



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΝΕΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ (Ν.4327/2015): ΑΠΟΨΕΙΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΚΑΡΙΚΑ ΘΕΟΔΩΡΑ
Α.Μ. 95605

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΓΕΩΡΓΙΟΣ**

ΑΘΗΝΑ
ΜΑΪΟΣ, 2016

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας: Νέο πλαίσιο επιλογής διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων (N4327/2015): Απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Φοιτήτρια: Καρίκα Θεοδώρα

Μέλη Επιτροπής Εξέτασης: Παπακωνσταντίνου Γεώργιος
Χαλκιώτης Δημήτριος

Περίληψη

Ο ρόλος του διευθυντή εκπαιδευτικής μονάδας είναι καθοριστικός για το παραγόμενο σχολικό αποτέλεσμα. Η κρισιμότητά του καθιστά επιτακτική την ανάγκη η επιλογή διευθυντών να γίνεται με ορθό και αξιόπιστο τρόπο, ώστε να αναδεικνύονται τα κατάλληλα πρόσωπα που θα διοικούν αποτελεσματικά τις εκπαιδευτικές μονάδες. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν για την επιλογή των διευθυντών δεν έτυχαν ευρείας αποδοχής από την εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς αμφισβητήθηκαν τόσο τα κριτήρια που τίθονταν, όσο και ο τρόπος που αυτά αξιολογούνταν. Καθώς η εφαρμογή του Νέου Πλαισίου επιλογής διευθυντών που εισήχθη με τον Ν.4327/2015 είναι πρόσφατη (Ιούνιος του 2015), δεν έχει πραγματοποιηθεί εκτενής μελέτη και αποτίμηση της διαδικασίας. Στη βάση αυτή σκοπός αυτής της ερευνητικής προσπάθειας είναι, μέσα από μία κριτική αποτίμηση της διαδικασίας, να διερευνηθεί κατά πόσο η ισχύουσα νομοθεσία για την επιλογή διευθυντών συνέβαλλε στην ανάδειξη των κατάλληλων προσώπων. Για τη διεξαγωγή της έρευνας ακολουθήθηκε ποιοτική προσέγγιση όπου, μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, καταγράφηκαν οι απόψεις επτά διευθυντών και δώδεκα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι ο πολύ σημαντικός ρόλος τους διευθυντή προϋποθέτει πληθώρα προσόντων που, κυρίως, σχετίζονται με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και ικανότητες, ώστε να είναι αποτελεσματικός. Οι συμμετέχοντες, σε γενικές γραμμές, αποτιμούν θετικά τα κριτήρια που τίθενται στο ισχύον πλαίσιο και τη συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων στη διαδικασία. Ωστόσο, δε φαίνονται συνολικά πεπεισμένοι ότι αυτές οι δύο παράμετροι μπορούν να εξασφαλίσουν την επιλογή ικανών και αποτελεσματικών διευθυντών σε κάθε περίπτωση αλλά και να διασφαλίσουν την αντικειμενικότητα και την αξιοκρατία της διαδικασίας απόλυτα. Σε μεγάλο βαθμό διαφαίνεται ότι η επιτυχής επιλογή είναι συνάρτηση της ωριμότητάς του Συλλόγου Διδασκόντων να επιλέγει ανεπηρέαστος από υποκειμενικούς παράγοντες σε συνδυασμό με τις επιλογές υποψηφίων που του δίνονται. Οι προτάσεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών εστιάζουν, κυρίως, στη διασφάλιση της αντικειμενικότητας και της αξιοκρατίας της επιλογής.

Λέξεις κλειδιά: Πλαίσιο Επιλογής διευθυντών, αποτελεσματικός διευθυντής, Σύλλογος Διδασκόντων, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ποιοτική προσέγγιση

Abstract

The role of the school director is significant for the school results. Its importance makes the need for the selection of supervisors imperative to materialize in a correct and credible way, in order to emerge the appropriate subjects who will effectively manage the educational units. However, in recent years, the procedures followed for the selection of principals have not received wide acceptance from the educational community, because both the criteria which were set, and the way that was evaluated were challenged. As the implementation of the New Directors selection Framework introduced by N.4327/2015 is recent (June 2015), there has not been extensive study and evaluation process yet. On this basis, the aim of this research effort is to investigate, through a critical assessment of the process, whether the current legislation for selecting directors contributed to the emergence of suitable persons. A qualitative approach for the conduct of the research was followed where, through semi-structured interviews, the views of seven directors and twelve teachers of Primary Education were recorded. The analysis of the results showed that the very important role of the principal requires a wide range of skills primarily associated with personality traits and skills, in order to be effective. Generally, participants evaluate the criteria that are set out in the current context and the participation of the Association of Teachers in the process positively. Nevertheless, they are not totally convinced that these two parameters can ensure the selection of competent and effective managers in each case and the objectivity and meritocracy of the process completely. The outcome of the research indicated that the successful selection of head teachers largely depends on the maturity of the Teacher's board to select without being influenced by subjective factors combined with the given options of candidates. The proposals of the directors and teachers focus primarily on ensuring objectivity and meritocracy of the selection.

Key-words: Directors selection Framework, effective school director, Teachers' board, Primary Education, qualitative approach

Στους γονείς μου!

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	3
Abstract.....	5
Εισαγωγή.....	13

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Διοίκηση - Ηγεσία.....16-38

1.	Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις.....	16
1.1.	«Διοίκηση» - «Διοίκηση εκπαιδευτικών οργανισμών».....	16
1.2.	«Ηγεσία».....	18
1.3.	Διάκριση των εννοιών «διοίκηση» - «ηγεσία».....	20
2.	Θεωρίες Διοίκησης.....	22
2.1.	Η επιρροή των θεωριών διοίκησης στη διοίκηση της εκπαίδευσης.....	23
3.	Η ηγεσία στην εκπαίδευση.....	25
3.1.	Πρότυπα Ηγεσίας κατά Leithwood, Jantzi και Steinbach.....	26
3.2.	Ο αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης.....	29
4.	Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.....	32
4.1.	Ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος.....	32
4.2.	Ο ρόλος του διευθυντή εκπαιδευτικής μονάδας.....	34
4.3.	Ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων.....	37

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Στελέχωση της εκπαίδευσης: Η επιλογή διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων.....39-51

1.	Μέθοδοι επιλογής ανθρώπινου δυναμικού.....	39
2.	Διεθνείς τάσεις στην επιλογή διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων.....	40
3.	Επισκόπηση κριτηρίων επιλογής διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων στο ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο.....	42

4. Ισχύον νομοθετικό πλαίσιο επιλογής διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων (Ν.4327/2015).....	48
---	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Κριτική θεώρηση.....52-79

1. Κριτική αποτίμηση των κριτηρίων επιλογής διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων.....	52
1.1. Υπηρεσιακή κατάσταση - Διδακτική και διοικητική εμπειρία.....	52
1.2. Επιστημονική - Παιδαγωγική κατάρτιση.....	55
1.3. Προσωπικότητα - Γενική συγκρότηση.....	59
2. Μονιμότητα ή θητεία.....	62
3. Περιγραφή - Προδιαγραφή θέσης.....	65
4. Κριτική ανάλυση του ισχύοντος πλαισίου.....	66
4.1. Υπηρεσιακή κατάσταση - Διδακτική και διοικητική εμπειρία.....	66
4.2. Επιστημονική - Παιδαγωγική κατάρτιση.....	68
4.3. Προσωπικότητα - Γενική συγκρότηση.....	71
4.4. Θητεία - Επιλογή εκπαιδευτικών μονάδων.....	76
5. Τελικές επισημάνσεις.....	77

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας.....80-90

1. Προβληματική της έρευνας.....	80
2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	81
3. Μεθοδολογικό πλαίσιο.....	82
3.1. Επιλογή μεθοδολογικής προσέγγισης.....	82
3.2. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	84
3.2.1. Δειγματοληψία.....	84
3.2.2. Πρόσβαση σε ανθρώπους και χώρους.....	86

3.2.3. Διεξαγωγή συνεντεύξεων.....	86
3.3. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.....	87
3.4. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	88

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων.....91-200

1. Πρώτος Άξονας: Προφίλ Συνεντευξιαζόμενου Διευθυντή/Εκπαιδευτικού.....	91
1.1. Προφίλ διευθυντών.....	91
1.2. Προφίλ εκπαιδευτικών.....	96
2. Δεύτερος Άξονας: Περιγραφή αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη.....	100
2.1. Η έννοια της ‘αποτελεσματικότητας’.....	100
2.2. Ο ρόλος του διευθυντή σε σχέση με την αποτελεσματική λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας.....	102
2.3. Προσόντα διευθυντή που συντελούν στην επιτυχή άσκηση του έργου του.....	105
2.4. Παράγοντες που επηρεάζουν την πορεία του διευθυντή.....	110
2.5. Συσχετισμός απόψεων διευθυντών – εκπαιδευτικών.....	115
3. Τρίτος Άξονας: Παράγοντες που επιδρούν στη διεκδίκηση ή μη μίας διευθυντικής θέσης.....	117
3.1. Λόγοι διεκδίκησης ή μη μιας διευθυντικής θέσης.....	117
3.2. Συσχετισμός απόψεων διευθυντών – εκπαιδευτικών.....	121
4. Τέταρτος Άξονας: Εμπειρίες Διευθυντών και Εκπαιδευτικών από την εφαρμογή του ισχύοντος πλαισίου επιλογής διευθυντών.....	121
4.1. Χρονοδιάγραμμα εκδήλωσης ενδιαφέροντος υποψήφιων διευθυντών..	121
4.2. Εκπαιδευτικές μονάδες που επέλεξαν οι συμμετέχοντες διευθυντές.....	123
4.3. Αριθμός υποψήφιων διευθυντών στις εκπαιδευτικές μονάδες.....	124

4.4.	Μοριοδότηση των κριτηρίων της επιστημονικής - παιδαγωγικής κατάρτισης και της υπηρεσιακής κατάστασης.....	128
4.5.	Αυτοπαρουσίαση των υποψήφιων διευθυντών στους Συλλόγους Διδασκόντων.....	129
4.6.	Αποτίμηση του κριτηρίου της προσωπικότητας - γενικής συγκρότησης μέσω της μυστικής ψηφοφορίας.....	132
4.6.1.	<i>Δυσλειτουργίες επί της διαδικασίας.....</i>	132
4.6.2.	<i>Ποσοστό συμμετοχής του Συλλόγου Διδασκόντων στη μυστική ψηφοφορία.....</i>	132
4.6.3.	<i>Κριτήρια βάσει των οποίων οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί καθόρισαν την ψήφο τους.....</i>	133
4.6.4.	<i>Ποσοστό ψήφων που έλαβαν οι υποψήφιοι διευθυντές από την εκλογική διαδικασία.....</i>	134
4.7.	Το κλίμα στις εκπαιδευτικές μονάδες εν όψει της εκλογικής διαδικασίας.....	140
4.8.	Η συνολική εμπειρία από τη διαδικασία επιλογής διευθυντών.....	144
4.9.	Συσχετισμός απόψεων διευθυντών – εκπαιδευτικών.....	146
5.	Πέμπτος Άξονας: Αποτίμηση του ισχύοντος πλαισίου επιλογής διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων.....	149
5.1.	Αποτίμηση των κριτηρίων επιλογής και της αντίστοιχης μοριοδότησής τους.....	149
5.2.	Αποτίμηση των κριτηρίων ως προς την επιλογή ικανών και αποτελεσματικών διευθυντών.....	152
5.3.	Αποτίμηση των κριτηρίων ως προς τη διασφάλιση της αντικειμενικότητας και της αξιοκρατίας.....	155
5.4.	Αποτίμηση της συμμετοχής του Συλλόγου Διδασκόντων στη διαδικασία επιλογής.....	157
5.4.1.	<i>Συμμετοχή στην εκλογική διαδικασία μελών του Συλλόγου Διδασκόντων χωρίς οργανική θέση στην εκπαιδευτική μονάδα.....</i>	<i>160</i>
5.5.	Αποτίμηση της συμμετοχής του Συλλόγου Διδασκόντων ως προς την επιλογή ικανών και αποτελεσματικών διευθυντών.....	162

