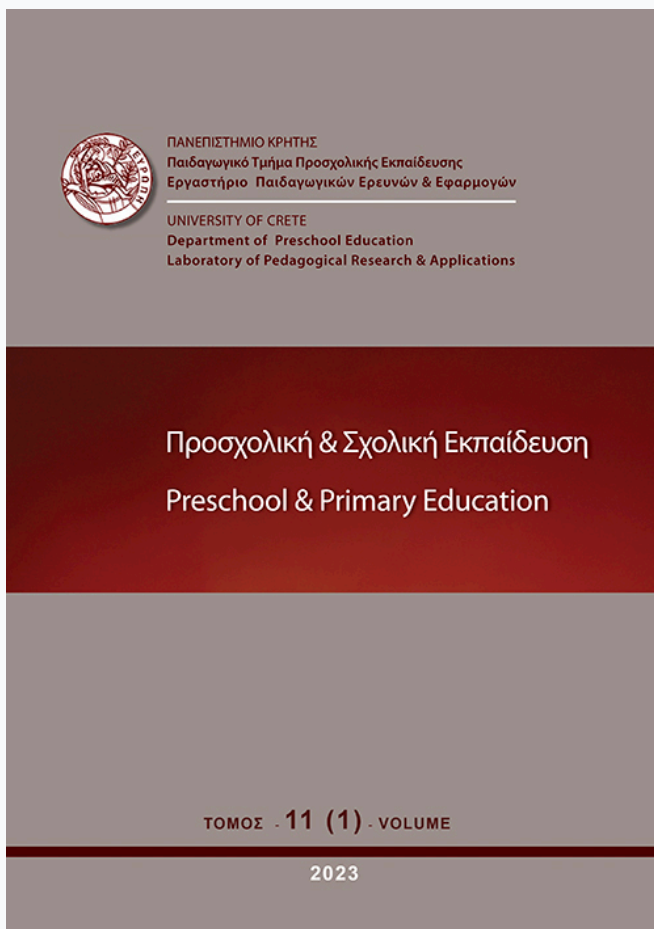


Preschool and Primary Education

Τόμ. 11, Αρ. 1 (2023)

Μάιος 2023



Οι ρόλοι, οι αρμοδιότητες και η επαγγελματική ταυτότητα του υποδιευθυντή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Αγγελική Λαζαρίδου, Αικατερίνη Γκορίλα

doi: [10.12681/ppej.29464](https://doi.org/10.12681/ppej.29464)

Copyright © 2025, Αγγελική Λαζαρίδου, Αικατερίνη Γκορίλα



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Λαζαρίδου Α., & Γκορίλα Α. (2023). Οι ρόλοι, οι αρμοδιότητες και η επαγγελματική ταυτότητα του υποδιευθυντή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Preschool and Primary Education*, 11(1), 1–18. <https://doi.org/10.12681/ppej.29464>

Οι ρόλοι, οι αρμοδιότητες και η επαγγελματική ταυτότητα του υποδιευθυντή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Αγγελική Λαζαρίδου
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Αικατερίνη Γκορίλα
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη. Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας σχετικά με τη συμβολή του ρόλου του υποδιευθυντή στη διοίκηση της σχολικής μονάδας στο σύγχρονο ελληνικό γυμνάσιο και γενικό λύκειο, υπό το πρίσμα τόσο των αρμοδιοτήτων που του αποδίδονται από τον νόμο και όσο και εκείνων που επιπλέον τελικά αναλαμβάνει. Η έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε με ημιδομημένες συνεντεύξεις σε δείγμα 8 υποδιευθυντών, έδωσε τη δυνατότητα να ακουστεί η φωνή της υποδιεύθυνσης και να αποκαλυφθεί ο πλούτος των εμπειριών και των προκλήσεων τις οποίες βιώνουν οι υποδιευθυντές. Τα πολλά και σημαντικά καθήκοντα και οι διευρυμένες αρμοδιότητες στα σχολικά δρώμενα καθιστούν τους υποδιευθυντές σημαντικό παράγοντα της αποτελεσματικής διοίκησης μιας σχολικής μονάδας. Ο ρόλος τους δεν είναι απλά γραφειοκρατικός και διεκπαιρωτικός, αλλά ηγετικός, όταν, με την ανάληψη πρωτοβουλιών, μπορούν να στηρίξουν με ουσιαστικό τρόπο την ηγεσία ενός σχολείου. Μέσα από την έρευνα, σκιαγραφείται, επίσης, η επαγγελματική τους ταυτότητα, αφενός μέσα από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και του τρόπου με τον οποίο νοηματοδοτούν τον ρόλο τους, και αφετέρου μέσα από τους παράγοντες οι οποίοι φαίνεται να επηρεάζουν την άσκηση του διοικητικού τους έργου. Η έρευνα προχωράει σε ερμηνείες με όρους αυτοπροσδιορισμού σε σχέση με τα παραπάνω στοιχεία και αναδεικνύει τέσσερις όψεις της επαγγελματικής ταυτότητας του υποδιευθυντή: α) το διοικητικό στέλεχος β) τον παιδαγωγό γ) τον ειδικό στις ανθρώπινες σχέσεις, και δ) τον εκκολλητό ηγέτη. Κατανοώντας τους ιδιαίτερους όρους συγκρότησης της κάθε επαγγελματικής ταυτότητας, διαπιστώνουμε ότι ο υποδιευθυντής είναι βασικό διοικητικό στέλεχος της εκπαίδευσης με ιδιαίτερες δεξιότητες και χαρακτηριστικά κι, επομένως, η ανάδειξη της σπουδαιότητας του ρόλου τους καθίσταται άξια διερεύνησης.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική ταυτότητα, σχολική υποδιεύθυνση, σχολική ηγεσία, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Summary. In this paper, we present the results of qualitative research on the role, duties, responsibilities and professional identity of assistant principals in the Greek secondary educational system. Prior research on assistant principalship have noted that the assistant principal can provide valuable preparation for principals, as they serve important leadership roles in schools by supporting both the principals themselves and the teachers. However, since these prior research papers there have been many important changes in schools and school leadership, including increased attention on how the assistant principal can advance equity for students and educators. Yet, policymakers, practitioners, and researchers have not reached a consensus about what the role of the assistant principal should entail, what policies should guide the development of the role, how to evaluate

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Λαζαρίδου Αγγελική, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Αργοναυτών & Φιλελλήνων, Βόλος, 38221. E-mail: alazarid@uth.gr

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών
URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education>

and support assistant principals, and how to prepare them for success as principals. Through this qualitative research, we sought to enable assistant principals' voices to be heard and the richness of their experiences to be revealed. Using semi-structured interviews with a sample of 8 secondary school vice-principals, we sought to reveal their professional identity. First, we outlined their personality traits, the factors that seem to affect the exercise of their role, the conflicting issues they encounter in their daily work and their personal aspirations. Then, we extrapolated their professional identity. As a result of the in-depth analysis of their narratives, four aspects of their professional identity were highlighted: a) the manager expert, b) the pedagogical expert, c) the human relations expert, and d) the budding leader. Understanding the special conditions for the formation of each professional identity, we conclude that assistant principals are key players in Greek secondary schools, having special skills and characteristics. The importance of their role, therefore, needs to be acknowledged and be further supported by the state through mandated professional development programs and clear guidelines about their place within the school community.

Keywords: assistant principalship, professional identity, school leadership, secondary education

Εισαγωγή

Στη βιβλιογραφία της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας δίνεται μεγάλη βαρύτητα στην αποσαφήνιση του ρόλου και των αρμοδιοτήτων του διευθυντή σε αντίθεση με αυτών του υποδιευθυντή¹ ενός «μεσαίου στελέχους» (Μαρίνος, 2005, σ. 1), του οποίου, όμως η αξία και η συμβολή στην εύρυθμη λειτουργία των σχολείων είναι αδιαμφισβήτητη (Armstrong, 2004, 2009· Harvey, 1994· Marshall & Hooley, 2006· Matthews & Crow, 2003· Oleszewski et. al 2011· Shoho et. al., 2012). Σε μια επισκόπηση των ερευνών στο διεθνές συγκείμενο για τον ρόλο του υποδιευθυντή, οι Goldring et al. (2021) κάνουν μια ιστορική αναδρομή του θεσμού από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, όπου έχουμε τις πρώτες αναφορές για το νεοεμφανιζόμενο αυτό στέλεχος διοίκησης, ο σκοπός του οποίου ήταν η αποφόρτιση του διευθυντή από τα πολλά διοικητικά και διαχειριστικά του καθήκοντα.

Από τότε μέχρι σήμερα, οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί κυρίως στο εξωτερικό, σε χώρες όπως το Χονγκ Κόνγκ (Kwan, 2008, 2009, 2011· Kwan & Walker, 2010· Lee et al., 2009), τις Ηνωμένες Πολιτείες (Garrard, 2013· Hausman et al., 2002· Joseph, 2014· Marshall & Hooley, 2006· Oleszewski et. al., 2011· Shoho et. al., 2012) και τον Καναδά (Armstrong, 2004, 2009· Goulais, 2008· MacDonald, 2004· Montanari, 2014· Nanavati & McCulloch, 2003· Read, 2012· Rintoul, 2012· Rintoul & Goulais, 2010· Williamson, 2011), αποτυπώνουν μεν την ανάγκη ύπαρξης του ρόλου του υποδιευθυντή στη διοίκηση των σχολείων, διαπιστώνουν, δε την ασάφεια που συνοδεύει τον ρόλο αυτό (Σαδραζάμη, 2020).

Μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις των μεσαίων στελεχών διοίκησης είναι το γεγονός ότι μεσολαβούν μεταξύ της ανώτερης διοίκησης και των υφισταμένων, των εκπαιδευτικών, στην περίπτωση των σχολικών μονάδων. Αυτή η ιδιαιτερότητα καθιστά τον υποδιευθυντή ως ισορροπιστή και διαμεσολαβητή (Μαρίνος, 2005) από τη μια μεριά και ως διοικητικό στέλεχος και εκπαιδευτικό από την άλλη (Allen, & Weaver, 2014). Τα όρια μεταξύ αυτών των ρόλων είναι τις περισσότερες φορές ασαφή, ακόμα και αντιφατικά. Ένας επιπλέον παράγοντας που δυσχεραίνει τη νοηματοδότηση του ρόλου του είναι η ποικιλομορφία και οι διαφοροποιήσεις ανάλογα με το σχολικό πλαίσιο και τις ανάγκες κάθε σχολικής μονάδας, την προσωπική αντίληψη του κάθε στελέχους και την κατανόηση του ρόλου των ανώτερων στελεχών διοίκησης (Marshall & Hooley, 2006, Matthews & Crow, 2003· Oleszewski et. al., 2011· Shoho et. al., 2012).