5.6.	Αποτίμηση της συμμετοχής του Συλλόγου Διδασκόντων ως προς τη διασφάλιση της αντικειμενικότητας και της αξιοκρατίας.....	165
5.7.	Η διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας έναντι μίας φανεράς δήλωσης προτίμησης.....	167
5.8.	Η μείωση της θητείας από τέσσερα έτη σε δύο.....	169
5.9.	Διαφοροποίηση του ισχύοντος πλαισίου επιλογής από τα προηγούμενα.....	171
5.10.	Αποτίμηση των επιλεγμένων διευθυντών στις εκπαιδευτικές μονάδες των εκπαιδευτικών ως προς τις προσδοκίες τους και ως προς τις απαιτήσεις της θέσης.....	175
5.11.	Συσχετισμός απόψεων διευθυντών – εκπαιδευτικών.....	178
6.	Έκτος Άξονας: Προτάσεις βελτίωσης ή αναδιαμόρφωσης του πλαισίου.....	183
6.1.	Θετικά στοιχεία του ισχύοντος πλαισίου.....	183
6.2.	Αρνητικά στοιχεία του ισχύοντος πλαισίου.....	185
6.3.	Προτεινόμενα κριτήρια επιλογής.....	187
6.4.	Προτεινόμενες μέθοδοι επιλογής.....	190
6.5.	Επί θητεία άσκηση διευθυντικών καθηκόντων ή μονιμότητα της θέσης.....	194
6.6.	Συσχετισμός απόψεων διευθυντών – εκπαιδευτικών.....	196

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Συζήτηση.....201-210

Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	211
Παράρτημα I: Πρωτόκολλο Συνέντευξης Διευθυντών.....	224
Παράρτημα II: Πρωτόκολλο Συνέντευξης Εκπαιδευτικών.....	230
Παράρτημα III: Έντυπο Συναίνεσης.....	237
Παράρτημα IV: Επιστολή Χορήγησης Άδειας Πρόσβασης σε Σχολεία.....	238

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1.1. Διαφορές ηγεσίας - διοίκησης.....	21
Πίνακας 1.2. Διαφορές μάνατζερ - ηγέτη.....	21
Πίνακας 1.3. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρότυπα διοίκησης στην εκπαίδευση.....	24
Πίνακας 3.1. Κριτήριο υπηρεσιακής κατάστασης.....	67
Πίνακας 3.2. Κριτήριο επιστημονικής - παιδαγωγικής κατάρτισης..	68
Πίνακας 3.3. Παραδείγματα μοριοδότησης.....	69
Πίνακας 3.4. Βαρύτητα κριτηρίων ψηφοφορίας – συνέντευξης.....	72

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 5.1. Φύλο διευθυντών.....	91
Γράφημα 5.2. Ηλικία διευθυντών.....	92
Γράφημα 5.3. Συνολικά χρόνια υπηρεσίας.....	93
Γράφημα 5.4. Προϋπηρεσία στη θέση διευθυντή.....	94
Γράφημα 5.5. Θητείες διευθυντών στην ίδια εκπαιδευτική μονάδα..	94
Γράφημα 5.6. Σπουδές και γνώσεις διευθυντών.....	96
Γράφημα 5.7. Οργανικότητα εκπαιδευτικών μονάδων.....	96
Γράφημα 5.8. Φύλο εκπαιδευτικών.....	97
Γράφημα 5.9. Ηλικία εκπαιδευτικών.....	97
Γράφημα 5.10. Χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικών.....	98
Γράφημα 5.11. Σπουδές και γνώσεις εκπαιδευτικών.....	99
Γράφημα 5.12. Οργανικότητα εκπαιδευτικών μονάδων.....	100

Εισαγωγή

Η πολύπλοκη και πολυδιάστατη λειτουργία του σύγχρονου σχολείου προϋποθέτει την αποτελεσματική διοίκηση. Η σχολική διοίκηση διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην ομαλή λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας και στην ποιότητα της εκπαίδευσης (Παπαναούμ, 1995). Στη διεθνή βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι η αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον διευθυντή-ηγέτη (Fullan, 1993 · Hargreaves & Hopkins, 1998).

Ως καθοριστικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα και την ποιοτική αναβάθμιση των σχολείων, η ηγεσία θα πρέπει να διασφαλίζεται με την επιλογή διευθυντών βάσει των αρχών της αξιοκρατίας, της αντικειμενικότητας και της διαφάνειας (Παπαχρήστου, 2009). Ωστόσο, οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν για την επιλογή διευθυντών, τα τελευταία χρόνια, έτυχαν ισχυρών αμφισβητήσεων και κριτικής εγείροντας το ερώτημα κατά πόσο τα θεσπισμένα κριτήρια επιλογής που θέτει η πολιτεία εξυπηρετούν την ανάδειξη ικανών διευθυντών που να ανταποκρίνονται στις αυξημένες απαιτήσεις της θέσης τους (Μαυροσκούφης, 2003).

Το σχολείο είναι ένας ενεργητικός οργανισμός, η αποτελεσματική διοίκηση του οποίου προϋποθέτει αποτελεσματικούς διευθυντές (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999). Συνεπώς, η ανάγκη εφαρμογής διαδικασιών για την επιλογή ικανών διευθυντικών στελεχών που θα συμβάλλουν στη βελτίωση της εκπαίδευσης καθίσταται αναγκαία και δικαιολογεί το έντονο ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής έρευνας γύρω από το θέμα. Μάλιστα, η συστηματική διάγνωση των απόψεων και των προσδοκιών των ίδιων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας μπορεί να συντελέσει στη διαμόρφωση ενός πλαισίου επιλογής διευθυντών κοινής αποδοχής που θα διασφαλίζει την αξιοκρατία και τη διαφάνεια και, κατ' επέκταση την αποτελεσματικότητα της σχολικής διοίκησης (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999).

Δεδομένου ότι οι διαδικασίες και τα κριτήρια επιλογής διευθυντικών στελεχών διαφοροποιούνται από καιρού εις καιρόν χρειάζεται μελέτη και αποτίμηση του εκάστοτε πλαισίου προκειμένου να αξιολογείται η αποτελεσματικότητά του και να πραγματοποιούνται οι απαραίτητες διορθωτικές κινήσεις. Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει συμπλήρωση της βιβλιογραφίας αναφορικά με το παραπάνω θέμα καθώς η εφαρμογή του Νέου Πλαισίου επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων που εισήχθη με το Ν. 4327/2015 είναι ιδιαίτερα πρόσφατη (Ιούνιος του 2015) και δεν έχει πραγματοποιηθεί εκτενής μελέτη και αποτίμηση της διαδικασίας. Επιπλέον, θα

μπορούσε να συμβάλλει στην ανάδειξη εκείνων των στοιχείων που τυχόν δεν λειτούργησαν κατά τα αναμενόμενα προκειμένου να σχεδιαστούν και να πραγματοποιηθούν διορθωτικές παρεμβάσεις ή και αναδιαμόρφωση του πλαισίου. Στο πλαίσιο αυτό σκοπός της μελέτης είναι να αναδειχθούν οι απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τον αποτελεσματικό διευθυντή-ηγέτη και να διερευνηθεί κατά πόσο η ισχύουσα νομοθεσία για την επιλογή διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων συνέβαλλε στην ανάδειξη τέτοιων προσώπων, μέσα από μία κριτική αποτίμηση της διαδικασίας. Επιπλέον, στην παρούσα εργασία επιδιώκεται η ανίχνευση των δυνατών και αδύνατων στοιχείων του πλαισίου και η καταγραφή των προτάσεων εκείνων που θα συμβάλλουν σε μελλοντική βελτίωση ή αναδιαμόρφωσή του.

Η παρούσα εργασία δομείται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει την παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου μέσα από την επισκόπηση ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας που άμεσα ή έμμεσα σχετίζεται με το θέμα της μελέτης. Συγκεκριμένα, το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στις έννοιες της 'διοίκησης' και της 'ηγεσίας' και περιλαμβάνει τέσσερα υποκεφάλαια. Αρχικά πραγματοποιείται εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «διοίκηση» και «ηγεσία» και επιχειρείται η διάκρισή τους. Στη συνέχεια, αφού γίνει αναφορά στις θεωρίες διοίκησης όπως αυτές εξελίχθηκαν στα χρόνια, παρουσιάζονται, μέσω πίνακα, τα πρότυπα διοίκησης της εκπαίδευσης σε αντιστοιχία με τις θεωρίες αυτές. Ακολούθως, γίνεται αναφορά στους λόγους που καθιστούν αναγκαία την ηγεσία στην εκπαίδευση και εξετάζεται μία τυπολογία προτύπων εκπαιδευτικής ηγεσίας, καθώς και το προφίλ του αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη. Στο τέταρτο υποκεφάλαιο εστιάζουμε στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, παρουσιάζοντας τον χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, τον ρόλο του διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας, καθώς και αυτόν του Συλλόγου Διδασκόντων.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στη στελέχωση της εκπαίδευσης, εστιάζοντας στην επιλογή διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων, και αποτελείται, επίσης, από τέσσερα υποκεφάλαια. Αρχικά, παρουσιάζονται συνοπτικά ορισμένες μέθοδοι επιλογής ανθρώπινου δυναμικού που χρησιμοποιούνται ευρέως για τη στελέχωση οργανισμών και επιχειρήσεων. Έπειτα, γίνεται αναφορά στις διεθνείς τάσεις που επικρατούν στην επιλογή διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων και, στη συνέχεια, πραγματοποιείται επισκόπηση των κριτηρίων επιλογής διευθυντών στο ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο όπως αυτό εξελίχθηκε σε διάστημα τριάντα ετών.

Τέλος, παρουσιάζεται το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, εστιάζοντας στα άρθρα που αφορούν στα κριτήρια και τις διαδικασίες επιλογής διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων.

Στο τρίτο κεφάλαιο, το οποίο αποτελείται από πέντε υποκεφάλαια, επιχειρείται μία κριτική θεώρηση. Αρχικά, εστιάζουμε στην αποτίμηση των κριτηρίων επιλογής όπως αυτά εξελίχθηκαν στο διάστημα των τριάντα ετών. Ακολούθως, εξετάζεται το ζήτημα της μονιμότητας ή θητείας στη θέση των διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων και, εν συνεχεία, θίγεται το ζήτημα της περιγραφής - προδιαγραφής της θέσης. Έπειτα, επιχειρείται κριτική ανάλυση του ισχύοντος πλαισίου μέσα από ποσοτική αντιπαράθεση με το αμέσως προηγούμενο αλλά και ποιοτική με τα προγενέστερα αυτών. Τέλος, κλείνουμε με ορισμένες τελικές επισημάνσεις που θεωρούμε σημαντικές ως απόσταγμα όλων όσων μελετήθηκαν για την περάτωση του θεωρητικού πλαισίου αυτής της εργασίας.

Το δεύτερο μέρος είναι ερευνητικό και αποτελείται από τρία κεφάλαια τα οποία σχετίζονται με την εμπειρική διεξαγωγή της μελέτης. Συγκεκριμένα, στο τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας, το οποίο αποτελείται από τρία υποκεφάλαια, αρχικά παρουσιάζεται η προβληματική της έρευνας και, στη συνέχεια, παρατίθεται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα που απορρέουν από αυτόν. Έπειτα αναλύεται το μεθοδολογικό πλαίσιο που ακολουθήθηκε, εστιάζοντας στην επιλογή μεθοδολογικής προσέγγισης, στη διαδικασία συλλογής δεδομένων, στη μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων και στη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της ερευνητικής διαδικασίας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, που αποτελείται από έξι υποκεφάλαια, πραγματοποιείται εκτενής ανάλυση των δεδομένων και επιχειρείται, ταυτόχρονα, ερμηνεία αυτών. Κάθε υποκεφάλαιο αντιστοιχεί σε έναν από τους έξι άξονες βάσει των οποίων δομήθηκε η παρούσα μελέτη.

Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο, επιδιώκεται να δοθεί απάντηση στα ερευνητικά μας ερωτήματα, μέσω της συζήτησης και της ερμηνείας των βασικών διαπιστώσεων που προέκυψαν από την έρευνα. Επιπλέον, πραγματοποιείται αναφορά στους περιορισμούς της μελέτης και διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντική ερευνητική δραστηριότητα.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Διοίκηση - Ηγεσία

1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

1.1. «Διοίκηση» - «Διοίκηση εκπαιδευτικών οργανισμών»

Ετυμολογικά ο όρος «διοίκηση» προέρχεται από το ρήμα «διοικώ» που σημαίνει «μεριμνώ για τη διεύθυνση των υποθέσεων του 'οίκου'», «χειρίζομαι», «διευθύνω», «κυβερνώ» (Φλώρος, 1993, σ.97). Η έννοια της «διοίκησης» είναι ορατή σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής ζωής, καθώς η δραστηριοποίηση μίας ομάδας ανθρώπων με κάποιον κοινό σκοπό σε οποιαδήποτε κατάσταση, απλή ή σύνθετη, προϋποθέτει και περιλαμβάνει την παραπάνω έννοια (Κουτούζης, 1999).

Λόγω του ευρύτατου πεδίου εφαρμογών της διοίκησης, δεν έχει υπάρξει ομοφωνία ανάμεσα στους ειδικούς για τη διατύπωση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού της (Κουτούζης, 1999). Ο Fayol, εστιάζοντας στις λειτουργίες της διοίκησης, την ορίζει ως «μία λειτουργική διαδικασία κατά την οποία επιτελούνται ως επιμέρους ενέργειες ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος» (Cole, 2004, σ.6). Σε ανάλογη λογική κινείται και ο ορισμός του Σαϊτή (1992, σ.25) ο οποίος ορίζει το management¹ ως «τη μεθοδική προσπάθεια προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης και ελέγχου δραστηριοτήτων για την επιτυχία δεδομένων σκοπών». Κατά τον Δήμου (1999, σ.26) «διοίκηση είναι η προγραμματισμένη, αποτελεσματική χρησιμοποίηση υλικών και μέσων κι η καθοδήγηση και ο έλεγχος των προσπαθειών ομάδας ατόμων για την επίτευξη κοινού σκοπού». Ο Eyre (1989, όπ. αναφ. στο Ράπτης, 2006, σ.8) εκλαμβάνει τη διοίκηση ως «την τέχνη ή την ικανότητα ενός διευθυντικού στελέχους να κατευθύνει ανθρώπους και υλικούς πόρους για την πραγματοποίηση συγκεκριμένου στόχου ή στόχων».

¹ Όπως αναφέρεται στον Σαϊτή (1992) πολλοί θεωρητικοί ταυτίζουν σημασιολογικά τους όρους «διοίκηση» και «management». Ο Δήμου (1999), ωστόσο, θεωρεί τη «διοίκηση» μέρος του «management» υποστηρίζοντας ότι η διοίκηση αποσκοπεί στην κατεύθυνση, καθοδήγηση και εποπτεία μιας ομάδας ανθρώπων ενώ το management περιλαμβάνει και την ανάληψη επιχειρηματικού κινδύνου. Ο Κουτούζης (1999) επισημαίνει ότι η έννοια του «management» περιέχει αυτό που στα ελληνικά αναφέρεται ως «οργάνωση και διοίκηση». Στην παρούσα εργασία, προς αποφυγή παρανοήσεων, οι όροι «διοίκηση» και «management» θα χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι.

Κατά τους Everard και Morris (1999, σ.27) «διοίκηση δεν σημαίνει να εκτελούμε προκαθορισμένα καθήκοντα με προκαθορισμένο τρόπο» αλλά να καθορίζουμε κατεύθυνση, στόχο και σκοπό και να σχεδιάζουμε τα βήματα προς την επίτευξή τους, να οργανώνουμε τους διαθέσιμους πόρους (άνθρωποι, χρόνος, υλικά) για να επιτευχθεί ο στόχος οικονομικά και βάσει του σχεδιασμού, να ελέγχουμε τη διαδικασία αξιολογώντας την πρόοδο και πραγματοποιώντας διορθωτικές κινήσεις, να θέτουμε και να βελτιώνουμε οργανωσιακά πρότυπα. Ο Κουτούζης (1999) εντοπίζει ως κοινά σημεία στους περισσότερους ορισμούς:

- Την έννοια του συντονισμού / συνδυασμού προσπαθειών.
- Την ύπαρξη στόχων και την προσπάθεια επίτευξής τους.
- Τη διοίκηση ως διαδικασία και όχι ως μεμονωμένη πράξη. Γίνεται φανερό, συνεπώς, ότι η διοίκηση είναι μία διαδικασία κατά την οποία η επίτευξη προκαθορισμένων στόχων προϋποθέτει κατάλληλο συντονισμό και συνδυασμό προσπαθειών.

Ο όρος «διοίκηση» και πολύ περισσότερο ο αγγλικός όρος «management» ακούγονται ξένοι όταν κανείς αναφέρεται στην εκπαίδευση λόγω της ιδιομορφίας και της πολυπλοκότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών² σε σχέση με άλλους οργανισμούς³. Η ιδιομορφία και πολυπλοκότητα έγκεινται, κυρίως σε δύο βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών οργανισμών. Το πρώτο έχει να κάνει με τον σκοπό τους, δηλαδή την παροχή εκπαίδευσης, ο οποίος μη μπορώντας να

² «Ένας εκπαιδευτικός οργανισμός είναι μία ομάδα ανθρώπων που εργάζονται για την παροχή εκπαίδευσης (κοινός σκοπός), σύμφωνα με κάποιες καθιερωμένες σχέσεις» (Κουτούζης, 2008α, σ.30).

³ Ως «οργανισμός» νοείται «μία ομάδα από δύο ή περισσότερους ανθρώπους που εργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού σύμφωνα με κάποιες καθιερωμένες σχέσεις» (Κουτούζης, 1999, σ.13). Σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999) υπάρχουν τρία χαρακτηριστικά που είναι κοινά σε όλους τους οργανισμούς, ανεξάρτητα από το μέγεθός τους: i) η ύπαρξη ανθρώπων, ii) η ύπαρξη κοινού ή κοινών σκοπών και iii) η ύπαρξη οργανωτικής δομής, δηλαδή ενός συστήματος εξουσίας και ενός τρόπου επικοινωνίας των μελών του οργανισμού. Ο Μπουραντάς (2002, σ.25) ορίζει τον οργανισμό (οργάνωση) ως «μία διακριτή κοινωνική οντότητα η οποία μέσω της διαίρεσης της εργασίας, δομών, συστημάτων και σχεδίων επιδιώκει την επίτευξη σε 'χρονική διάρκεια', σκοπών» και προσδιορίζει ως βασικά στοιχεία του οργανισμού: i) τους ανθρώπους, ii) τους σκοπούς, iii) τη διαίρεση εργασίας, δομών, συστημάτων, σχεδίων, iv) τα σύνορα και v) τη χρονική διάρκεια.

διευκρινιστεί με σαφήνεια, καθιστά δύσκολη και την οριοθέτηση της έννοιας της αποτελεσματικότητας. Το δεύτερο χαρακτηριστικό αφορά στην επικάλυψη των ρόλων που παρουσιάζεται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς η οποία δυσχεραίνει τη διάκριση μεταξύ «εργαζόμενου», «πελάτη» και «αποτελέσματος-προϊόντος». Παρ' όλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί δεν απαλλάσσονται της υποχρέωσης να λειτουργούν και να διοικούνται αποτελεσματικά, δεδομένου ότι, όπως και σε κάθε άλλο οργανισμό, η ανάπτυξή τους βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την αποτελεσματικότητα της διοίκησης τους (Κουτούζης, 2008α). Ως διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού νοείται «η διαδικασία συντονισμού ανθρώπων (μαθητών, εκπαιδευτικών, βοηθητικού προσωπικού), δραστηριοτήτων και υπαρχόντων μέσων για την παροχή εκπαίδευσης με πιο αποτελεσματικό τρόπο» (Κουτούζης, 2008α, σ.34). Ο Κατσαρός (2008α, σ.16) ορίζει τη διοίκηση στον χώρο της εκπαίδευσης ως την «εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών ή του εκπαιδευτικού συστήματος⁴ στο σύνολό του και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, των σκοπών της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων (ανθρώπινων και υλικών) μέσα από λειτουργίες, όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος».

Οι παραπάνω ορισμοί της διοίκησης εκπαιδευτικών οργανισμών περιλαμβάνουν στοιχεία που χαρακτηρίζουν το διοικητικό φαινόμενο, γεγονός που καταδεικνύει ότι θέσεις και αρχές της διοικητικής επιστήμης είναι δυνατό να μεταφερθούν και στον χώρο της εκπαίδευσης (Κατσαρός, 2008α).

1.2. «Ηγεσία»

Παρά το γεγονός ότι η έννοια της «ηγεσίας» κατέχει εξέχουσα θέση στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης το περιεχόμενό της δεν έχει ακόμα προσδιοριστεί

⁴ Το «εκπαιδευτικό σύστημα» νοείται ως «ένα συναφές σύνολο δομών, που έχει σκοπό από τη μία πλευρά την πνευματική ανάπτυξη, δηλαδή τη γνωστική, και μέσα από αυτή την επαγγελματική και κατά προέκταση παραγωγική ανάπτυξη με την προετοιμασία του κοινωνικού συνόλου για την αγορά εργασίας, και από την άλλη πλευρά την πολιτιστική αναβάθμιση, που εμπεριέχει το στοιχείο των σχέσεων και συγκρούσεων μεταξύ των δομών από τις οποίες πηγάζει η εξέλιξή του» (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, σ.31).

με τρόπο σαφή και κοινά αποδεκτό (Κατσαρός, 2008α · Σαΐτης, 2008α). Η λέξη «ηγεσία» είναι παράγωγο του ρήματος ηγέομαι-ηγούμαι και σημαίνει «είμαι αρχηγός και προπορεύομαι άλλων που με ακολουθούν με τη θέλησή τους» (Φλώρος, 1993, σ.377).