Στο ελληνικό συγκείμενο, ο διευθυντής μαζί με τον υποδιευθυντή ασκούν διοικητικά, διδακτικά και εποπτικά καθήκοντα. Επίσης, παραχωρούνται αποφασιστικές αρμοδιότητες

στον Σύλλογο Διδασκόντων (ΣΔ), χωρίς ωστόσο να εκχωρούνται αντίστοιχες αρμοδιότητες στους υποδιευθυντές. Και ενώ ο νομοθέτης προβλέπει με σαφήνεια την ύπαρξη θέσεων υποδιευθυντή, το ίδιο δεν μπορεί να λεχθεί και για τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές του, οι οποίες, εκτός από ό,τι ο νόμος προβλέπει, διευρύνονται και με επιπλέον αναθέσεις από τον διευθυντή ή ακόμη με ό,τι αναλαμβάνει με δική του πρωτοβουλία (Δρόσος, 2011). Αν και ως θεσμός η υποδιεύθυνση σχολείων καθιερώθηκε νομοθετικά για πρώτη φορά στην ελληνική εκπαίδευση το 1914, και παρά τις προσπάθειες να αποσαφηνιστεί ο ρόλος και ο τρόπος άσκησης των καθηκόντων του υποδιευθυντή με το ΦΕΚ1340/16-10-02) και τις διατάξεις του Ν.4547/2018, εξακολουθεί μέχρι σήμερα να υφίσταται ασάφεια στην κατανομή αρμοδιοτήτων και ευθυνών, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την υποβάθμιση του διοικητικού έργου των υποδιευθυντών. Στην οργανωτική-διοικητική υποβάθμιση συνέβαλε και η συμπεριφορά πολλών διευθυντών, οι οποίοι αρνούνται να εκχωρήσουν ή να μεταβιβάσουν μέρος των αρμοδιοτήτων τους (Κουνούκλα, 2011). Μια τέτοια συμπεριφορά ενδέχεται να αποτελέσει πηγή ανταγωνισμού ή ακόμα και ανοιχτής σύγκρουσης μεταξύ διευθυντών και υποδιευθυντών, καθώς οι υποδιευθυντές επωμίζονται ένα μεγάλο μέρος της διαχείρισης της γραφειοκρατίας, χωρίς, ωστόσο, να απολαμβάνουν σημαντική μείωση του διδακτικού τους ωραρίου, γεγονός που κάνει τη θέση αυτή πλέον λιγότερο ελκυστική (Δρόσος, 2011).

Εκτός των διοικητικών καθηκόντων τους, όμως, οι υποδιευθυντές είναι επιφορτισμένοι και με διδακτικό έργο. Ακροβατώντας μέσα στα περιορισμένα χρονικά πλαίσια μεταξύ διδασκαλίας και διοίκησης, ο υποδιευθυντής αρκετές φορές καλείται να λειτουργήσει ως μοχλός στήριξης των εκπαιδευτικών και φορέας αλλαγών και καινοτομιών στη σχολική μονάδα (Μαρίνος, 2005). Η διερεύνηση, επομένως, της επαγγελματικής τους ταυτότητας, αλλά και η αποσαφήνιση του ρόλου τους αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζουμε τη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία, εγχώρια και διεθνή, με σκοπό να αναδειχθεί ο πολυσχιδής και σημαντικός ρόλος του υποδιευθυντή στις σχολικές μονάδες, τεκμηριώνοντας την ανάγκη για την περαιτέρω ανάδειξη και νοηματοδότηση της ταυτότητάς του. Μετά τη βιβλιογραφική επισκόπηση, ακολουθεί η περιγραφή της έρευνας, τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων και η συνοδευτική συζήτησή τους.

Οι έρευνες για τον ρόλο των υποδιευθυντών στη σχολική διοίκηση

Στη θεωρητική πλαισίωση της εργασίας που ακολουθεί βασιστήκαμε στις διεθνείς και εγχώριες έρευνες για τον υποδιευθυντή για να αναδείξουμε τον πολυμορφικό χαρακτήρα του ρόλου, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα τα προβλήματα, τις ανάγκες και τις προκλήσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος. Η σχετική έρευνα στη διεθνή βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι οι ρόλοι των υποδιευθυντών καθορίζονται, κατά κανόνα, σύμφωνα με την κρίση των διευθυντών (Marshall & Hooley, 2006) και αφορούν τους εξής τομείς: 1) την επίλυση προβλημάτων με γονείς και μαθητές, 2) την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς, 3) την παρακολούθηση και παροχή συμβουλών στους μαθητές, 4) τον προγραμματισμό και τη διαχείριση του προσωπικού, 5) τη διαχείριση των πόρων, 6) τις δημόσιες σχέσεις, και 7) την εκπαιδευτική ηγεσία (Armstrong, 2009· Hausman et al., 2002· Kwan, 2009· Marshall & Hooley, 2006· Oleszewski et. al., 2011· Rintoul & Goulais, 2010). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η τελευταία διάσταση. Ενώ οι υποδιευθυντές θεωρούν την άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας ως μέρος του ρόλου τους, η βιβλιογραφία αποκαλύπτει ότι λίγοι υποδιευθυντές πιστεύουν ότι εκτελούν τα καθήκοντα ενός εκπαιδευτικού ηγέτη (Garrard, 2013· Goulais, 2008· Kwan, 2009· MacDonald, 2004· Matthews & Crow, 2003· Oleszewski et al., 2011· Read, 2012· Rintoul, 2012· Rintoul & Goulais, 2010· Williamson, 2011).

Αναφορικά με τον ηγετικό τους ρόλο, πιο πρόσφατες έρευνες ανέδειξαν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι υποδιευθυντές στο να αναπτύξουν τις ηγετικές τους ικανότητες (Garrard, 2013), λόγω κυρίως των ανεπαρκών ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης και της

ασάφειας του ρόλου, αναδεικνύοντας ως καθοριστικό παράγοντα της εξέλιξής τους τον διευθυντή (Grodzki, 2011). Στην έρευνα των Leaf και Odhiambo (2017), για παράδειγμα, φάνηκε ότι, όταν οι διευθυντές υποστηρίζουν την ανάληψη ηγετικών αρμοδιοτήτων και ενισχύουν την ικανότητα ηγεσίας των υποδιευθυντών τους, τότε εκείνοι έχουν τη δυνατότητα να δρουν συχνότερα ως εκπαιδευτικοί ηγέτες. Στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους σημαντική είναι και η ικανοποίηση που αντλούν οι ίδιοι από την εργασία τους.

Η έρευνα των Aujata et al. (2014) ανέδειξε τους παράγοντες που μπορεί να λειτουργήσουν ανασταλτικά στην άντληση ικανοποίησης των υποδιευθυντών από την εργασία τους, οι οποίοι σχετίζονται με: την αντικατάσταση των διευθυντών όταν απουσιάζουν, τη μέριμνα για την πειθαρχία των μαθητών, την επίβλεψη για την τήρηση των σχολικών κανόνων και κανονισμών, και άλλων θεμάτων που αφορούν το εκπαιδευτικό προσωπικό (π.χ. άδειες των εκπαιδευτικών). Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι η βιβλιογραφία για τον υποδιευθυντή εξετάζει από κοινού τον ρόλο τους, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Armstrong, 2009· Marshall & Hooley, 2006· Matthews & Crow, 2003· Oleszewski et. al., 2011· Shoho et. al., 2012) με λιγότερες έρευνες να έχουν διεξαχθεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με δεδομένο ότι αυτή η βαθμίδα εκπαίδευσης παρουσιάζει ιδιαίτερες προκλήσεις, τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς, οι έρευνες που έχουν εστιάσει σε αυτήν την υποκατηγορία των υποδιευθυντών παρείχαν ουσιαστική γνώση σχετικά με τα καθήκοντα, την ικανοποίηση από την εργασία, την αποτελεσματικότητα και την εμπειρία τους στην προετοιμασία για τον ρόλο του διευθυντή (Kwan & Walker, 2010· Lee et. al., 2009).

Συνοψίζοντας, από τις έρευνες που αναφέρθηκαν, προκύπτει η σημαντικότητα του θεσμού της υποδιεύθυνσης στο πλαίσιο διοίκησης του σχολείου, αλλά ταυτόχρονα και η επανεξέταση του ρόλου που διαδραματίζει ο υποδιευθυντής στη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι αφενός ο ρόλος του είναι αδιαμφισβήτητα σημαντικός και καταλυτικός για ένα σχολείο, αφετέρου οι ασάφειες και η υποκειμενικότητα ως προς τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα που του αναλογούν δυσχεραίνουν την αποτελεσματικότητά του έργου του. Οι έρευνες διεθνώς συμφωνούν ότι οι υποδιευθυντές αναλαμβάνουν κυρίως διαχειριστικού τύπου καθήκοντα, τα οποία σχετίζονται με το ανθρώπινο δυναμικό μιας σχολικής μονάδας, (μαθητές, εκπαιδευτικούς), και την ευρύτερη κοινότητα (γονείς, τοπικό περιβάλλον), αφήνοντας ελάχιστο χώρο και χρόνο για ηγετικού τύπου αρμοδιότητες και ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, το ενδιαφέρον των ερευνητών για τον ρόλο των υποδιευθυντών ακολουθεί τη διεθνή τάση. Οι έρευνες των Ευαγγελίδη (2019), Καραγιάννη (2016), Κουνούκλα (2011), Μάστορα (2017), Μπότοαρη (2018), και πιο πρόσφατα της Σαδραζάμη (2020), εστιάζουν αποκλειστικά στον υποδιευθυντή διερευνώντας τον ρόλο και τη συμβολή του στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε αυτές τις έρευνες έρχεται να προστεθεί η παρούσα, η οποία διερευνά τον ρόλο του υποδιευθυντή μέσα από τη νοηματοδότηση που του αποδίδουν οι ίδιοι οι υποδιευθυντές, εστιάζοντας στην αποτύπωση της ταυτότητας του ρόλου αυτού. Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο διότι, όπως επισημαίνεται από τον Beijgaard και τους συνεργάτες του (2004), η μελέτη της επαγγελματικής ταυτότητας συνεισφέρει ουσιαστικά στη βαθύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι επαγγελματίες αντιλαμβάνονται το πλέγμα των αλλαγών και των μεταβολών στη σημερινή εποχή. Όσον αφορά την επαγγελματική ταυτότητα του υποδιευθυντή, διαπιστώνεται πως δε γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στη βιβλιογραφία σε αντίθεση με την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και του διευθυντή. Στη βάση αυτού του θεωρητικού ελλείμματος θα βασιστούμε στο θεωρητικό πλαίσιο που αποτυπώνει την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού.

Από τον ρόλο στην ταυτότητα

Μια ενδιαφέρουσα διάκριση μεταξύ ρόλου και ταυτότητας δίνει ο O'Connor, (2008), σύμφωνα με τον οποίο, οι ρόλοι, ως κοινωνικές κατασκευές, είναι το αποτέλεσμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης και καθορίζονται από κανόνες, ενώ η ταυτότητα είναι η πηγή νοήματος και διαμορφώνεται δια μέσου της

εξατομίκευσης, της αναστοχαστικής και συναισθηματικής διαπραγμάτευσης της υποκειμενικότητας. Όλοι οι αναμενόμενοι ρόλοι διαμορφώνουν τελικά την επαγγελματική ταυτότητα. Οι εκπαιδευτικοί, για παράδειγμα, «υποδύονται» μια σειρά από ρόλους, υιοθετώντας και μια σειρά από υποταυτότητες, ενσαρκώνοντας διαφορετικούς ρόλους (π.χ. ο εκπαιδευτικός ως πάροχος γνώσης, ως ενορχηστρωτής, ως επίοπτης, ως διευθυντής, υποδιευθυντής, σύμβουλος, μέλος, συνάδελφος) σε έναν γραφειοκρατικό μηχανισμό, ρόλοι και δεξιότητες που τελικά θα διαμορφώσουν την ταυτότητά του ως εκπαιδευτικού (Σκόδρα, 2010).