Ο Σαΐτης (2008α, σ.132) ορίζει την ηγεσία ως «τη διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης (άτυπης ή τυπικής) από κάποιον (ηγέτη), ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους - συνεργασία που μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος». Θέτει ως βασικές προϋποθέσεις του όρου «ηγεσία» τέσσερις παράγοντες:

- Την ύπαρξη ηγέτη ·
- Την ύπαρξη μελών ομάδας, ατόμων ·
- Την ύπαρξη αποτελεσματικής δράσης και
- Την επίτευξη επιδιωκόμενων στόχων (Σαΐτης, 2008α).

Ο Kroon (1995, σ.353) ορίζει την ηγεσία ως «τον ανθρώπινο παράγοντα που οδηγεί έναν οργανισμό στην επίτευξη των στόχων του μέσω της εθελοντικής συνεργασίας όλων των ατόμων του οργανισμού». Κατά μία άλλη άποψη, η έννοια της ηγεσίας εμπεριέχει πάντα δύο στοιχεία, το πρόσωπο που επηρεάζει και τα πρόσωπα που δέχονται την επιρροή και παρουσιάζεται ως «αυξημένη επίδραση και υποταγή των υφισταμένων στα πρόσωπα που ασκούν την εξουσία, ώστε να επιτυγχάνεται μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στο σύστημα και ευκολότερα ο στόχος λειτουργίας του» (Katz & Kahn, 1978 όπ. αναφ. στο Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, σ.153). Ο Μπουραντάς (2002, σ.310) ορίζει την ηγεσία ως «τη διαδικασία επηρεασμού των στάσεων και της συμπεριφοράς μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά, πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να προσπαθούν να υλοποιήσουν στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας, με τη μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα». Επομένως, ο ηγέτης κερδίζει με τη δύναμη της προσωπικότητάς του την εθελοντική και πρόθυμη συμμετοχή των υφισταμένων του στην υλοποίηση του έργου στο οποίο προΐσταται. Λειτουργεί το συναίσθημα και όχι ο εξαναγκασμός και η λογική που απορρέουν από την υποχρεωτικότητα της εργασίας (Ρεκλείτης, Στεφοπούλου & Χαλάς, 2010).

Εξετάζοντας τους σχετικούς με την ηγεσία ορισμούς μπορεί κανείς να διακρίνει ως κοινά γενικά χαρακτηριστικά στους περισσότερους τη διαδικασία άσκησης επιρροής στη συμπεριφορά των άλλων και την προσπάθεια ανάπτυξης και

επίτευξης στόχων (Ράπτης, 2006). Διαφαίνεται, επίσης, ότι η ηγεσία αντιμετωπίζεται σαν μία ομαδική λειτουργία η οποία εμφανίζεται μόνο όταν δύο ή περισσότεροι άνθρωποι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012).

1.3. Διάκριση των εννοιών «διοίκηση» - «ηγεσία»

Η διάκριση των εννοιών της «διοίκησης» και της «ηγεσίας» είναι ένα θέμα για το οποίο βιβλιογραφικά έχουν διατυπωθεί πολλές και διαφορετικές απόψεις. Ωστόσο, η πλειονότητα των μελετητών συγκλίνει στην άποψη ότι πρόκειται για δύο επικαλυπτόμενους σε κάποιο βαθμό και αλληλοσυμπληρούμενους ρόλους αλλά σαφώς διακριτούς (Κατσαρός, 2008α).

Κατά μία άποψη, η ηγεσία εκλαμβάνεται ως μία πολύ σημαντική πτυχή της διοικητικής διαδικασίας, η οποία, όμως, δεν ταυτίζεται με τη διοίκηση αλλά αποτελεί μέρος αυτής. Η διοίκηση, δηλαδή, περικλείει την ηγεσία χωρίς, ωστόσο, να εξαντλείται σε αυτή (Κουτούζης, 1999 · Σαΐτης, 2008α). Κατά μία άλλη άποψη, η ηγεσία λειτουργεί σαν όρος ‘ομπρέλα’, που περικλείει τη διοίκηση, αφού με τον όρο αυτό δηλώνονται το όραμα και η κατεύθυνση του οργανισμού στο πλαίσιο ενός στρατηγικού προσανατολισμού, ενώ η διοίκηση σχετίζεται με καθημερινές διεκπεραιωτικές εργασίες του οργανισμού (Πασιαρδής, 2014).

Ο ρόλος που αποδίδεται στη διοίκηση αφορά κυρίως στην εφαρμογή της πολιτικής και τη διατήρηση της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού σε επίπεδο καθημερινών λειτουργιών. Αντιθέτως, ο ρόλος της ηγεσίας αφορά στη χάραξη πολιτικής, την αντιμετώπιση αλλαγών και την επίτευξη υψηλών στόχων που σχετίζονται με τη βελτίωση και ανάπτυξη των ανθρώπων του οργανισμού (Ζαβλανός, 2002 · Κατσαρός, 2008α). Η διοίκηση, συνεπώς, αποτελεί ένα επιστημονικά προσδιορισμένο σύστημα κανόνων, βάσει του οποίου κινούνται τα άτομα σε έναν οργανισμό για την επίτευξη των στόχων του. Η ηγεσία, από την άλλη, συνδέεται περισσότερο με την ιδιαίτερη προσωπικότητα των ανθρώπων εκείνων που πείθουν τους συνεργάτες τους να τους ακολουθούν πρόθυμα και εθελοντικά για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Zaleznik, 2004). Στον Πίνακα 1.1 αναφέρονται οι διαφορές διοίκησης και ηγεσίας κατά τον West-Burnham.

Πίνακας 1.1. Διαφορές ηγεσίας - διοίκησης

Η ΗΓΕΣΙΑ (LEADING) ασχολείται με:	Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ (MANAGING) ασχολείται με:
το όραμα (vision)	την εφαρμογή (implementation)
με στρατηγικά θέματα (strategic issues)	τα λειτουργικά θέματα (operational issues)
το μετασχηματισμό (transformation)	τη συναλλαγή (transaction)
τα αποτελέσματα (ends)	τα νοήματα (means)
τους ανθρώπους (people)	τα συστήματα (systems)
κάνοντας τα σωστά πράγματα (doing the right things)	το να κάνει τα πράγματα σωστά (doing things right)

Πηγή: West-Burnham (1997, όπ. αναφ. στο Ράπτης, 2006, σ.55, πίν.3.1)

Ανεξάρτητα, πάντως από τη στάση που υιοθετείται αναφορικά με τη διάκριση των δύο εννοιών, θα πρέπει η διοίκηση και η ηγεσία να αντιμετωπίζονται ως λειτουργίες ισομεγέθεις, συμπληρωματικές και ταυτόχρονα αναγκαίες και να επιδιώκεται ο άριστος συνδυασμός τους ώστε να εξασφαλίζεται η αποτελεσματική λειτουργία ενός οργανισμού και η ικανοποίηση των ανθρώπων (Bush, 2007 · Μπουραντάς, 2002). Ιδανικός ηγέτης είναι αυτός που διαθέτει τόσο ηγετικές όσο και διοικητικές ικανότητες. Σε περίπτωση έλλειψης ηγετικών ικανοτήτων και ύπαρξης μόνο διοικητικών μιλάμε για έναν διαχειριστή κατάστασης. Στην αντίστροφη εκδοχή κάνουμε λόγο για έναν οραματιστή και μόνο ηγέτη. Στον παρακάτω Πίνακα 1.2 παρουσιάζονται οι διαφορές μεταξύ του μάνατζερ και του ηγέτη όπως αυτές προκύπτουν από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, κατά τον Μπουραντά (2002).

Πίνακας 1.2. Διαφορές μάνατζερ - ηγέτη

ΜΑΝΑΤΖΕΡ	ΗΓΕΤΗΣ
Διορίζειται	Αναδεικνύεται
Χρησιμοποιεί νόμιμη - «δοτή» εξουσία	Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη
Δίνει οδηγίες - εντολές, ανταμοιβές - τιμωρίες	Περνά όραμα, εμπνέει, πείθει
Ελέγχει	Κερδίζει εμπιστοσύνη

Επικεντρώνεται στις διαδικασίες, στα συστήματα και στη λογική	Επικεντρώνεται στους ανθρώπους και στα συναισθήματα
Κινείται σε προκαθορισμένα τυπικά πλαίσια	Ανοίγει νέους ορίζοντες, διευρύνει τα πλαίσια
Δέχεται και διαχειρίζεται την κατεστημένη κατάσταση (status quo)	Προκαλεί το κατεστημένο, κάνει αλλαγές, καινοτομεί
Αποδέχεται την πραγματικότητα	Ερευνά την πραγματικότητα
Δίνει έμφαση στο τώρα - βραχυπρόθεσμη προοπτική	Δίνει έμφαση στο μέλλον - μακροπρόθεσμη προοπτική
Κάνει τα πράγματα σωστά	Κάνει τα σωστά πράγματα

Πηγή: Μπουραντάς (2002, σ.315)

Συμπερασματικά, και με δεδομένο ότι η ευημερία ενός οργανισμού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα των διοικητικών-ηγετικών στελεχών του, η διαδικασία επιλογής τους αναδεικνύεται σε καθοριστικής σημασίας διαδικασία. Θα πρέπει να βασίζεται σε κριτήρια που θα εξασφαλίζουν ότι τα στελέχη διαθέτουν τόσο τα κατάλληλα προσωπικά χαρακτηριστικά, όσο και τις εξειδικευμένες γνώσεις που θα τους καταστήσουν αποδεκτούς στους άλλους και θα νομιμοποιήσουν την άσκηση του ηγετικού τους ρόλου.

2. Θεωρίες Διοίκησης

Η συστηματοποίηση των γνώσεων και της εμπειρίας στον χώρο της διοίκησης, ως επιστημονικού πεδίου, ξεκινά μόλις στις αρχές του εικοστού αιώνα και οφείλεται στη βιομηχανική ανάπτυξη και στην εκμηχάνιση της παραγωγής που σημειώθηκαν στη Βόρεια Αμερική και στη Δυτική Ευρώπη. Ωστόσο, ως λειτουργία εμφανίζεται ταυτόχρονα με τη δημιουργία των πρώτων οργανωμένων κοινωνιών (Ζιγκιρίδης, 2008 · Μπουρής, 2008).

Τα θεμέλια της Διοικητικής Επιστήμης βρίσκονται σε μία ποικιλία επιστημών, όπως η Οικονομία, η Ψυχολογία, η Κοινωνιολογία, τα Μαθηματικά, η Στατιστική, η Φιλοσοφία, κ.ά. Λόγω των διαφορετικών επιδράσεων που δέχθηκε χρονικά από αυτές τις επιστήμες, παρατηρήθηκαν διάφορες σχολές επιστημονικής σκέψης οι οποίες παρουσιάζουν χρονική συνέχεια και, στην ουσία, αποτελούν η μία προέκταση της άλλης (Kroon, 1995).

Αρχικά, οι Κλασικές Προσεγγίσεις επικεντρώθηκαν στην ορθολογική οργάνωση, τον καταμερισμό της εργασίας και την εξειδίκευση με απώτερο στόχο την αύξηση της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας των επιχειρήσεων, παραβλέποντας, ωστόσο, τον ανθρώπινο παράγοντα. Σε ένα πλαίσιο μηχανιστικών μοντέλων των οργανισμών η έμφαση δόθηκε στην αποτελεσματική αξιοποίηση των πόρων, κυρίως των ανθρώπινων (Πετρίδου, 2001 · Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Στο δεύτερο τέταρτο του εικοστού αιώνα, στο πλαίσιο των Νεοκλασικών Προσεγγίσεων, το επιστημονικό ενδιαφέρον στράφηκε στη μελέτη του ανθρώπινου παράγοντα και, κυρίως, σε ψυχομετρικές παραμέτρους της ανθρώπινης συμπεριφοράς που επιδρούν στους οργανισμούς. Αναδύθηκε, συνεπώς, η Διοίκηση Ανθρώπινων Σχέσεων η οποία χαρακτηρίστηκε από τον ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό της (Κατσαρός, 2008α).

Από τη δεκαετία του '60 έως και σήμερα το ενδιαφέρον στρέφεται στις αναπόσπαστες σχέσεις των οργανισμών με το περιβάλλον τους και στη μελέτη των αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα. Στο πλαίσιο των Σύγχρονων Προσεγγίσεων οι οργανισμοί εξετάζονται ως σύνθετα κοινωνικά φαινόμενα στην ολότητά τους και όχι μονομερώς, όπως συνέβαινε στις προηγούμενες προσεγγίσεις (Πετρίδου, 2001).

2.1. Η επιρροή των θεωριών διοίκησης στη διοίκηση της εκπαίδευσης

Οι θεωρίες της διοίκησης δεν άφησαν ανεπηρέαστο τον χώρο της εκπαίδευσης. Ακολουθώντας καθεμία τον δικό της τρόπο ανάλυσης και διατυπώνοντας διαφορετικές προτάσεις επίλυσης των διοικητικών θεμάτων, επέδρασαν τόσο στην οργανωτική δομή και λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων, όσο και στον τρόπο διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων⁵. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας παρουσιάζονται συνοπτικά, μέσω του Πίνακα 1.3., ορισμένα πρότυπα διοίκησης της εκπαίδευσης, όπως αυτά προέκυψαν υπό το πρίσμα των παραπάνω θεωριών και σε αντιστοιχία με τις προσεγγίσεις στις οποίες στηρίζονται.

⁵ Με τον όρο εκπαιδευτική μονάδα εννοούμε «το σχολείο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως οργανισμό που αποτελείται από τον διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές χωρισμένους σε τάξεις, το βοηθητικό προσωπικό, τους γονείς και το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου» (Μαυρογιώργος, 2008, σ.120).

Πίνακας 1.3. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρότυπα διοίκησης στην εκπαίδευση

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΡΕΥΜΑ	ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	ΠΡΟΤΥΠΟ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	ΒΑΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ
Κλασική Σχολή	<ul style="list-style-type: none"> Κοινωνιολογική Weber Τεχνοκρατικές/ Διαχειριστικές 	<ul style="list-style-type: none"> Γραφειοκρατικό Ορθολογικό 	<p>Δομή: ιεραρχική, αντικειμενικά υπαρκτή</p> <p>Σκοποί: κεντρικά διατυπωμένοι</p> <p>Σχέσεις με το περιβάλλον: τυπικές μέσω του διευθυντή</p> <p>Ηγεσία: τεχνοκρατική/διοικητική</p>
Νεοκλασική Σχολή	<ul style="list-style-type: none"> Ανθρώπινης Συμπεριφοράς 	<ul style="list-style-type: none"> Συνεργατικό 	<p>Δομή: ιεραρχική, λειτουργική, αντικειμενικά υπαρκτή</p> <p>Σκοποί: συλλογικά αποφασισμένοι</p> <p>Σχέσεις: πολύπλοκες, συγκεχυμένες</p> <p>Ηγεσία: μετασχηματιστική, συνεργατική</p>
Σύγχρονη Θεωρία	<ul style="list-style-type: none"> Κλειστό Σύστημα Ανοικτό Σύστημα 	<ul style="list-style-type: none"> Συστημάτων 	<p>Δομή: ιεραρχική, δυναμική, αντικειμενικά υπαρκτή</p> <p>Σκοποί: κεντρικά διατυπωμένοι</p> <p>Σχέσεις με το περιβάλλον: τυπικές</p> <p>Ηγεσία: τεχνοκρατική/διοικητική ή ηγεσία κατά περίπτωση</p>
Εναλλακτικές Προσεγγίσεις	<ul style="list-style-type: none"> Δομικές 	<ul style="list-style-type: none"> Οργανωμένης Αναρχίας Χαλαρής Συνοχής 	<p>Δομή: αδιευκρίνιστη, ασταθής</p> <p>Σκοποί: ασαφείς, απρόβλεπτοι</p> <p>Σχέσεις με το περιβάλλον: πηγή αβεβαιότητας</p> <p>Ηγεσία: ηγεσία κατά περίπτωση</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Ερμηνευτικές 	<ul style="list-style-type: none"> Ερμηνευτικό 	<p>Δομή: αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης</p> <p>Σκοποί: υποκειμενικοί ή επιβεβλημένοι από την ηγεσία</p> <p>Σχέσεις με το περιβάλλον: πηγή υποκειμενικών σημασιών</p> <p>Ηγεσία: μεταμοντέρνα</p>
		<ul style="list-style-type: none"> Κουλτούρας 	<p>Δομή: υλική αποτύπωση της κουλτούρας</p> <p>Σκοποί: βασίζονται στις συλλογικές αξίες</p> <p>Σχέσεις με το περιβάλλον: πηγή αξιών, πεποιθήσεων</p> <p>Ηγεσία: μετασχηματιστική, συμμετοχική, ηθική</p>
		<ul style="list-style-type: none"> Πολιτικό 	<p>Δομή: αποτέλεσμα διαπραγμάτευσης /συσχετισμού δυνάμεων</p> <p>Σκοποί: αποτέλεσμα σύγκρουσης/ τίθενται από την κυρίαρχη πλευρά</p> <p>Σχέσεις με το περιβάλλον: ασταθείς, συγκρουσιακές</p> <p>Ηγεσία: ηθική</p>

Πηγή: Κατσαρός (2008α, σ.26)

3. Η ηγεσία στην εκπαίδευση

Οι πολύ γρήγοροι ρυθμοί με τους οποίους συντελούνται οι αλλαγές και οι μετασχηματισμοί της σημερινής κοινωνίας έχουν επηρεάσει σχεδόν όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Τα οικονομικά, επιστημονικά και τεχνολογικά επιτεύγματα, οι δημογραφικές αλλαγές, η παγκοσμιοποίηση και η έκρηξη γνώσεων είναι μερικές μόνο από τις αλλαγές που έχουν αναπόφευκτα επιδράσει και στην εκπαίδευση, επιφέροντας αυξημένες απαιτήσεις τόσο ως προς την αποτελεσματικότητα όσο και ως προς την ποιότητά της (Χριστοφίδου & Πασιαρδής, 2006). Προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα οι οργανισμοί μάθησης, επισημαίνεται από πολλούς ερευνητές η αναγκαιότητα αλλαγής της φιλοσοφίας διοίκησής τους, δίνοντας έμφαση στον χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Bush, 2007 · Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005 · Γουρναρόπουλος, 2009 · Λούης & Χατζηγεωργίου, 2009 · Ντάνος & Ζαβλανός, 2009 · Ράπτης, 2009 · Χριστοφίδου & Πασιαρδής, 2006).

Οι Bush και Glover (2003, σ.8) αναφέρουν σχετικά με την ηγεσία στην εκπαίδευση ότι πρόκειται για μία «διαδικασία επιρροής, η οποία οδηγεί στην επίτευξη των επιθυμητών στόχων. Οι επιτυχημένοι ηγέτες αναπτύσσουν ένα όραμα για το σχολείο τους βασισμένο σε προσωπικές και επαγγελματικές αξίες. Διευκρινίζουν και υπενθυμίζουν αυτό το όραμα σε κάθε ευκαιρία και επηρεάζουν προσωπικό και λοιπούς εμπλεκόμενους με τέτοιο τρόπο ώστε να μοιράζονται αυτό το όραμα. Όλη η φιλοσοφία, οι δομές και οι δραστηριότητες του σχολείου στοχεύουν στην επίτευξη αυτού του κοινού οράματος».

Οι σύγχρονες προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα τα σχολεία κατέδειξαν την ηγεσία ως το μέσο χάραξης στρατηγικής για την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση των επιπέδων μάθησης στις εκπαιδευτικές μονάδες. Η διάσταση της ηγεσίας στην επίτευξη της αποστολής του σχολείου οδήγησε σε μία εκτενή αναζήτηση του ιδανικότερου για την εκπαίδευση προτύπου-στιλ ηγεσίας⁶ (Λούης & Χατζηγεωργίου, 2009).

⁶ Ως ηγετικό πρότυπο (στιλ) μπορεί να θεωρηθεί «μία ιδιαίτερη μορφή συμπεριφοράς, την οποία κατά κύριο λόγο χρησιμοποιεί ο ηγέτης και με την οποία είναι δυνατό να παρακινήσει την ομάδα να εκτελέσει κάποιο έργο» (Ζαβλανός, 2002, σ.248).

3.1. Πρότυπα Ηγεσίας κατά Leithwood, Jantzi και Steinbach

Η εκτεταμένη έρευνα στον χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας και η αντιστοίχως μεγάλη βιβλιογραφία γύρω από το θέμα, συνέβαλλαν στην ανάπτυξη πολλαπλών μοντέλων ηγεσίας, εξαρτώμενων από το επίκεντρο της προσοχής του εκάστοτε ερευνητή. Μία από τις πιο γνωστές ταξινομήσεις, όπως αναφέρουν οι Bush και Glover (2003), Bush (2008), Κατσαρός (2008α) και Κριεμάδης και Θωμοπούλου (2012) είναι αυτοί των Leithwood, Jantzi και Steinbach, η οποία προέκυψε κατόπιν μελέτης 121 άρθρων από τέσσερα διεθνή επιστημονικά εκπαιδευτικά περιοδικά, και ανέδειξε τους εξής οκτώ τύπους ηγεσίας:

- **Διδακτική - Μορφωτική Ηγεσία:** Το ενδιαφέρον εστιάζεται στη διδασκαλία, τη μάθηση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών καθώς εμπλέκονται με τους μαθητές τους. Η επιρροή των ηγετών κατευθύνεται στη μάθηση των μαθητών, μέσω των εκπαιδευτικών. Οι ηγέτες αντλούν τη δύναμη της εξουσίας και της επιρροής τόσο από τις διοικητικές τους θέσεις, όσο και από τις εξειδικευμένες γνώσεις που κατέχουν, κριτήριο με το οποίο επιλέγονται για τις θέσεις αυτές. Παρόλο που βάσει του συγκεκριμένου προτύπου δίνεται προτεραιότητα στη μάθηση και στην επίτευξη υψηλών επιδόσεων, υποτιμώνται άλλες πτυχές της σχολικής ζωής, όπως η κοινωνικοποίηση και η αυτοεκτίμηση των μαθητών, καθώς και άλλες οργανωτικές πτυχές, όπως η δόμηση του εκπαιδευτικού οργανισμού.