Πολλές όψεις αυτού του «ρόλου» ανάγονται στο τι κάνουν οι εκπαιδευτικοί και αυτό είναι κάτι που μπορεί να προδιαγραφεί, να ποσοτικοποιηθεί και να μετρηθεί. Αντίθετα, η ταυτότητα, δηλαδή το ποιοι είναι οι εκπαιδευτικοί, είναι μία έννοια πιο σύνθετη. Από το τέλος του 20ου αιώνα η «ταυτότητα» θεωρείται μία έννοια δυναμική, συχνά αμφίσημη και ασταθής, υποκείμενη σε μετασχηματισμούς και αλλαγές, επομένως, έννοια όχι εύκολα μετρήσιμη και ελεγχόμενη, που δύναται να αλλάζει ανάλογα με τον ρόλο και τις περιστάσεις (Day, 2002, όπ. αναφ. σε Φρυδάκη, 2015). Η έρευνα των Day & Kington (2008), η οποία παραπέμπει στη «θεωρία του διαλογικού εαυτού» (Hermans, 2001), καταδεικνύει ότι ο όρος «ταυτότητα» αποτελείται από υποταυτότητες, όπως είναι: α) η Επαγγελματική Ταυτότητα, 2) η Κοινωνική Ταυτότητα, 3) η Προσωπική Ταυτότητα. Τι σημαίνει όμως ο όρος «επαγγελματική ταυτότητα», πώς αναπτύσσεται, με τι συνδέεται και πώς συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη γενικά του εκπαιδευτικού; Ελλείπει σχετικής βιβλιογραφίας για την επαγγελματική ταυτότητα του υποδιευθυντή, η παρουσίαση της έννοιας της επαγγελματικής ταυτότητας θα έχει ως αφετηρία την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού.

Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού

Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών συνίσταται σε μία ατομική μοναδική αίσθηση που διατηρεί κανείς για τον εαυτό του ως εκπαιδευτικό, η οποία εκφράζεται μέσα από το πώς αυτοπροσδιορίζεται και πώς προβάλλει τον εαυτό του στους άλλους, περιλαμβάνει δε πεποιθήσεις για τη διδασκαλία, τη μάθηση και τον ρόλο του σε αυτήν (Lasky, 2005, όπ. αναφ. σε Φρυδάκη, 2015). Ερωτήσεις, όπως «Γιατί βρίσκομαι εδώ; Για ποιον σκοπό διδάσκω; Πώς θέλω να είμαι σαν εκπαιδευτικός στην τάξη και πώς στη διοίκηση του σχολείου; Πώς μπορώ να κάνω τα πράγματα να λειτουργήσουν καλύτερα;», προσφέρουν στην ανάπτυξη και στην κατανόηση της επαγγελματικής ταυτότητας. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να έχουν πολλαπλές επαγγελματικές ταυτότητες. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει τη γενική ταυτότητα του καθηγητή, αλλά αυτή «σπάει» και σε άλλες υπο-ταυτότητες, π.χ. ταυτότητα σύμφωνα με τη βαθμίδα που εργάζεται (γυμνάσιο, λύκειο, ΕΠΑ.Λ.), ταυτότητα σύμφωνα με το μάθημα που διδάσκει (π.χ. φιλόλογος, μαθηματικός κ.ά.), ταυτότητα σύμφωνα με τον ρόλο λόγω της θέσης του (π.χ. διευθυντής, υποδιευθυντής).

Μια από τις πιο κεντρικές τοποθετήσεις στο θέμα της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών είναι εκείνη του Kelchtermans (1993), ο οποίος υποστηρίζει ότι ο επαγγελματικός εαυτός, όπως και η προσωπικότητα, εξελίσσεται με το πέρασμα των χρόνων και αποτελείται από πέντε αλληλένδετα μέρη: α) την αυτοεικόνα, β) την αυτοεκτίμηση, γ) την επαγγελματική παρακίνηση ή το εργασιακό κίνητρο, δ) την αντίληψη του έργου, και ε) τις μελλοντικές προοπτικές. Η ταυτότητα των εκπαιδευτικών είναι στενά συνδεδεμένη με τρεις διαστάσεις:

1) Τις επαγγελματικές και προσωπικές αξίες και φιλοδοξίες (Day, 2002), στις οποίες περιλαμβάνονται οι προσδοκίες και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού (Beijaard et al., 2004), και τις επιρροές από συνθήκες που περιορίζονται σε τοπικό πλαίσιο (π.χ. ηγεσία του σχολείου, συμπεριφορά μαθητών κ.λπ.).

2) Τις πολιτικές για την εκπαίδευση και τις εκπαιδευτικές αλλαγές, οι οποίες λόγω του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος πραγματοποιούνται συχνά χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Αυτή η στάση ενέχει τον κίνδυνο της αρνητικής επιρροής της εκπαιδευτικής αλλαγής στην επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, καθώς ο εκπαιδευτικός ρισκάρει τη

συναισθηματική αφοσίωση απέναντι στο επάγγελμά του (Skodra et al., 2012).

3) Τα συναισθήματα, που επίσης, έχουν κυρίαρχο ρόλο στην οικοδόμηση της ταυτότητας (Zembylas, 2003) ως προς τον τρόπο που κατανοούμε τον κόσμο, τις αξίες που πρεσβεύουμε και τις σχέσεις που αναπτύσσουμε με τους άλλους. Συναισθήματα στον χώρο του σχολείου, όπως η δέσμευση, η φροντίδα, η στοργή, η ικανοποίηση, η τελειοθηρία, η ευσυνειδησία είναι αυτά που συντηρούν την αυτοεκτίμηση και την ανάγκη για αυτοβελτίωση.

Η προσωπική επένδυση του εκπαιδευτικού στο έργο του συχνά οδηγεί στην ταύτιση της επαγγελματικής και της προσωπικής του ταυτότητας με αποτέλεσμα το σχολείο να αποτελεί τον κυριότερο χώρο από τον οποίο ο εκπαιδευτικός αντλεί αυτοεκτίμηση και μια αίσθηση ολοκλήρωσης (Nias, 1996, όπ. αναφ. σε Φωτοπούλου, 2013). Η αυτοεκτίμηση κτίζεται όταν ο εκπαιδευτικός ενεργεί σύμφωνα με τις αξίες και τις πεποιθήσεις του, όταν αισθάνεται ότι είναι αποτελεσματικός, όταν διευκολύνει τη μάθηση των μαθητών και διαχειρίζεται τις πολλαπλές απαιτήσεις της δουλειάς του με επιτυχία. Τότε βιώνει συναισθήματα χαράς και βαθιάς (επαγγελματικής) ικανοποίησης (Liang & Augustine-Shaw, 2016) ή αυτό που οι Rex και Nelson (2004, σ. 1317) ονομάζουν «αίσθηση αποστολής». Η έννοια της ταυτότητας συνδέεται, επίσης, στενά με την έννοια του καθήκοντος (Day, 2004). Η έννοια του καθήκοντος των εκπαιδευτικών αναφέρεται στην ψυχολογική προσήλωση που επικαλούνται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στο επάγγελμά τους. Στα κοινά γνωρίσματα των εκπαιδευτικών που διακρίνονται από αίσθημα καθήκοντος συγκαταλέγονται η επιθυμία να μαθαίνουν και η πεποίθηση ότι μπορούν να συνεισφέρουν στη μάθηση και στην επίδοση των μαθητών (Woods & Jeffrey, 2002). Οι Beijaard et al. (2000: 751) ανέδειξαν τρεις παράγοντες επαγγελματικής ανάπτυξης και συγκρότησης της ταυτότητας του εκπαιδευτικού:

- 1) την επαρκή κατοχή του γνωστικού αντικειμένου,
- 2) τις καλές σχέσεις του με τους μαθητές, και
- 3) την αντίληψη για τον ρόλο του.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού είναι η πυξίδα που αποτυπώνει τους ρόλους, τα καθήκοντα, και τις αρμοδιότητες που αναλαμβάνει, ταυτόχρονα, όμως, σχετίζεται με την παρακίνηση, την αίσθηση καθήκοντος και την ικανοποίηση που αντλεί από την εργασία του. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς και τα ανώτερα στελέχη η βιβλιογραφία έχει να μας δώσει δείγματα των παραπάνω, χωρίς να συμβαίνει το ίδιο και με τα μεσαία στελέχη, τους υποδιευθυντές. Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να αναδείξει και να περιγράψει την επαγγελματική ταυτότητα των υποδιευθυντών εστιάζοντας στα νοήματα που προσδίδουν οι ίδιοι οι υποδιευθυντές για το ρόλο τους.

Η έρευνα

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της συμβολής του ρόλου του υποδιευθυντή στη διοίκηση της σχολικής μονάδας στη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η συνεπάγουσα νοηματοδότηση της ταυτότητάς του. Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται ο ρόλος του υποδιευθυντή μέσα από τις αρμοδιότητες που αναλαμβάνει σε σχέση με τον νόμο, αλλά και με το τι τελικά συμβαίνει στην πράξη. Παράλληλα, ερευνώνται τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής του ταυτότητας και οι στάσεις του σχετικά με την ενδυνάμωση του ρόλου αυτού. Τα ερευνητικά ερωτήματα που πλαισιώνουν την έρευνα είναι τα ακόλουθα:

- 1) Πώς βλέπουν οι υποδιευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τον ρόλο τους μέσα στο σχήμα της ομάδας διοίκησης του σχολείου τους;
- 2) Πώς σκιαγραφείται η επαγγελματική ταυτότητα των υποδιευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 8 υποδιευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 4 άντρες και 4 γυναίκες, στην ηλικιακή ομάδα μεταξύ 40 και 50, έχοντας στην πλειοψηφία τους λιγότερα από 20 συνολικά έτη υπηρεσίας. Η έρευνα ακολούθησε την ποιοτική προσέγγιση. Στόχος ήταν να δοθεί έμφαση στη διερεύνηση σε βάθος και διεξοδικά των στάσεων, των εμπειριών και των αντιλήψεων των υποδιευθυντών σχετικά με το ρόλο και την επαγγελματική τους ταυτότητα.