- **Μετασχηματιστική Ηγεσία:** Πρόκειται για έναν τύπο ηγεσίας που προσβλέπει στην αύξηση της δέσμευσης των εργαζομένων ως προς την επίτευξη των στόχων του σχολείου. Οι ηγέτες, επιθυμώντας τη στήριξη και τη συμπαράσταση των εκπαιδευτικών στο όραμά τους, επιδιώκουν την ενίσχυση των ικανοτήτων τους για την πραγματοποίηση αυτού του στόχου. Η εξουσία και η επιρροή τους πηγάζει από τα ίδια τα μέλη, καθώς αυτά αποδίδουν τη δύναμη σε αυτούς που έχουν την ικανότητα να τους εμπνέουν. Το συγκεκριμένο πρότυπο μπορεί να έχει εφαρμογή σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς που διαθέτουν αυτονομία και επιδιώκουν την καινοτομία και την αλλαγή. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, λόγω του δύσκαμπτου συγκεντρωτικού χαρακτήρα του (Μπρίνια, 2009), όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια, τα περιθώρια εφαρμογής του είναι ελάχιστα, αφού η πιστή τήρηση αποφάσεων που λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο είναι κύριο μέλημα των ηγετών. Ωστόσο, σε εκπαιδευτικές μονάδες όπου η λειτουργία τους διαμορφώνεται βάσει του συνεργατικού προτύπου διοίκησης θα ήταν δυνατή η εφαρμογή αρχών της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

- **Ηθική Ηγεσία:** Το ενδιαφέρον εστιάζεται στις αξίες, το ήθος και τις πεποιθήσεις των ηγετών. Αν και το συγκεκριμένο πρότυπο προσιδιάζει στο μετασχηματιστικό, προϋποθέτει ισχυρότερη βάση αξιών και πνευματικής επικέντρωσης που να προσδίδουν μία ξεκάθαρη αίσθηση του σκοπού και των κινήτρων της λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού. Βασικές αξίες που επιδιώκονται από το συγκεκριμένο πρότυπο είναι οι αρχές της δημοκρατίας, της συμμετοχής και της συνεργασίας, η ισότητα των ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση και ο δωρεάν και δημόσιος χαρακτήρας της.

- **Συμμετοχική Ηγεσία:** Η προσοχή στρέφεται, κατά κύριο λόγο, στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, προωθώντας τις ομαδικές-συνεργατικές πρακτικές και υπερτονίζοντας την αξία της επιμερισμένης ηγεσίας, που συνδέεται άμεσα με τις δημοκρατικές αρχές και την ενδυνάμωση του προσωπικού. Βασική παραδοχή αυτού του προτύπου είναι ότι η ειλικρινής δέσμευση των εμπλεκομένων στην εφαρμογή των από κοινού συμφωνημένων αποφάσεων μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση της απόδοσης και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών. Για το λόγο αυτό οι ηγέτες οφείλουν να ενθαρρύνουν και να προάγουν το κλίμα συνεργασίας και συμμετοχής.

- **Τεχνοκρατική - Διοικητική Ηγεσία:** Το ενδιαφέρον εστιάζεται στις λειτουργίες, τα καθήκοντα και τις συμπεριφορές, για τις οποίες προϋποθέτει μία ορθολογική βάση. Η εξουσία και η επιρροή των ηγετών εξαρτάται από τη θέση ισχύος που κατέχουν μέσα στη βαθμίδα της ιεραρχίας. Στο συγκεκριμένο πρότυπο διακρίνονται διαχειριστικές και εκτελεστικές ιδιότητες για τον ηγέτη, στοιχεία που συναντώνται, κυρίως, σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Ο Κατσαρός (2008α) αναφέρει πως αυτό το πρότυπο ηγεσίας προσιδιάζει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο οι διευθυντές εκπαιδευτικών μονάδων αποκτούν έναν μάλλον γραφειοκρατικό χαρακτήρα καθώς ο ρόλος τους περιορίζεται στο πλαίσιο ενός νόμου που τους θέλει κυρίως εκτελεστικά όργανα της εκπαιδευτικής διοίκησης.

- **Μετα-μοντέρνα Ηγεσία:** Εστιάζει στην υποκειμενική εμπειρία των ηγετών και των εκπαιδευτικών καθώς και στις διαφορετικές ερμηνείες που επιδέχονται τα γεγονότα από τους εκάστοτε συμμετέχοντες. Συνεπώς, βάσει αυτού του προτύπου, κανένα στιλ ηγεσίας δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικό σε όλες τις περιπτώσεις αλλά στα διαφορετικά ζητήματα που προκύπτουν ο ηγέτης θα πρέπει να επιλέγει κάθε φορά αυτό που ανταποκρίνεται καλύτερα στις συνθήκες.

- **Διαπροσωπική Ηγεσία:** Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις σχέσεις που αναπτύσσουν οι ηγέτες με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους λοιπούς εμπλεκομένους με την εκπαιδευτική κοινότητα. Στο πλαίσιο αυτού του προτύπου οι ηγέτες υιοθετούν μία συνεργατική προσέγγιση που ενδέχεται να έχει και ηθική διάσταση, έχοντας εξελίξει τις προσωπικές τους δεξιότητες που τους επιτρέπουν να χειριστούν αποτελεσματικά τα εσωτερικά και εξωτερικά ενδιαφερόμενα μέρη.

- **Ηγεσία κατά Περίπτωση:** Βάση αυτού του προτύπου είναι η αναγνώριση της πολυσχιδούς φύσης και της ποικιλίας πλαισίων κάθε εκπαιδευτικής μονάδας που δεν επιτρέπει την κοινή εφαρμογή προτύπων ηγεσίας ως πανάκεια. Δίνοντας έμφαση στον τρόπο με τον οποίο οι ηγέτες αντιδρούν στις διαφορετικές περιπτώσεις, προβάλλει ως αναγκαία διάσταση για τους ηγέτες η ικανότητα να προσαρμόζουν τις προσεγγίσεις τους στις ιδιαίτερες απαιτήσεις της εκπαιδευτικής τους μονάδας και των καταστάσεων που χρήζουν της προσοχής τους.

Συμπερασματικά, στα μοντέλα που παρουσιάστηκαν εντοπίζονται κοινά σημεία, κυρίως ως προς τον απώτερο στόχο τους που είναι η καλύτερη οργάνωση του οργανισμού η οποία θα συμβάλλει στη βελτίωση της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας του. Οι διαφορές τους εντοπίζονται στους τρόπους και τις μεθοδεύσεις που προκρίνονται από το κάθε μοντέλο. Έτσι, κάποια αποδίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα στον ανθρώπινο παράγοντα, ενώ άλλα εστιάζουν στην οργανωτική δομή.

Δεδομένου ότι η ηγεσία είναι μία ευαίσθητη και ταυτόχρονα δυναμική έννοια που επηρεάζεται και επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, είναι δύσκολο να προκύψει μία σαφής απάντηση για το ποιο πρότυπο ηγεσίας μπορεί να αποβεί πιο αποτελεσματικό στην εκπαίδευση. Η Μπρίνια (2008, σ.164) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «όλα τα πρότυπα μπορούν να είναι αποτελεσματικά, όταν ασκούνται στην κατάλληλη περίπτωση». Η υιοθέτηση του ενός ή του άλλου προτύπου εξαρτάται από τις προσωπικές διαθέσεις των υφισταμένων και τη διοικητική τους ωριμότητα, από την προσωπικότητα και εμπειρία του προϊσταμένου καθώς και από το έργο που έχει να υλοποιήσει και, τέλος, από την κατάσταση που επικρατεί στον οργανισμό και το περιβάλλον εντός του οποίου ασκείται η ηγεσία (Μπρίνια, 2008 · Σαΐτης, 2008α).

3.2. Ο αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης

Είναι, πλέον, κοινώς αποδεκτό ότι η άσκηση ηγετικού ρόλου είναι ένας από τους βασικούς συντελεστές του αποτελεσματικού⁷ σχολείου (Fullan, 1993 · Hargreaves & Hopkins, 1998 · Πασιαρδής, 2014 · Ράπτης, 2009 · Χατζηπαναγιώτου, 2008). Οι Leithwood και Riehl (2003) αποδίδουν τη σχέση αυτή στο γεγονός ότι οι επιτυχημένοι ηγέτες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην παροχή εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας, ενώ οι Harris και Muijs (2003), κατόπιν ανασκόπησης της διεθνούς βιβλιογραφίας, υποστηρίζουν ότι η επιτυχημένη ηγεσία οδηγεί σε βελτίωση της εκπαιδευτικής μονάδας. Αν και στη σχετική βιβλιογραφία δεν υπάρχει ένα σταθερό σύστημα χαρακτηριστικών γνωρισμάτων και πρακτικών των αποτελεσματικών διευθυντών-ηγετών, θα παραθέσουμε στη συνέχεια ενδεικτικά ορισμένα, θεωρώντας ότι προσαρμοζόμενα στις ιδιαιτερότητες κάθε εκπαιδευτικής μονάδας μπορούν να αποβούν ιδιαίτερα χρήσιμα.

Επωμιζόμενος ο διευθυντής τον ρόλο του ηγέτη, διαμορφώνει το δικό του όραμα⁸ για την εκπαιδευτική μονάδα. Για να είναι αποτελεσματικός οφείλει, μέσω της ηγεσίας, να διαμορφώσει την κουλτούρα εκείνη που θα οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο στην αποδοχή του οράματός του, αλλά ακόμα και στην από κοινού διαμόρφωσή του και, τελικά, στην επιθυμία πραγμάτωσής του (Γιάγκου & Θεοφιλίδης, 2008 · Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2002 · Χατζηπαναγιώτου, 2008). Όπως οι Wasonga και Murphy (2007) υποστηρίζουν με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί χρίζονται συνυπεύθυνοι για το όραμα και νιώθουν σημαντικόι.

Η εκπλήρωση των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας και η συμβολή όλων των εμπλεκόμενων προς αυτό προϋποθέτει την ύπαρξη θετικού κλίματος, η διαμόρφωση του οποίου εξαρτάται από την ικανότητα του ηγέτη να χειρίζεται σωστά τον ανθρώπινο παράγοντα (Σαΐτης, 1992) και να προωθεί την ουσιαστική επικοινωνία

⁷ Ο όρος ‘αποτελεσματικότητα’ εκφράζει κάθε επίτευγμα ανθρώπινης δράσης και σε γενικότερο επίπεδο σημαίνει «να κάνεις τα σωστά πράγματα» (Χαλκιώτης, 2008, σ.258). Σε επίπεδο εκπαιδευτικών μονάδων υπάρχουν πολλοί παράμετροι που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα. Στην παρούσα εργασία ο ορισμός που θα χρησιμοποιηθεί είναι αυτός που ορίζει την αποτελεσματικότητα ως τον «βαθμό στον οποίο η επιχείρηση ή ο οργανισμός, στην περίπτωσή μας το σχολείο, πετυχαίνει τους στόχους που έχει ή για τους οποίους έχει ιδρυθεί» (Μπουραντάς, Βάθης, Παπακωνσταντίνου & Ρεκλείτης, 1999, σ.39).

⁸ Το όραμα ενός διευθυντή, κατά τον Πασιαρδή (2014, σ.134), αναφέρεται στο πώς θα ήθελε να δει το σχολείο του σε τρία ή πέντε χρόνια, ακόμα κι αν ο ίδιος δεν είναι πλέον εκεί.

τόσο στο εσωτερικό περιβάλλον της μονάδας (μαθητές - εκπαιδευτικοί), όσο και στο εξωτερικό (γονείς - κοινότητα) (Σαΐτης, 2008β). Σύμφωνα με τον Sergiovanni (2001) για να καλλιεργήσει ο διευθυντής ένα κλίμα συνεργασίας και σύμπνοιας στο σχολείο, βασιζόμενος στους κοινούς στόχους και στα κοινά ιδανικά, οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις δυνατότητες και τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών και να μεταδίδει στους εκπαιδευτικούς πνεύμα συνοχής, συνεργασίας και ομαδικότητας ώστε να προσπαθούν συστηματικά για την ευημερία της μονάδας και των μαθητών. Ο Σαΐτης (2008β) επισημαίνει ότι η καλή συνεργασία σχολείου και οικογένειας, την οποία οφείλει να επιδιώκει ο διευθυντής, αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την ολοκλήρωση των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας, για την επίλυση προβλημάτων και, τελικά, για την πραγμάτωση περισσότερων αποτελεσμάτων στον τομέα της αγωγής των μαθητών. Επιπλέον, η ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας με φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος (τοπική κοινωνία, τοπική αυτοδιοίκηση, κ.ά.), μπορεί να εξασφαλίσει διευκολύνσεις και στήριξη στο έργο των εκπαιδευτικών μονάδων (Κατσαρός, 2008α).

Σε εκπαιδευτικές μονάδες που έχει διαμορφωθεί θετικό κλίμα, ο διευθυντής ενεργοποιείται προς την εφαρμογή καινοτομιών και απαραίτητων αλλαγών (Πασιαρδής, 2014). Ο ρόλος του στο σημείο αυτό είναι καταλυτικός διότι για να διασφαλιστεί η εισαγωγή και ανάπτυξη καινοτομιών πρέπει αφενός να είναι ανοικτός σε νέες ιδέες και πρακτικές (Παπακωνσταντίνου, 2008) και αφετέρου έχοντας ο ίδιος κατανοήσει την έννοια και το περιεχόμενό της καινοτομίας να μπορέσει να κάνει και τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους να αναγνωρίσουν την αξία της (Μπελαδάκης, 2010). Λειτουργώντας, επίσης, ως εγγυητής της εφαρμογής της καινοτομίας, ο διευθυντής οφείλει να έχει καταστρώσει μία στρατηγική για την αντιμετώπιση των δυνάμεων εκείνων που ενδέχεται να αντιδράσουν, καθιστώντας όλους τους εμπλεκόμενους ως συνυπεύθυνους και πείθοντάς τους για τα οφέλη της καινοτομίας, χωρίς να περιθωριοποιηθεί, ωστόσο, κάποιος που δεν πείθεται για τους στόχους της (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Υπό το πρίσμα του κοινού συμφέροντος και της επιδίωξης κοινών στόχων, οι αποτελεσματικοί διευθυντές-ηγέτες οφείλουν να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, παρέχοντάς τους έτσι την ευκαιρία να συνεισφέρουν στην οργάνωση και διοίκηση της μονάδας (Πασιαρδής, 2014). Δείχνοντας ο διευθυντής εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς και υιοθετώντας έναν συλλογικό χαρακτήρα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, τους καθιστά κοινωνούς,

ενεργά μετέχοντες και συνυπεύθυνους της διαδικασίας, διασφαλίζοντας, σε μεγάλο βαθμό, την αφοσίωση και την αποδοτικότητά τους στην εφαρμογή των αποφάσεων (Ρες, 2004).

Προκειμένου να ανταποκρίνεται επιτυχώς ένας διευθυντής στις απαιτήσεις του ρόλου του πρέπει να έχει ορισμένες βασικές δεξιότητες⁹. Ο Σαΐτης (2008α) ταξινομεί αυτές τις δεξιότητες σε τρεις ομάδες: i) Η ικανότητα του συνεργάζεσθαι: Ο διευθυντής όντας γνώστης της ψυχολογίας του ατόμου και των ομάδων και λαμβάνοντας υπόψη τη στάση και τη συμπεριφορά τους, δημιουργεί πρόσφορο εργασιακό περιβάλλον για την επίτευξη των αντικειμενικών στόχων. ii) Η επαγγελματική ικανότητα: Ο διευθυντής συνεκτιμά τα καθήκοντα, τις ευθύνες και τα προβλήματα των υφισταμένων του, ασκεί καλή εποπτεία και έχει την ευχέρεια για ορθή λήψη αποφάσεων. Η επαγγελματική ικανότητα είναι συνάρτηση δύο βασικών μεταβλητών, της διοικητικής πείρας και της επιστημονικής κατάρτισης σε θέματα αρμοδιότητάς του. iii) Η αντιληπτική ικανότητα: Ο διευθυντής δεν αναλώνεται μόνο σε θέματα ρουτίνας, αλλά, μέσω παρατηρητικότητας και διοικητικής ενεργητικότητας επισημαίνει λειτουργικές αδυναμίες, σχεδιάζει και εφαρμόζει σύγχρονες μεθόδους και τεχνικές εργασίας.

Σύμφωνα με την Κουλουμπαρίτη (2008) η αποτελεσματικότητα στην άσκηση διοικητικών καθηκόντων επηρεάζεται από:

- Την εκπαίδευση και κατάρτιση των διευθυντών: Οι εξειδικευμένες γνώσεις στον τομέα της διοίκησης αποτελούν προαπαιτούμενο για τους διευθυντές προκειμένου να ανταποκρίνονται στις αυξανόμενες ανάγκες και στην πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Τον τρόπο επιλογής των διευθυντών: Το πλαίσιο επιλογής πρέπει να διακρίνεται από σταθερότητα ως προς τα κριτήρια και τις διαδικασίες, διότι οι συνεχείς μεταβολές προκαλούν αστάθεια, ανασφάλεια και ακύρωση δημιουργικών επιλογών και πρωτοβουλιών.
- Την υπόσταση της θέσης: Το θέμα της μονιμότητας ή της περιορισμένης θητείας των διευθυντών φαίνεται να έχει θετικές αλλά και αρνητικές επιπτώσεις, χρήζει ωστόσο περαιτέρω διερεύνησης.

⁹ Με τον όρο 'δεξιότητα' νοείται «η δύναμη που υπάρχει στο άτομο να εκτελεί μία ενέργεια, που αποβλέπει σ' ένα σκοπό ως ένα βαθμό τελειότητας που ξεπερνά τη μέση απόδοση» (Στριφτού-Κριαρά, 1968, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2008α, σ.134).

Συμπερασματικά, ο ρόλος των διευθυντών-ηγετών στην εκπαίδευση είναι πολυσύνθετος και καθίσταται ιδιαίτερα απαιτητικός, λόγω της κρισιμότητάς του για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης και την επίτευξη υψηλότερου επιπέδου απόδοσης μαθητών και εκπαιδευτικών. Ο Κατσαρός (2008α) επισημαίνει ότι η δυνατότητα ανταπόκρισης των διευθυντών στον ηγετικό τους ρόλο είναι συνάρτηση τόσο της διάθεσής τους για ανάληψη ηγετικού ρόλου, όσο και του βαθμού στον οποίο διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες και προδιαθέσεις. Ο Fullan (1988) από την άλλη, εντοπίζει ως παράγοντα που καθορίζει τη στάση και τις ενέργειες του διευθυντή το σύστημα εντός του οποίου καλείται να λειτουργήσει. Διαπιστώνει κανείς, συνεπώς, πως τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ηγέτη, ως κριτήρια επιλογής διευθυντών, πρέπει να συνεξετάζονται με το έργο που έχει να επιτελέσει και τις συνθήκες εντός των οποίων θα δράσει.

4. Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

4.1. Ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος

Αυτό που παραδοσιακά διέκρινε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν η αυστηρή ιεραρχική δομή του, ο γραφειοκρατισμός και ο συγκεντρωτισμός στον έλεγχο των δομών και στη λειτουργία της εκπαίδευσης (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2005). Η οργάνωση και διοίκηση της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης διατήρησε μια πολύ στενή σχέση εξάρτησης με το κράτος το οποίο ελέγχει απόλυτα την εκπαιδευτική διαδικασία και προωθεί την πολιτική του (Παπακωνσταντίνου, 2012). Διαφαίνεται, συνεπώς, ένας κατά βάση κεντρικός και συγκεντρωτικός¹⁰ χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με κύριο χαρακτηριστικό την πυραμιδοειδή διάρθρωση της δομής του, καθώς όλες οι αρμοδιότητες ασκούνται από το Υπουργείο Παιδείας (Μπρίνια, 2009). Τις τελευταίες δεκαετίες, ωστόσο, παρατηρείται μία τάση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να αποποιηθεί του συγκεντρωτισμού του

¹⁰ Στο συγκεντρωτικό σύστημα, στην κορυφή της διοικητικής πυραμίδας βρίσκεται το κράτος κατέχοντας την κεντρική εξουσία. Οι εκπαιδευτικοί και η κοινωνία λειτουργούν υποταγμένοι στην κεντρική εξουσία και εξαρτώνται από αυτήν στα πλαίσια μιας ιεραρχικά οργανωμένης διοίκησης (Λυμπέρης, 2012 · Παπακωνσταντίνου, 2012).

(Λυμπέρης, 2012), αφού επιχειρήθηκε η αποκέντρωση¹¹ του μέσα από συγκεκριμένες ενέργειες¹².

Εν τέλει, εκ του αποτελέσματος, κατέστη φανερό ότι η ανά τα χρόνια αποκεντρωτική προσπάθεια για βελτίωση και ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού συστήματος, στην πραγματικότητα είχε τη μορφή της αποσυγκέντρωσης¹³, δηλαδή

¹¹ Στο αποκεντρωμένο σύστημα, υπάρχει μία κεντρική διοίκηση η οποία χαράσσει την εκπαιδευτική πολιτική και δίνει τις γενικές κατευθύνσεις για την οργάνωση και λειτουργία του συστήματος, αλλά οι επιμέρους αποφάσεις για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής παίρνονται σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Το κράτος έχει ρόλο συντονιστή ενώ αυξάνονται οι αρμοδιότητες λήψης απόφασης και η ανεξαρτησία των περιφερειακών διοικητικών αρχών (Λυμπέρης, 2012).

¹² Με το **N.1566/85** εκλέγονται θεσμοθετημένοι φορείς (Σχολικό Συμβούλιο-Σχολική Επιτροπή) που συμμετέχουν στα εκπαιδευτικά δρώμενα και μεταβιβάζονται διαχειριστικές αρμοδιότητες (συντήρηση κτιρίων, κατανομή κονδυλίων για λειτουργικές δαπάνες κ.ά.) στην τοπική αυτοδιοίκηση (Μούτσιος, 2001). Με το **N.2525/97** θεσπίστηκαν το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο και Δημοτικό Σχολείο και τα Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Με το **N.2986/2002** θεσπίζεται νέα περιφερειακή διάρθρωση ενώ καθορίζονται ταυτόχρονα οι αρμοδιότητες των στελεχών της (Τζίφας, 2006). Με το **N.3848/2010** προωθείται η αναδιάρθρωση των περιφερειακών υπηρεσιών (μείωση περιφερειακών δομών από τέσσερα σε τρία επίπεδα, προσδιορισμός αρμοδιοτήτων μεταξύ των οργάνων διοίκησης) (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2011), επιδιώκοντας τη σύνδεση του «Νέου Σχολείου» με τις τοπικές κοινωνίες και την ενίσχυση του ρόλου των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μαθητών και της τοπικής αυτοδιοίκησης (Λυμπέρης, 2012). Εισάγεται, επίσης, ο θεσμός της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της εκπαιδευτικής μονάδας (Διαμαντής, 2011). Με το **N.4327/2015** προβλέπεται για την επιλογή διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων ένα σύστημα μοριοδότησης προσόντων που προσμετράται κατά 65,7%, ενώ το υπόλοιπο 34,3% αποδίδεται στη γνώμη του Συλλόγου Διδασκόντων, ο οποίος δια της εκλογής συμμετέχει στη διαδικασία ανάδειξης διευθυντικών στελεχών.