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το κύριο εργαλείο συλλογής δεδομένων υπήρξαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, διάρκειας 50-70 λεπτών

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στον εργασιακό χώρο των υποδιευθυντών, δια ζώσης. Είχε προηγηθεί πιλοτική συνέντευξη με υποδιευθυντή, ο οποίος πληρούσε τα κριτήρια συμπερίληψης στην ομάδα συμμετεχόντων του δείγματος, με σκοπό τον έλεγχο των ερωτήσεων και την προσαρμογή τους όπου χρειαζόταν. Ο τελικός οδηγός συνέντευξης, ο οποίος διαμορφώθηκε μετά την πιλοτική διαδικασία, χρησιμοποιήθηκε στο δείγμα των 8 υποδιευθυντών της έρευνας. Αρχικά δόθηκε στους συμμετέχοντες ένα φυλλάδιο, όπου στην πρώτη σελίδα γινόταν αναφορά για την έρευνα, το θεωρητικό πλαίσιο και τον σκοπό της και υπήρχε η διαβεβαίωση για την εξασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και των λεγόμενων τους. Έχοντας διασφαλίσει τη συναίνεσή τους, οι ερευνητές προχώρησαν στη διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στον τρόπο διατύπωσης των ερωτήσεων ώστε οι απαντήσεις να μην είναι καθοδηγούμενες.

Τρόπος ανάλυσης δεδομένων

Η ανάλυση των συνεντεύξεων ακολούθησε τη διαδικασία θεματικής ανάλυσης των Braun και Clarke (2006), σύμφωνα με την οποία ο ερευνητής ακολουθεί 5 βήματα. Στο πρώτο έγινε η μετεγγραφή των ηχογραφημένων συνεντεύξεων αποτυπώνοντας σωστά τον προφορικό λόγο των συνεντευζιαζόμενων, στο δεύτερο βήμα έγινε η εξοικείωση με τα δεδομένα, ο εντοπισμός και η συγκέντρωση αποσπασμάτων που αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα, στο τρίτο βήμα έγινε η κωδικοποίηση των δεδομένων, στο τέταρτο βήμα έγινε η μετάβαση από το επίπεδο των κωδικών στο επίπεδο των θεμάτων, ενώ στο τελευταίο στάδιο έγινε η παρουσίαση των ευρημάτων με την παράθεση χαρακτηριστικών αποσπασμάτων για την τεκμηρίωση των ευρημάτων. Από την ανάλυση προέκυψαν δύο θέματα με αντίστοιχα υποθέματα και κατηγορίες, όπως αποτυπώνονται στον Πίνακα 1.

Ηθική και Δεοντολογία της έρευνας

Οι συγγραφείς της παρούσας έρευνας κατέβαλαν κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε η διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας να συνάδει με τους βασικούς κανόνες ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας, ξεκινώντας με την πλήρη ενημέρωση των συμμετεχόντων για τον σκοπό της έρευνας και τη χρήση των δεδομένων, εξασφαλίζοντας τη συναίνεσή τους και την εθελοντική συμμετοχή τους, τονίζοντας τον εμπιστευτικό χαρακτήρα των πληροφοριών που παρείχαν. Οι συμμετέχοντες μπορούσαν να αποσυρθούν ελεύθερα και χωρίς αιτιολόγηση από την έρευνα όποια στιγμή το επιθυμούσαν. Οι δε ερευνητές φρόντισαν, ώστε οι συμμετέχοντες να μην αισθάνονται οποιαδήποτε απειλή, ψυχολογική, πνευματική από τη συμμετοχή τους. Επίσης, ήταν πάντα πρόθυμοι να απαντήσουν σε ερωτήσεις και να άρουν τυχόν παρανοήσεις. Προς επιβεβαίωση των παραπάνω, οι συμμετέχοντες παρέλαβαν τα αποσπάσματα των συνεντεύξεών τους και είχαν την ευκαιρία να προβούν σε οποιοσδήποτε αλλαγές επιθυμούσαν.

Πίνακας 1 Θεματικές περιοχές και κατηγορίες ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων

Θεματικές περιοχές	Κατηγορίες
1. Η αντίληψη του ρόλου του υποδιευθυντή στην ομάδα διοίκησης του σχολείου.	I) το τυπικό καθηκοντολόγιο, οι καθημερινές ευθύνες, οι δυσκολίες, η αίσθηση της σημασίας της θέσης για την επαγγελματική ανέλιξη του υποδιευθυντή. II) οι προτάσεις για την αναβάθμιση του ρόλου του υποδιευθυντή σχετικά με το σύστημα επιλογής, τα προσαπαιτούμενα προσόντα, το σύστημα επιμόρφωσης/προετοιμασίας, οι νέες αρμοδιότητες.
2) Η ανάδειξη της επαγγελματικής ταυτότητας του υποδιευθυντή και οι παράγοντες που τη διαμορφώνουν.	I) το ακαδημαϊκό υπόβαθρο και το επαγγελματικό προφίλ του υποδιευθυντή II) το εργασιακό κίνητρο για την ανάληψη της θέσης III) η αίσθηση του ρόλου του, οι ενέργειες και η νοηματοδότηση της δουλειάς του IV) οι φιλοδοξίες για την επαγγελματική του εξέλιξη.

Αποτελέσματα της έρευνας

Αντίληψη για τον ρόλο του υποδιευθυντή στην ομάδα διοίκησης του σχολείου.

Όλοι οι υποδιευθυντές αναγνωρίζουν ως καθήκοντά τους, αφενός αυτά που ορίζει ο νόμος και αφετέρου τις επιπλέον αρμοδιότητες που αναλαμβάνουν αυτοβούλως. Λειτουργούν, δηλαδή, όχι μόνο προκαθορισμένα, αλλά αναλαμβάνοντας διευρυμένες αρμοδιότητες, πολλές φορές υπερβαίνοντας το τυπικά οριζόμενο από τον νόμο καθηκοντολόγιο. Αυτό συμβαίνει όταν *“αποδίδει αρμοδιότητες στον υποδιευθυντή ο διευθυντής”* (ΥΛΑ4), αλλά και όταν αναλαμβάνουν οι ίδιοι πρωτοβουλία σε καθημερινά πρακτικά θέματα. Η άγνοια των ορίων του ρόλου τους οφείλεται σε κενά στη γνώση της νομοθεσίας. Το *myschool*, ενώ είναι αποκλειστική ευθύνη του διευθυντή από τον νόμο, *“το κάνει ο υποδιευθυντής με τον πληροφορικό, ο διευθυντής δυστυχώς δεν ασχολείται καθόλου”* (ΥΛΑ8).

Οι υποδιευθυντές του δείγματος φαίνεται ότι βιώνουν θετικά τον αντίκτυπο από την εκτέλεση του έργου τους, μέσω της δημιουργικής επικοινωνίας με όλες τις κοινωνικές ομάδες του σχολείου (ομάδα διοίκησης, καθηγητές, μαθητές, γονείς). Οι απόψεις τους σχετικά με την προετοιμασία που προσφέρει η θέση και η αποκτηθείσα εμπειρία, συγκλίνουν, καθώς θεωρούν σημαντική προϋπόθεση τη θητεία τους ως υποδιευθυντών για τη μετάβασή τους στη θέση του διευθυντή. Χαρακτηριστικά, όπως αναφέρει ο ΥΛΓ3: *“το να έχεις διατελέσει υποδιευθυντής είναι χρησιμότερο εργαλείο για να μπορέσεις να είσαι αποτελεσματικός στα καθήκοντά σου ως διευθυντής”*, συμπέρασμα που συμφωνεί με αντίστοιχο στην Καραγιάννη (2016) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Προκρίνουν, επιπλέον, η θητεία του υποδιευθυντή να είναι *“προσπαιτούμενο για να γίνει κάποιος διευθυντής, γιατί είναι πολύ μεγάλη η εμπειρία”* (ΥΓΑ5).

Για να ανταποκριθούν πιο αποτελεσματικά στα διοικητικά τους καθήκοντα, θεωρούν απαραίτητη την απόκτηση ειδικών γνώσεων μέσω θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισης, λαμβάνοντας υπόψη τις εξελίξεις στην Παιδαγωγική και στην οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας. Μια πρόταση για πρακτική προετοιμασία περιλαμβάνει τη βιωματική εκπαίδευση (job shadowing) δίπλα σε έναν εν ενεργεία υποδιευθυντή. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας υποδιευθυντής: *“όταν αναλαμβάνει*

καθήκοντα ο υποδιευθυντής, να πάει πρώτα σε ένα σχολείο και να καθίσει στο ωράριο των υποδιευθυντών, με τους υποδιευθυντές ως καθοδηγητές” (ΥΛΑ8). Αναδεικνύεται, επίσης, μαζικά η ανάγκη για εξειδικευμένη εκπαίδευση-επιμόρφωση ως αναπόσπαστο μέρος της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης γενικότερα των εκπαιδευτικών και ειδικά των υποδιευθυντών. Η ανάγκη αυτή έρχεται ως απόρροια της αδυναμίας εκτέλεσης των πιεστικών καθηκόντων που συχνά νιώθουν ότι τους ανατίθενται, λόγω της έλλειψης σωστής προετοιμασίας και κατάρτισης σύμφωνα με τα λεγόμενά τους: “Μια καλύτερη επιμόρφωση υποδιευθυντών θα βοηθούσε να ξέρουμε ότι κάνουμε αυτά τα συγκεκριμένα, γιατί εγώ, όταν ανέλαβα, δεν ήξερα τι να κάνω” (ΥΛΓ7). Οι προτάσεις για επιμόρφωση τις οποίες καταθέτουν αφορούν σε θέματα σχετικά με την εκπαιδευτική νομοθεσία, τον δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα, το σύστημα μηχανοργάνωσης και την ηλεκτρονική πλατφόρμα διαχείρισης δεδομένων του σχολείου (myschool, Athena), σε θεωρίες και πρακτικές οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας, διαχείρισης κρίσεων, συγκρούσεων και γενικότερης διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, ακόμα και σε θέματα Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής.

Οι περισσότεροι προκρίνουν τη γνώμη του Συλλόγου Διδασκόντων ως το πιο αξιόπιστο και αξιοκρατικό κριτήριο επιλογής τους γιατί “ο σύλλογος ξέρι καλύτερα από όλους” (ΥΓΑ5), εύρημα που συνάδει με παλαιότερο εύρημα στην έρευνα της Κουνούκλα (2011). Το ιδιαίτερα «φορτωμένο πρόγραμμα» του υποδιευθυντή, το οποίο συνδυάζει σχεδόν πλήρες διδακτικό ωράριο και πολλά διοικητικά καθήκοντα, σημαντικά για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, καθιστά το έργο της σχολικής υποδιεύθυνσης δύσκολο. Έτσι, κρίνεται από όλους τους συμμετέχοντες απαραίτητη η μείωση του διδακτικού τους ωραρίου. Προτείνεται, επίσης, η διάχυση και ανταλλαγή της διοικητικής τεχνογνωσίας σε συναντήσεις υποδιευθυντών και διευθυντών, δια ζώσης ή από απόσταση σε ηλεκτρονικά fora. Ο ΥΓΑ1 τονίζει χαρακτηριστικά: “μία γυάλα είμαστε στο σχολείο, ξέρουμε τα δικά μας αλλά δεν ξέρουμε τι γίνεται παραέξω, καλό θα ήταν μια ανταλλαγή απόψεων για να δούμε πώς χειρίζονται άλλοι τα πράγματα και ποιες πρωτοβουλίες παίρνουν”.

Οι υποδιευθυντές αποσυνδέουν την προκήρυξη της θέσης από τον αριθμό των μαθητών, όπως ισχύει τώρα, ώστε να γίνει υποχρεωτική για έναν τουλάχιστον υποδιευθυντή σε κάθε σχολείο, ενώ τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης με προϋποθέσεις και μιλούν για μείωση της γραφειοκρατίας, απλούστευση και κωδικοποίηση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, με σκοπό την αποτελεσματικότερη ανταπόκρισή τους στα καθήκοντά τους. Τέλος εντοπίζουν χρονική υστέρηση στην ανατροφοδότηση και την επικοινωνία με το ΥΠΠΘ: “λίγο καθυστερούν ή κάποια βγαίνουν στο διαδίκτυο πρώτα, τα βλέπω στα εκπαιδευτικά sites πολύ νωρίτερα από την επίσημη ενημέρωση” (ΥΛΓ3).

Το εργασιακό κίνητρο για την ανάληψη της θέσης είναι, για τους περισσότερους, η διάθεση για προσφορά στο σχολείο που υπηρετούν αλλά και η προϋπάρχουσα καλή σχέση με τον διευθυντή. Για κάποιους αποτελεί πρόκληση να δοκιμαστούν στο πεδίο της διοίκησης ως επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη. Το οικονομικό κίνητρο δεν αναφέρεται από κανέναν αλλά, αντίθετα, φαίνεται να συμφωνούν ότι “το επίδομα θέσης δεν ανταποκρίνεται στον φόρτο εργασίας” (ΥΛΓ3). Τέλος, προσβλέπουν στη δημιουργία θετικών αλλαγών στο σχολείο, “στη βελτίωση της καθημερινότητας, δίνοντας αποτελεσματικές λύσεις σε προβλήματα λειτουργίας” (ΥΓΑ5), ενώ οραματίζονται μια διοίκηση με αποτελεσματικότητα, “με καλό κλίμα στο σχολείο” (ΥΛΓ2), “συναισθηματική σταθερότητα και αίσθημα ασφάλειας” (ΥΛΓ3).

Η ανάδειξη της επαγγελματικής ταυτότητας των Υποδιευθυντών και οι παράγοντες που την διαμορφώνουν.

Ανεξάρτητα από την όψη της ταυτότητας που υιοθετεί ο κάθε υποδιευθυντής, αναδεικνύεται μια κοινή αίσθηση για το πώς ενεργούν και κατανοούν τον ρόλο τους, μια κοινή αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση για το έργο που επιτελούν. Οι υποδιευθυντές βιώνουν, σε μεγάλο βαθμό, επαγγελματική ικανοποίηση και αίσθημα προσφοράς στο σχολείο: “Υπάρχει μεγαλύτερη ευθύνη και αυτό δίνει την ικανοποίηση ότι καλείσαι να ανταποκριθείς σε πολλά πράγματα και να τα καταφέρεις, αλλά και άγχος από τον υπερβολικό φόρτο εργασίας και ευθυνών του ρόλου” (ΥΛΓ3). Από την άλλη μεριά, ο ΥΓΑ5 μοιράζεται αρνητικά συναισθήματα όπως “άγχος, στεναχώρια και πίεση καμιά φορά”. Οι υποδιευθυντές επιδιώκουν τη συνεργασία, με διάθεση για επικοινωνία προτάσσοντας τον διάλογο,

την αλληλοκατανόηση, τον σεβασμό στον άλλο, ώστε να ελαχιστοποιούνται οι συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον.

Κοινά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους είναι η ετοιμότητα, η ευελιξία, η αμεσότητα, η ηρεμία, η διακριτικότητα, η εχεμύθεια και ο σεβασμός στην ιεραρχία. Με οργανωτική ικανότητα και μεθοδικότητα προσπαθούν να ξεπεράσουν τα ανακύπτοντα προβλήματα. Η κοινή αίσθηση της εικόνας (αυτοεικόνας) του ρόλου τους, περιλαμβάνει τη σωστή εκτίμηση των ευθυνών, των δυσκολιών και των εντάσεων, την υψηλή αίσθηση του καθήκοντος, και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Η αυτοεκτίμηση για τον ρόλο τους περιγράφεται με θετικούς χαρακτηρισμούς, αναδίδοντας αυξημένη αυτοπειοίθηση ως προς την αποτελεσματικότητά τους, ενώ ταυτόχρονα νιώθουν αφενός επικουρικοί, συμπληρωματικοί και υποστηρικτικοί και αφετέρου ως *“ο συνδετικός κρίκος με τα μέρη της σχολικής μονάδας ανάμεσα στον διευθυντή και στους καθηγητές ανάμεσα στους καθηγητές και στους μαθητές”* (ΥΛΓ6).

Οι υποδιευθυντές του δείγματος συμφωνούν ότι οι διευθυντές λειτουργούν ως μέντορες τους *“στην παρότρυνση των ιδίων για τη διεκδίκηση της θέσης του υποδιευθυντή ως επιβράβευση της καλής συνεργασίας”* (ΥΛΓ2) και στην προετοιμασία τους για τα διοικητικά και μελλοντικά διευθυντικά τους καθήκοντα. Χαρακτηριστικό είναι ότι όλοι οι υποδιευθυντές στο δείγμα μας παρουσιάζονται αρκετά συνειδητοποιημένοι, όσον αφορά στην αξία της αρχής της συνεργασίας, αναγνωρίζοντας τη συμβολή της στην προώθηση του έργου τους. Πρόκειται για μια έννοια διευρυμένη, η οποία περιλαμβάνει τους συναδέλφους καθηγητές, τους γονείς, τους μαθητές, τη διεύθυνση του σχολείου, η εφαρμογή της οποίας συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος και οδηγεί στην ανάπτυξη και την πρόοδο του σχολείου. Για τον ΥΓΑ1 *“υπάρχει συνεργασία, δεν υπάρχει ο υποδιευθυντής, ο διευθυντής χωριστά αλλά μία ομάδα που πρέπει να δουλέψουμε όταν υπάρχει πρόβλημα για να πετύχουμε”*.

Για το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρούν ότι είναι συγκεντρωτικό, ανελαστικό, περιοριστικό, δεν αφήνει περιθώρια για ελευθερίες, ενώ μιλούν για την αναγκαιότητα ύπαρξης αυτονομίας στο σχολείο. Ο ΥΛΑ8 υπογραμμίζει χαρακτηριστικά: *“Γραφειοκρατικά η εκπαίδευση είναι απαράδεκτη, συγκεντρωτικό το σύστημα, δε δίνει ευκαιρίες, το νομοθετικό πλαίσιο δεν επιτρέπει να αναλαμβάνει κανένας υποδιευθυντής ευθύνες παραπάνω, πάει κατευθείαν στο διευθυντή. Το σύστημα στην Ελλάδα είναι διευθυντοκεντρικό”*. Εφαρμόζοντας το στυλ *“διοικώ περπατώντας”*, κάνουν εμφανή την παρουσία τους σε όλους τους χώρους του σχολείου: *“κυκλοφορώ για να έχω την εικόνα του σχολείου”*, όπως χαρακτηριστικά λέει ένας υποδιευθυντής (ΥΛΓ2).

Οι φιλοδοξίες τους για επαγγελματική ανέλιξη αφορούν για μερικούς τη θέση της σχολικής διεύθυνσης (3/8), ενώ για λίγους τη θέση του συμβούλου της ειδικότητάς τους (2/8): *“Σίγουρα δεν θέλω να γίνω διευθυντής, πιστεύω ότι η θέση ενός πιο πάνω, του συντονιστή μπορεί να αλλάξει το σχολείο και θα με ενδιέφερε”* (ΥΓΑ1), άλλοι πάλι ενδιαφέρονται να συνεχίσουν να υπηρετούν ως υποδιευθυντές (2/8). Δε μετανιώνουν που διεκδίκησαν τη θέση, ενώ κάποιοι θα την επαναδιεκδικούσαν. Ο ΥΓΑ5 μοιράζεται την άποψη αυτή: *“για διευθυντής τώρα θα ξαναβάλω αλλά και για υποδιευθυντής πάλι”*. Πέρα από τα κοινά, αποκλίσεις διαπιστώνονται στον τρόπο με τον οποίο αυτοπροσδιορίζονται, σκιαγραφώντας, έτσι τέσσερις διαφορετικές όψεις ή τύπους επαγγελματικής ταυτότητας, όπως περιγράφονται παρακάτω.

Οι τέσσερις όψεις της επαγγελματικής ταυτότητας του/της υποδιευθυντή

Ο υποδιευθυντής ως διοικητικό στέλεχος

Ο υποδιευθυντής ως γνώστης του διοικητικού του ρόλου, έχει το κατάλληλο επιστημονικό υπόβαθρο, είναι γνώστης των νόμων, είναι τυπικός και οργανωτικός. Εργάζεται πολύ σκληρά και είναι πλήρως ενημερωμένος σε θέματα που αφορούν το αντικείμενο και την επιστήμη του. Δίνει σαφείς και λεπτομερείς οδηγίες στους εργαζομένους, δεν του αρέσουν τα λάθη και είναι αυστηρός με τους άλλους, αλλά και με τον ίδιο του τον εαυτό. Τα χαρακτηριστικά αυτά συνάδουν με την έννοια του Διευθυντή (manager) σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) και τον διαχωρισμό του από τον Ηγέτη (leader). Στην μεν πρώτη περίπτωση, ο διευθυντής σέβεται το σύστημα και τηρεί τους νόμους και την πολιτική του υπουργείου, ενώ

στη δεύτερη περίπτωση, ο ηγέτης είναι οραματιστής και ενθαρρύνει τις καινοτομίες και τις πρωτοβουλίες. Αυτή η όψη της επαγγελματικής ταυτότητας δίνει έμφαση στον επίσημο οργανισμό ως δομή, στη λογική και την αποδοτικότητα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας υποδιευθυντής, «τη διοίκηση την ασκεί ο διευθυντής, αυτός έχει τον πρώτο λόγο στη διοίκηση του σχολείου, απλά ο διευθυντής εκχωρεί αρμοδιότητες» (ΥΛΑ4). Γνώρισμά του αποτελεί η προσύλωση στο νόμο, λέγοντας χαρακτηριστικά «καλούμαστε να λειτουργήσουμε με βάση τον νόμο και όχι με βάση την ηθική» (ΥΛΓ3) και συχνά έρχεται σε ρήξη με τις κοινωνικές ομάδες του σχολείου για την εφαρμογή του. Επιδεικνύει επιμονή, πείσμα, και υπομονή. Η αντίληψη για την εικόνα του έχει σχέση με το ότι είναι ο εντεταλμένος του νόμου, με αίσθημα ευθύνης για την υψηλή αποστολή του. Μέσα από αυτόν τον ρόλο εγείρονται διλήμματα και ερωτήματα προς διερεύνηση όπως: το σύννομο σε αντιπαράθεση με το ηθικό και το ανθρώπινο. Τα περιθώρια και η ευελιξία, όταν διοικείς ανθρώπους, η ισορροπία αντίδρασης μεταξύ ανθρώπινου ή αδιάλλακτου τρόπου διοίκησης, τα όρια της επεικειας: «ο νόμος προβλέπει αυτό πρέπει να κάνουμε, αλλά θα πω υπέπεσε σε αυτό και τέλος» (ΥΛΓ3). Η διαφορετική αντίληψη των πραγμάτων ως παράγοντας δυσλειτουργικότητας ή δημιουργικότητας και πόσο απαραίτητη είναι η ταύτιση ιδεών: «από την αρχή φαίνεται αν υπάρχει διαφορετική αντίληψη των πραγμάτων και δυστυχώς δεν μπορείς να κάνεις και πολλά πράγματα να το βελτιώσεις» (ΥΛΓ3). Για τους υποδιευθυντές του δείγματος, ο ηγέτης γεννιέται και μόνο άτομα προικισμένα, οι «γεννημένοι ηγέτες, οι χαρισματικοί ηγέτες είναι πραγματικά επιτυχημένοι» (ΥΛΓ3) και μπορεί να διοικούν καλύτερα.

Ο υποδιευθυντής ως παιδαγωγός

Σε αυτήν την κατηγορία, ο υποδιευθυντής δίνει έμφαση σε θέματα κοινωνικής, συναισθηματικής και ηθικής ανάπτυξης, με στοιχεία ηθικής και δεοντολογίας. Λειτουργεί πρώτα ως παιδαγωγός, ως υπεύθυνος για την ευημερία των μαθητών και των καθηγητών, εκπροσωπεί τον νόμο, αλλά ο νόμος δεν είναι πάνω από την ηθική και τις αρχές του. Θεωρεί «τη δικαιοσύνη ως καθήκον της διοίκησης» (ΥΓΑ5), όπως το να παρακινεί με τη στάση του και να είναι πρότυπο ήθους. Στη βιβλιογραφία της εκπαιδευτικής ηγεσίας τα παραπάνω συνάδουν με την έννοια της παιδαγωγικής ηγεσίας. Επιδίωξη είναι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών για να λειτουργούν με επαγγελματική υπευθυνότητα, ώστε να προωθηθεί η μάθηση και η γνωστική, ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (MacNeill et al., όπ. αναφ. στο Θεοδωρίδης, 2010). Ο υποδιευθυντής με αυξημένη παιδαγωγική ευθύνη παρακινεί τους μαθητές και τους καθηγητές στην ολόπλευρη ανάπτυξη τους με τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις, κατευθύνοντας και εμπνέοντας την εργατικότητα, την υπευθυνότητα και τον αλληλοσεβασμό. Ονειρεύεται το σχολείο όχι ως ένα «κλειστό σύστημα αλλά ως σύστημα που συμπλέει με την κοινωνία» (ΥΛΓ7), μοιράζεται το έργο του και γι' αυτό το σκοπό πρωτοστατεί σε δράσεις. Ο ίδιος συμβάλλει στην ανάπτυξη των ηθικών και των κοινωνικών αξιών των μαθητών και των καθηγητών, επιδεικνύοντας χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Miller & Miller, 2001), γιατί όταν «εμπλέκονται σε διαδικασίες θετικές, αυτό τους καθιλώνει, το βλέπουν σαν διάλειμμα από τις υπόλοιπες σχολικές υποχρεώσεις» (ΥΓΑ5).

Ο υποδιευθυντής αντιπροσωπεύει τον δυναμικό και ικανό ηγέτη που είναι πνευματικά έντιμος και βοηθάει στην εδραίωση αισθήματος δικαιοσύνης, λειτουργεί με ευσυνειδησία, ακεραιότητα, τιμιότητα, ειλικρίνεια, με αποτέλεσμα να τυγχάνει της εμπιστοσύνης των άλλων. Σχετικά με την αυτοεκτίμηση για το έργο του, νιώθει πως ασκεί επιρροή στον διευθυντή: «ευτυχώς τον ηρεμώ, τα καταφέρνω, ξέρω το μειονέκτημά μου, έπρεπε λίγο να το φάξουμε το θέμα και λύσαμε το πρόβλημα» (ΥΛΓ7), ώστε αυτός να υποστηρίξει τους στόχους του σχολείου, αυξάνοντας τις πιθανότητες για θετικά αποτελέσματα (Hatzell et al., 1995, όπ. αναφ. στο Δρόσος, 2011).

Ο υποδιευθυντής ως ειδικός στις ανθρώπινες σχέσεις

Στην τρίτη διάσταση της επαγγελματικής ταυτότητας, ο υποδιευθυντής είναι ο υπερασπιστής της επικοινωνιακής σχέσης, δίνει έμφαση στην ανθρώπινη επαφή, την κοινωνική αγάπη, τις ανθρώπινες σχέσεις, γιατί «*κάποιος από τη διοίκηση πρέπει να χτίζει τις καλές σχέσεις*» (ΥΛΓ2), την αλληλεπίδραση με το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου, με ψυχολογικούς και συναισθηματικούς όρους. Υιοθετεί ένα σύνθετο δημοκρατικό/συμμετοχικό στυλ ηγεσίας. Με υπομονή, σύνεση και καλή θέληση προάγει το καλό κλίμα και την ομαδικότητα. Ως προϋπόθεση διατήρησης της εύθραυστης ισορροπίας των σχέσεων, θεωρεί ότι πρέπει να είναι και διπλωμάτης και «*αόρατος*» στην άσκηση των καθηκόντων του, χωρίς επιθυμία για προσωπική προβολή. Εκτιμά και σέβεται το προσωπικό του σχολείου και βλέπει τον εαυτό του ως συνεργάτη και συμπαραστάτη, «*πρώτον μεταξύ ίσων*» (ΥΛΓ2). Ασκει τη διοίκηση με ανθρώπινο τρόπο, με το σκεπτικό «*πρώτα οι άνθρωποι, με την εμπιστοσύνη, πυροδοτείται η υπευθυνότητα*» (ΥΛΑ8), είναι ανοιχτός και δεκτικός, έτοιμος να αφουγκραστεί, να ακούσει και να βοηθήσει, δίνοντας αξία στο συγκεκριμένο απόψεων. Λειτουργεί, όχι με την επιβολή εξουσίας, αλλά με ενσυναίσθηση και συναισθηματική νοημοσύνη. Ως ηγέτης έχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τα συναισθήματα ως πηγή ενέργειας, γνώσης και επιρροής, τόσο του εαυτού του όσο και των άλλων ανθρώπων με τους οποίους βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης (Μπιουραντάς, 2005).

Ανταποκρινόμενος στο συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας, ο υποδιευθυντής ως κομμάτι της ηγεσίας της σχολικής μονάδας, γνωρίζει τις ανάγκες του προσωπικού και επιχειρεί να τις ικανοποιήσει με αντάλλαγμα την εργασιακή απόδοση (Bass, 1985 όπ. αναφ. σε Ράιτης και Βιτιλάκη 2007). Ισορροπεί ανάμεσα στο να είναι αρεστός με παραχωρήσεις και στην τυπικότητα, νομιμότητα και αποδοτικότητα του οργανισμού, μια δύσκολη ισορροπία. Με στόχο να εξομαλύνει τις συγκρούσεις δρα ως κυματοθραύστης, ως «*πυροσβέστης*» (ΥΛΓ2) και κερδίζει την εμπιστοσύνη και την εκτίμηση μέσα από το χτίσιμο των ανθρώπινων σχέσεων. Η τάση προς την οποία κατευθύνεται σήμερα η διοικητική επιστήμη, γενικά, αλλά και ειδικά η διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών, είναι ο προσανατολισμός στον ανθρώπινο παράγοντα και την αξιοποίηση των συναισθημάτων όλων των εμπλεκόμενων. Τα τελευταία χρόνια, η δύναμη της ηγεσίας έγκειται πλέον στην ικανότητα του ηγέτη να χτίζει προσωπικούς και ουσιαστικούς δεσμούς με τους ανθρώπους που ηγείται. Μόνο έτσι μπορεί να διαχειριστεί κάποιος, όχι υπαλλήλους, αλλά συνεργάτες.

Ο υποδιευθυντής ως εκκολαπτόμενο ηγετικό στέλεχος

Ο υποδιευθυντής ως εκκολαπτόμενο ηγετικό στέλεχος λειτουργεί περισσότερο ως αρωγός στην αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων και λιγότερο ως εκτελεστής καθηκόντων ή διεκπεραιωτής. Είναι καθοδηγητικός, διαθέτει εγρήγορη, νεωτερικότητα, είναι έτοιμος για αλλαγές, πρόοδο, μετασχηματισμό και εξέλιξη. Οι ηγέτες αποτελούν τον κύριο φορέα καινοτομιών στο σχολείο, καθώς συμβάλλουν στη διαδικασία εισαγωγής νεωτερισμών, επιβλέπουν τον τρόπο με τον οποίο εισάγονται οι αλλαγές και ευθύνονται για την επιτυχία ή την αποτυχία τους (Πασιαρδής, 2004). Μέλημα των υποδιευθυντών αποτελεί η κινητοποίηση και η ενεργοποίηση όλων των εμπλεκόμενων μέσα από παρεμβάσεις, με μακροπρόθεσμο όφελος, επενδύοντας στο μέλλον και αφήνοντας το αποτύπωμά τους, λέγοντας χαρακτηριστικά πως «*οι άνθρωποι κάνουν τις θέσεις και όχι η θέση τους ανθρώπους*» (ΥΛΓ6).

Ο υποδιευθυντής στέκεται δίπλα στον διευθυντή, υποστηρικτικά και συμπληρωματικά, τον βοηθάει να πετύχει, δεν τον βλέπει ανταγωνιστικά, επιβεβαιώνοντας ότι «*πίσω από έναν επιτυχημένο διευθυντή υπάρχει ένας άξιος υποδιευθυντής, μια άξια ομάδα διοίκησης ως σύνολο*» (ΥΛΓ6). Νιώθει την αλληλεξάρτηση των μελών, το «*δούναί και λαβείν*» (ΥΛΓ6), την ευθύνη του κοινού στόχου, δηλαδή «*όλοι μαζί να προσφέρουμε το μέγιστο για το καλό του χώρου*» (ΥΛΓ6), αποδεικνύοντας πως η ηγεσία δεν είναι κυριαρχία. Αντίθετα, είναι η τέχνη να πείθεις τους ανθρώπους να εργάζονται για έναν κοινό στόχο (Goleman, 2011). Έχει υψηλές προσδοκίες,

πρώτα από τον ίδιο τον εαυτό του και ύστερα από τους υπόλοιπους. Όραμά του είναι η μεγιστοποίηση της απόδοσης πάντα με επίκεντρο τους μαθητές. Δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση, στην προσέγγιση των ανθρώπων. Δε διστάζει να υποχωρήσει όταν χρειάζεται για τον κοινό στόχο, συνεργάζεται διαλεκτικά, εφαρμόζοντας τις αρχές της δημοκρατικότητας και της διπλωματίας. Η αυτοεικόνα του επιτρέπει να ενθαρρύνει πρωτοβουλίες και νέα εγχειρήματα με ρεαλισμό. Επιδεικνύει συναισθηματική νοημοσύνη, αφού, όπως λέει και ο Αριστοτέλης: “έχει τη σπάνια ικανότητα να θυμώνει με το σωστό πρόσωπο, στον σωστό βαθμό, τη σωστή στιγμή, για τη σωστή αιτία και με τον σωστό τρόπο” (<https://www.gnoseis.gr/el/apophthegmata/aristoteles/e-proklese-toy-aristotele>).

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, ο υποδιευθυντής επιτελεί διπλό καθήκον: παιδαγωγικό, ως διδακτικό προσωπικό, και διευθυντικό/ διοικητικό. Είναι το άτομο της διοίκησης πιο κοντά στους μαθητές και στους καθηγητές και δίπλα στον διευθυντή, για τον οποίο θεωρεί πως έχει τον πρώτο λόγο και ρόλο (Σαΐτης, 2002). Ο διευθυντής θεωρείται «ο μαέστρος που συντονίζει» (Marlow et al., 1996, σ. 4). Σε αντίθεση με εύρημα του Δρόσου (2011), ο διευθυντής δεν ασκεί εξουσία πάνω στον υποδιευθυντή, αλλά του αφήνει περιθώρια ελευθερίας για πρωτοβουλίες. Η σχέση τους είναι συμπληρωματική, όχι ανταγωνιστική, αποδεικνύοντας τη δύναμη των ομαδικών διευθυντικών σχημάτων (Katzenbach & Smith, 2005).

Η έρευνα επιβεβαιώνει τον ρόλο του διευθυντή ως μέντορα, ως χρήσιμη πηγή γνώσεων και εμπειριών για τους υποδιευθυντές στην προετοιμασία τους για τα διευθυντικά τους καθήκοντα (Marshall, 1990), ελλείπει συγκεκριμένων διαδικασιών επιμόρφωσης για τη θέση της υποδιευθύνσης. Διαπιστώνεται, επίσης, μια προοδευτική ηλικιακή «ανανέωση» του σώματος της σχολικής ηγεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το κριτήριο της αρχαιότητας και η συνέντευξη δεν αποτελούν τα μόνα κριτήρια επιλογής, αλλά σημαντικό ρόλο έχουν οι γνώσεις και οι διοικητικές ικανότητες. Το φύλο, επίσης, δεν καθίσταται φορέας διαφοροποίησης σε φραγμούς για την κατάληψη υψηλών θέσεων, παρά τις στερεότυπες αντιλήψεις. Διαπιστώνουμε ότι οι γυναίκες υποδιευθύντριες δεν υπολείπονται από τους άνδρες συναδέλφους τους στη συμμετοχή σε αυτό το συμπληρωματικό διοικητικό ρόλο στη χώρα μας, ενώ παρατηρείται έντονη «επιγυναίκωση» στη στελέχωση αυτής της θέσης, η οποία καθίσταται μια ασφαλής διοικητική θέση όσον αναφορά στην έκθεση και τις ευθύνες. Τα δύο παραπάνω ευρήματα είναι ιδιαίτερα σημαντικά, διότι παρουσιάζουν μια αντίθετη αντίληψη σχετικά με τη στελέχωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από αυτή που προκύπτει από σχετική βιβλιογραφία (Δρόσος, 2011).

Τη δια βίου διάσταση της επαγγελματικής γνώσης και κατάρτισης φαίνεται να ενστερνίζονται οι περισσότεροι υποδιευθυντές, έχοντας πλούσια εξωδιδακτικά ενδιαφέροντα και διάθεση για συνεχή διεύρυνση των γνώσεών τους. Η ανάγκη για εξειδικευμένη εκπαίδευση-επιμόρφωση στα θέματα της υποδιευθύνσης προκύπτει όχι μόνο ως αναπόσπαστο μέρος της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης όλων των εκπαιδευτικών, αλλά και ως απόρροια της αδυναμίας εκτέλεσης των διοικητικών τους καθηκόντων.

Η μακρόχρονη εκπαιδευτική θητεία τους εξοπλίζει με γνώσεις και αυτοπεποίθηση, δεν αρκεί όμως από μόνη της. Απαραίτητη είναι η επιστημονική και διοικητική κατάρτιση για την άσκηση αποτελεσματικής διοίκησης. Είναι σημαντική η αντίθεση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας με τα συμπεράσματα της Κουνούκλα (2011) και του Δρόσου (2011), σύμφωνα με τα οποία οι υποδιευθυντές νιώθουν σιγουριά για την άσκηση των καθηκόντων τους. Στην παρούσα έρευνα, οι υποδιευθυντές κατανοούν ότι, για να ανταποκρίνονται στις τρέχουσες απαιτήσεις του έργου τους, πρέπει συνεχώς να εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους και

οι ίδιοι να εξελίσσονται. Η επισήμανση αυτή εναρμονίζεται με αντίστοιχα ευρήματα της Φωτοπούλου (2013). Στο σημείο αυτό αξίζει να αναλογιστούμε τη συσχέτιση που έχει επισημάνει ο Bernstein (1971, όπ. αναφ. σε Φωτοπούλου, 2013) για τη συμβολή και τη σημαντικότητα της εκπαιδευτικής γνώσης στη δόμηση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού και του τρόπου ενίσχυσής της.

Το «στυλ διοικώ περπατώντας», που εφαρμόζουν οι υποδιευθυντές της έρευνας με σκοπό να εποπτεύουν πιο αποτελεσματικά το σχολείο, συγκλίνει με την πρόταση του Πασιαρδή (2004) ότι η διεύθυνση δεν ασκείται μέσα από τα γραφεία, αλλά πρέπει να διαχέεται σε όλο το σχολείο. Η αίσθηση του καθήκοντος που διαπιστώνεται ως κοινό χαρακτηριστικό των υποδιευθυντών εναρμονίζεται με αντίστοιχες μελέτες των Day (2002, 2004), Lim και Pollock, (2019) και Tsui και Cheng (1999), (όπ. αναφ. σε Φωτοπούλου, 2013), ενώ η αίσθηση της αξίας της αρχής της συνεργασίας συμφωνεί με τον χαρακτηρισμό της ικανότητας του «συνεργάζεσθαι» (Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 1999).

Επίσης, η αίσθηση της υψηλής αποστολής οδηγεί τον υποδιευθυντή να βιώνει επαγγελματική ικανοποίηση (Rex & Nelson, 2004). Το επίδομα θέσης, ως κίνητρο διεκδίκησης της υποδιεύθυνσης, δε φαίνεται να αποτελεί ισχυρό κίνητρο για την ανάληψη της θέσης, εύρημα το οποίο έρχεται σε αντίθεση με αντίστοιχο από την έρευνα του Δρόσου (2011).

Τα ηγετικά χαρακτηριστικά των υποδιευθυντών είναι η ικανότητά τους να δημιουργούν ένα ζεστό, θετικό κλίμα μάθησης και εργασίας, η έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις, η ενδυνάμωση των συναδέλφων, η συνεργασία προς ένα κοινό όραμα, η επικοινωνία για την επίλυση προβλημάτων, η παρότρυνση, και η επιβράβευση για την ανάληψη ευθυνών. Η έρευνα προχωράει σε ερμηνείες με όρους αυτοπροσδιορισμού των συμμετεχόντων, μέσα από τις αφηγήσεις τους σε μια εξελικτική διαδικασία, αδιάλειπτη χρονικά από το παρόν, προς το παρελθόν αλλά και το μέλλον με βάση τις ερωτήσεις σχετικά με την αίσθηση για το πώς πρέπει να είναι, να ενεργούν και να κατανοούν τη δουλειά τους στο πλαίσιο ανάληψης των καθηκόντων τους και αναδεικνύει τέσσερις όψεις της επαγγελματικής ταυτότητας του υποδιευθυντή: α) *το διοικητικό στέλεχος*, β) *τον παιδαγωγό*, γ) *τον ειδικό στις ανθρώπινες σχέσεις*, και δ) *το εκκολλητό ηγετικό στέλεχος*. Οι αποκλίσεις ανάμεσα στις όψεις που διαπιστώνονται είναι ιδιαίτερα σημαντικές, διότι αντανακλούν μια διαφορετική οπτική των ερωτώμενων και αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα της επαγγελματικής ταυτότητας του στελέχους αυτού, καθώς και τους πολυάριθμους παράγοντες που παρεμβαίνουν και ασκούν επιρροή. Τόσο οι συγκλίσεις όσο και οι αποκλίσεις προσφέρουν ερεθίσματα για περαιτέρω διερεύνηση.

Καταληκτικά

Παρά τις δυσκολίες και τις προκλήσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος ο υποδιευθυντής, όπως οι μεγάλες απαιτήσεις του ρόλου, η έλλειψη γνώσεων διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, η ανεπαρκής επιμόρφωση, οι πιέσεις για αλλαγές και η έλλειψη κονδυλίων, η έρευνα έδειξε ότι οι υποδιευθυντές του δείγματος αναλαμβάνουν τον ρόλο τους έχοντας αισιοδοξία και ελπίδα ότι μπορούν να επηρεάσουν θετικά τα σχολεία τους. Δε βλέπουν τον ρόλο τους, μόνο διεκπεραιωτικά, ή ως προθάλαμο για την ανάληψη της θέσης του διευθυντή αλλά, ως καταλύτη αλλαγών στο σχολικό περιβάλλον. Οι υποδιευθυντές θεωρούν ότι με την κατάλληλη υποστήριξη, την ανάληψη πρωτοβουλιών, τη διατήρηση σχέσεων συνεργασίας και κυρίως μέσω της προσιτής προσωπικότητάς τους, μπορούν να αφήσουν το αποτύπωμά τους στα σχολεία. Κυρίως τους ενδιαφέρει να λειτουργούν διευκολυντικά προς τους εκπαιδευτικούς και υποστηρικτικά προς τους μαθητές, συμπληρωματικά, και όχι ανταγωνιστικά προς τον διευθυντή. Χρησιμοποιώντας την ενσυναίσθηση -μία από τις βασικότερες δεξιότητες του σύγχρονου αποτελεσματικού ηγέτη- ο υποδιευθυντής μπορεί να μετατραπεί σε έναν εν δυνάμει ηγέτη. Έχει, επίσης, τη δυνατότητα, λόγω της θέσης του, να λειτουργεί με περισσότερο πρακτικό τρόπο σε σχέση με τον διευθυντή

και, κατά συνέπεια, μπορεί να μετριάξει κάποιες παθογένειες του συστήματος. Υποχρεούται δε, από τη θέση του, να ασκεί τα διοικητικά του καθήκοντα, όχι μόνο με γνωστική επάρκεια, αλλά με λογική και αποφασιστικότητα.

Εν κατακλείδι, θέση με χαρακτηριστικά ηγέτη, συντονιστή και παιδαγωγού είναι η θέση του υποδιευθυντή. Το δίπτυχο «ηγέτης - διευθυντής», που αποτελεί τον ιδανικότερο συνδυασμό στο χώρο της Διοικητικής Ηγεσίας (Σαϊτης, 2005), έχει εφαρμογή και στον υποδιευθυντή. Μέσα από τα πορίσματα της έρευνας διαπιστώνουμε ότι ως βασικό διοικητικό στέλεχος της εκπαίδευσης, καθίσταται νευραλγικό μέρος της διοίκησης μιας σχολικής μονάδας. Με πολλά και σημαντικά καθήκοντα και με ευρείες αρμοδιότητες, με ενισχυμένες τις ήπιες δεξιότητες (soft skills) και τα επιτελικά χαρακτηριστικά, διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Συμβάλλει στην ανάπτυξή της και διαμορφώνει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Η στελέχωση με ικανά διοικητικά στελέχη με γνώσεις, διοικητική εμπειρία και αγάπη για το σχολείο, συμβάλλει στην αποδοτικότερη και αποτελεσματικότερη σχολική διοίκηση που οδηγεί στην πραγμάτωση των στόχων και του οράματος του σχολείου στις νέες συνθήκες και ανάγκες της εποχής, ώστε το σχολείο να καταφέρει να μην ξεπεραστεί από τις εξελίξεις, αλλά να γίνει ακόμα πιο αποτελεσματικός και αποδοτικός οργανισμός (Δρόσος, 2011).

Σημειώσεις

1. Για λόγους συντομίας και καλύτερης απόδοσης των νοημάτων, στο κείμενο θα χρησιμοποιείται ο όρος “διευθυντής” και “υποδιευθυντής” και για τα δύο γένη.

Αναφορές

- Allen, J. G., & Weaver, R. L. (2014). Learning to lead: The professional development needs of assistant principals. *Education Leadership Review, 15*(2), 14-32.
- Armstrong, D. E. (2004). *Personal change and organizational passages: Transitions from teaching to the vice-principalship in a reform climate*. (Doctoral dissertation). ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. NQ94525)
- Armstrong, D.E. (2009). *Administrative passages: Navigating the transition from teacher to assistant principal*. Springer.
- Aujata, C., Simatwa, E., & Yalo, A. (2014). Influence of conditions of Assistant Principals' Leadership on job Satisfaction of secondary school deputy principals in Kenya: A case study of Hamisi Sub -County. *Educational Research, 5*(7), 207-224.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*, 107-128.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Δρόσος, Β. (2011). *Η σχέση του υποδιευθυντή σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τον Διευθυντή ως παράγοντας αποτελεσματικής ηγεσίας και διαμόρφωσης σχολικής κουλτούρας. Περίπτωση Ν. Φθιώτιδας* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research, 37*, 677-692.
- Day, C. (2004). Change agendas: The roles of teacher educators. *Teaching Education, 15*(2), 145-158.
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society, 16*(1), 7-23

- Ευαγγελίδης, Γ. (2019). *Ο ρόλος του υποδιευθυντή σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ενδοσχολική επιμόρφωση εκπαιδευτικών* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A post-structural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213-238.
- Garrard, J. C. (2013). *Instructional leadership of high school assistant principals in Northern California*. (Doctoral dissertation). ProQuest Dissertations and Theses database. University of the Pacific (UMI No. 3599949)
- Goldring, E., Rubin, M., & Herrmann, M. (2021). *The role of Assistant Principals: Evidence and insights for advancing school leadership*. The Wallace Foundation. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/pages/the-role-of-assistant-principals-evidence-insights-for-advancing-school-leadership.aspx>.
- Goleman, D. (2011). *Συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*. Πεδίο
- Goulais, L. (2008). *Constructing self-efficacy: A case study of three secondary school vice-principals* (No. MR38137) [Master's thesis]. ProQuest Dissertations and Theses database.
- 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.
- Harvey, M.J. (1994). The deputy principalship: retrospect and prospect. *International Journal of Educational Management*, 8(3), 15 - 25.
- Hausman, C., Nebeker, A., & McCreary, J. (2002). The work life of the assistant principal. *Journal of Educational Administration*, 40 (2), 136 - 57.
- Hermans, H. J. M. (2001). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281. <https://doi.org/10.1177/1354067X0173001>
- Θεοδωρίδης, Α. (2010). *Παιδαγωγική ηγεσία και βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο. Προγράμματα επιμόρφωσης νεοπροαχθέντων διευθυντών σχολείων δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/igesia_or_ama/parousiaseis/paidagogiki_igesia.pdf
- Joseph, M.R. (2014). *Assistant principals: Prescription for the principalship* (UMI No. 3633311) [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations and Theses database. (
- Καραγιάννη, Α. (2016). *Ο ρόλος του υποδιευθυντή σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκριτική μελέτη με τον ρόλο του υποδιευθυντή σε δημοτικά σχολεία της Γερμανίας*. (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Katzenbach, J. & Smith, D. (2005). The Discipline of Teams. *Harvard Business Review*, 71, 111-20.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*. 9(5/6), 449-450.
- Κουνούκλα, Σ. (2011). *Η σχέση του υποδιευθυντή σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με το διευθυντή και ο ρόλος του ως παράγοντας αποτελεσματικής ηγεσίας και διαμόρφωσης σχολικής κουλτούρας. Η περίπτωση της Φθιώτιδας* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Kwan, P. (2008). The vice-principal experience as a preparation for the principalship. *Journal of Educational Administration*, 47(2), 191-205.
- Kwan, P. (2009). Vice-principals' dilemma: Career advancement or harmonious working relationship. *International Journal of Educational Management*, 23(3), 203 - 216.
- Kwan, P. (2011). Examining the mediating effect of job satisfaction on the relation between responsibilities and career aspiration of vice-principals. *International Journal of Educational Research*, 50, 349-361.
- Kwan, P., & Walker, A. (2010). Secondary school vice-principals: commitment, challenge,

- efficacy and synchrony. *British Educational Research Journal*, 36(4), 531-548.
- Leaf, A., & Odhiambo G. (2017). The deputy principal instructional leadership role and professional learning: Perceptions of secondary principals, deputies and teachers. *Journal of Educational Administration*, 55 (1), pp. 33-48.
- Lee, C. J., Kwan, P., & Walker, A. (2009). Vice-principals: Their responsibility, roles and career aspirations. *International Journal of Leadership in Education*, 12(2), 187-207.
- Liang, J., & Augustine-Shaw, D. (2016). Mentoring and induction for new assistant principals: The Kansas Educational Leadership Institute. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(3), 221-238. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-05-2016-0044>
- Lim, L., & Pollock, K. (2019). Secondary principals' perspectives on the impact of work intensification on the secondary vice-principal role. *Leading & Managing*, 25 (2), 80-98.
- MacDonald, E.J. (2004). *Job transitions from teaching to administration in secondary schools: An investigation of role assumption* (No. NQ91652) [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations and Theses database.
- Μαρίνος, Ε., (2005). Τα μεσοία στελέχη (middle managers) στο σχολικό οργανισμό. Ο ξεχασμένος κρίκος της ιεραρχίας. *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκησης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών* (τόμος IV). Πάτρα.
- Marlow, S. E., Minehira, N. J., Pacific Region Educational Laboratory (Honolulu, Hawaii), & Hawaii School Leadership Academy. (1996). *Principals as curriculum leaders: New perspectives for the 21st century*. Hawaii School Leadership Academy.
- Marshall, C. & Hooley, R.M. (2006). *The Assistant Principal: Leadership Choices and Challenges*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Marshall, C. (1990). *A typology of the assistant principaiship: A model of orientation to the administrative career*. (ERIC Document Reproduction SerassistantED326929). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED326929.pdf>
- Μάστορα, Μ. (2017). *Οι απόψεις των διευθυντών, των υποδιευθυντών και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, του Νομού Ιωαννίνων, για το ρόλο του υποδιευθυντή και τη λειτουργία του στη σχολική μονάδα* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Matthews, L. J., & Crow, G. M. (2003). *Being and becoming a principal: Role conceptions for contemporary principals and assistant principals*. Allyn and Bacon.
- Miller, T. & Miller, J. (2001). Educational Leadership in the New Millennium: A Vision for 2020. *International Journal of Leadership in Education*, 4 (2). DOI: 10.1080/13603120110034825.
- Montanari, G. (2014). *The Ontario leadership framework for Catholic principals and vice-principals: Purpose versus practice* (UMI No. 3687492) [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations and Theses database.
- Μπότσαρη, Λ. (2018). *Η συμβολή του υποδιευθυντή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, διευθυντών και υποδιευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα Ιωάννινα*(Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μπουραντάς, (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Κριτική.
- Nanavati, M., & McCulloch, B. (2003). *School culture and the changing role of the secondary vice-principal. Research report prepared for the Ontario Principals' Council*. https://www.principals.ca/documents/School_Culture_and_the_Changing_Role_of_the_Secondary_Vice_Principal.pdf
- O'Connor, K. E. (2008). You choose to care: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-126. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>
- Oleszewski, A., Shoho, A., & Barnett, B. (2011). The development of assistant principals: A literature review. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 264-286.
- Πασαρηδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία - Από την περίοδο της ενμενούς αδιαφορίας στην*

- σύγχρονη εποχή. Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007), *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Read, S. P. (2012). Factors that influence the preparedness of teachers for the assistant principal role. In A. R. Shoho, B. G. Barnett & A. K. Tooms (Eds.), *Examining the assistant principalship* (pp. 11-34). Information Age Publishing, Inc.
- Rex, L. A., & Nelson, M. (2004). How teachers' professional identities position high stakes test preparation in their classrooms. *Teachers College Record*, 106(6), 1288-1331.
- Rintoul, H. M., & Goulais, L. (2010). Assistant principalship and moral literacy: Developing a moral compass. *Educational Management Administration and Leadership*, 38(6), 745-757.
- Rintoul, H. (2012). The new urgency of vice-principalship: Ethical decision making. In A. R. Shoho, B. G. Barnett & A. K. Tooms (Eds.), *Examining the assistant principalship* (pp. 111-124). Information Age Publishing, Inc.
- Σαδραζάμη, Μ. Ν (2020). Ο ρόλος του υποδιευθυντή και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα της επίτευξης των στόχων μιας σχολικής μονάδας. Έρευνα σε Δημοτικά σχολεία (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Σαϊτης, Χ. (2002). Οργανωτικός σχεδιασμός του σχολικού μας συστήματος: Με πολλά ή λίγα επίπεδα διοίκησης. *Σύγχρονη εκπαίδευση, προθήκη ΑΠΘ διαχείριση επιστημονικών εκδόσεων*, 124, 62-71. <https://ejournals.lib.auth.gr/index/index>
- Σαϊτης, Χ., (2005), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Shoho, A.R., Barnett, B.G., & Tooms, A.K. (2012). *Examining the assistant principalship: New puzzles and perennial challenges for the 21st century*. Information Age Publishing, Inc.
- Σκόδρα, Ε. (2010). Παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η επίδραση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Skodra, E., Eliofotou-Menon, M., & Reppa, A.A. (2012). The role of educational policy in shaping the professional identity of secondary school teachers in Greece. *The Cyprus Journal of Sciences*, 10, 3-24.
- Τζωρτζάκης, Κ., & Τζωρτζάκη, Α. (1999). *Οργάνωση και διοίκηση*. Ροσίλι
- ΦΕΚ 1340/2002 Καθορισμός Καθηκόντων - Αρμοδιοτήτων Προϊσταμένων Εκπαίδευσης, Διευθυντών - Υποδιευθυντών, Συλλόγου Διδασκόντων.
- Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της Διδασκαλίας*. Κριτική.
- Φωτοπούλου, Β. (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Williamson, R.J. (2011). *Leadership supports for first-time vice-principals: Coaching as a form of professional learning* (No. NR78055) [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations and Theses database.
- Woods, P., & Jeffrey, B. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 89-106.