¹³ Στο ενδιάμεσο σύστημα διοίκησης, το αποσυγκεντρωμένο, κυρίαρχο ρόλο κατέχει το κράτος. Παραχωρείται, ωστόσο, περιορισμένη εξουσία λήψης αποφάσεων, ελεγχόμενη από το κράτος, στις περιφερειακές δομές της ιεραρχίας (Λυμπέρης, 2012 · Παπακωνσταντίνου, 2012). Δίνεται, συνεπώς, η δυνατότητα στις τοπικές εξουσίες και τις εκπαιδευτικές μονάδες να έχουν σχετική αυτοτέλεια, διαφοροποιώντας και, κυρίως, προσαρμόζοντας την εντολή της κεντρικής εξουσίας με βάσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής μονάδας, τις συνθήκες λειτουργίας της και το κλίμα που έχει διαμορφώσει (Παπακωνσταντίνου, 2008).

της μεταφοράς μόνο διαχειριστικών-διεκπεραιωτικών ευθυνών χωρίς, όμως, την εκχώρηση αρμοδιοτήτων για ουσιαστικές αποφάσεις (Μπάκας, 2007). Οι περισσότερες ρυθμίσεις δεν αποτέλεσαν μέρος μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης και είτε δεν εφαρμόστηκαν είτε εφαρμόστηκαν μερικώς (Κατσαρός, 2008β). Παρά τη σχετική ρητορική της αποκέντρωσης και τις όποιες προσπάθειες θεσμικού χαρακτήρα έγιναν ο συγκεντρωτισμός συνεχίζει να αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού μας συστήματος (Κουτούζης, 2012 · Μπρίνια, 2008).

Εστιάζοντας στο επίπεδο της εκπαιδευτικής μονάδας διαπιστώνεται πως παρότι απέχει πολύ από το να καταστεί συνδιαμορφωτής εκπαιδευτικής πολιτικής, έχουν αυξηθεί τα περιθώρια σχετικής αυτονομίας¹⁴ της μέσα από τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες των τελευταίων, κυρίως, ετών. Υποδεχόμενη κριτικά την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική είναι δυνατόν να παρεμβαίνει προκειμένου να χαράζει τη δική της εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική (Κουτούζης, 2012). Στο πλαίσιο αυτό είναι δυνατό να διαμορφώνει έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα, κουλτούρα και κλίμα προσδιορίζοντας στόχους και σχέδια δράσης σε θέματα που αφορούν ενδεικτικά α) στην ανάπτυξη καινοτόμων προγραμμάτων και την αξιοποίηση της Ευέλικτης Ζώνης, β) στην ανάπτυξη θετικού παιδαγωγικού κλίματος, γ) στις σχολικές εκδηλώσεις, δ) στην ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ε) στην εισαγωγή και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, στ) στην ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας με την τοπική κοινωνία, ζ) στην ανάπτυξη προγραμμάτων ενημέρωσης και στήριξης των γονέων, η) στη συντήρηση και ορθολογική χρήση χώρων και εγκαταστάσεων, θ) στον εκσυγχρονισμό και την προσαρμογή εποπτικού υλικού, κ.ά. (Κατσαρός, 2008β).

4.2. Ο ρόλος του διευθυντή εκπαιδευτικής μονάδας

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο διευθυντής μιας εκπαιδευτικής μονάδας βρίσκεται στην κατώτερη βαθμίδα της ιεραρχικής πυραμίδας (Κουλουμπαρίτη, 2008), ενώ, ταυτόχρονα, σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.) Φ.353.1./324/105657/Δ1 (ΦΕΚ.1340/Β'/16-10-2002) «ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι

¹⁴ «Με τον όρο ‘αυτονομία’ νοείται η δυνατότητα που έχει η σχολική μονάδα να λαμβάνει αποφάσεις για ένα ευρύ φάσμα θεμάτων και με ευρύ περιθώριο διακριτικής ευχέρειας» (Λαΐνας, 2000, σ.33).

διοικητικός και επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος στον χώρο αυτό» (Άρθρο 27). Κύριο έργο του, όπως αναφέρεται στο ίδιο άρθρο είναι:

1. Να καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέτει υψηλούς στόχους και να δημιουργεί τις προϋποθέσεις επίτευξής τους στα πλαίσια ενός δημοκρατικού, ανοικτού στην κοινωνία σχολείου.
2. Να καθοδηγεί και να συνεπικουρεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, ιδιαιτέρως τους νέους, αποτελώντας ο ίδιος παιδαγωγικό πρότυπο.
3. Να καθιστά το σχολείο στοιχειώδη μονάδα επιμόρφωσης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.
4. Να προϊστάται των εκπαιδευτικών και να συνεργάζεται μαζί τους ώστε να συντονίζει το έργο τους και να ενισχύει τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων (Σ.Δ.).
5. Να ελέγχει την πορεία των εργασιών και να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς.

Τα γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητες του διευθυντή ορίζονται από το Άρθρο 28 της ίδιας Υ.Α, όπου, μεταξύ άλλων, επισημαίνονται τα εξής:

1. Συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους, τα Στελέχη της Διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.
2. Εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τρίτους.
3. Εφαρμόζει την ισχύουσα νομοθεσία και τις διατάξεις, είναι υπεύθυνος για την τήρησή τους και υλοποιεί τις αποφάσεις του Σ.Δ.
4. Ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου.

Επιμέρους καθήκοντα και αρμοδιότητες σε σχέση με τον Σ.Δ., τους Σχολικούς Συμβούλους, τον Διευθυντή εκπαίδευσης και τον Προϊστάμενο γραφείου, τους μαθητές και, τέλος, τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και άλλους συντελεστές εκπαίδευσης, ορίζονται από τα Άρθρα 29, 30, 31 και 32 της ίδιας Υ.Α αντίστοιχα.

Τα διοικητικά καθήκοντα του διευθυντή είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος-αξιολόγηση (Κουτούζης, 2008β). Ο διευθυντής, σε συνεργασία με τον Σ.Δ. και το Σχολικό Συμβούλιο είναι υπεύθυνος για τον λειτουργικό προγραμματισμό της μονάδας, ο οποίος αφορά βραχυπρόθεσμους στόχους και την καθημερινή δραστηριότητά της για διάστημα ενός διδακτικού έτους. Ωστόσο, δε συμμετέχει στον καθορισμό μακροπρόθεσμων στόχων, στο πλαίσιο του

στρατηγικού προγραμματισμού, διότι αυτός 'επιβάλλεται' κεντρικά (Κουτούζης, 2008β).

Στο πλαίσιο της οργάνωσης, ο διευθυντής σε συνεργασία με τον Σ.Δ. αποφασίζουν για τον καθορισμό των αρμοδιοτήτων και των υποχρεώσεων των εργαζομένων και τον προσδιορισμό των πόρων και της υλικοτεχνικής υποδομής που έχουν στη διάθεσή τους (Κουτούζης, 2008α · Σαϊτής, 2008α). Ο διευθυντής, επίσης, δύναται να εισηγείται την ανάθεση υπερωριών στους εκπαιδευτικούς της εκπαιδευτικής του μονάδας και να χορηγεί βραχυπρόθεσμες άδειες (Ν.3848/2010). Ο ρόλος του φαίνεται διευρυμένος, αφού πλέον επιτελεί και λειτουργίες που άλλοτε ήταν ευθύνη των καταργημένων σήμερα Γραφείων (υπερωρίες, άδειες), ωστόσο περιορίζεται στη διαχείριση του προσωπικού, χωρίς να έχει λόγο στην επιλογή του, κάτι που γίνεται κεντρικά.

Η διεύθυνση αναφέρεται στην καθοδήγηση των εργαζομένων από τον διευθυντή προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που τέθηκαν κατά τον προγραμματισμό (Κουτούζης, 2008α). Δεδομένου ότι ο προγραμματισμός της εκπαιδευτικής μονάδας εξαντλείται σε λειτουργικά-τακτικά ζητήματα, τα περιθώρια που έχει ο διευθυντής στην κατεύθυνση του προσωπικού είναι περιορισμένα (π.χ. παρακίνηση μελών, παροχή συμβουλών, κ.ά.).

Κατά τη λειτουργία του ελέγχου ο διευθυντής σε συνεργασία με τον Σ.Δ. πραγματοποιούν διαμορφωτική αποτίμηση, αφού σε τακτικές συνεδριάσεις στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, συζητούν διεξοδικά επί της πορείας του αρχικού προγραμματισμού και προβαίνουν στις απαιτούμενες διορθωτικές κινήσεις. Στο τέλος της χρονιάς με ευθύνη του διευθυντή και τη σύμπραξη του Σ.Δ. συντάσσεται απολογιστική έκθεση με προτάσεις βελτίωσης για την επόμενη σχολική χρονιά.

Καταλήγοντας, θεωρείται δεδομένο ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός, αφού αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ των ανώτερων διοικητικών στελεχών και της εκπαιδευτικής μονάδας. Στο συγκεντρωτικό πλαίσιο, όμως, εντός του οποίου δρα, η πληθώρα των νόμων, των εγκυκλίων και των διατάξεων που αφορούν στη διοίκηση των δημόσιων εκπαιδευτικών μονάδων καθιστούν τον ρόλο του περισσότερο εκτελεστικό, αφήνοντας περιθώρια για άσκηση ουσιαστικής διοίκησης κυρίως σε επίπεδο καθημερινής λειτουργίας της μονάδας. Διαφαίνεται, συνεπώς, μία αντίφαση στον ρόλο του, αφού από τη μία οφείλει να λειτουργεί ως εκτελεστικό όργανο βάσει των πολιτικών επιλογών της πολιτείας και από την άλλη καλείται να ανταποκριθεί

στις απαιτήσεις ενός σύγχρονου, δημοκρατικού, αποτελεσματικού και ανοικτού στην κοινωνία σχολείου.

4.3. Ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων

Ο Σύλλογος Διδασκόντων¹⁵ (Σ.Δ.) αποτελείται από το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού μιας εκπαιδευτικής μονάδας, ανεξάρτητα από την εργασιακή σχέση (μόνιμοι - αναπληρωτές - ωρομίσθιοι - αποσπασμένοι) και την ειδικότητα, με τον διευθυντή ως προεδρεύων (Ανδρέου, 1999). Σκοπός του συλλογικού αυτού οργάνου είναι η χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία της μονάδας (Σαΐτης, 2008α). Επιτελεί έργο υψηλής κοινωνικής ευθύνης, κυρίως, σε τρεις τομείς:

- Τον ψυχοπαιδαγωγικό: Καλλιέργεια και ανάπτυξη των γνωστικών και νοητικών ικανοτήτων των παιδιών.
- Τον αξιακό: Συναισθηματική καλλιέργεια των μαθητών για την αποδοχή αρχών, ώστε να διαμορφώσουν θετική στάση για τη ζωή και την κοινωνία.
- Τον ψυχοκινητικό: Καλλιέργεια ψυχοκινητικών ικανοτήτων των μαθητών, ώστε να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία (Κουλουμπαρίτση κ.συν., 2007 · Μπρίνια, 2008).

Ο Σ.Δ. μπορεί να συνεδριάζει τακτικά ή έκτακτα, κατόπιν πρόσκλησης του προέδρου. Λαμβάνει αποφάσεις κατά πλειοψηφία για θέματα που αφορούν, κυρίως, την εκπαιδευτική και παιδαγωγική πράξη (Μπρίνια, 2008). Τα είδη των αποφάσεων στις οποίες μπορεί να μετέχει διακρίνονται σε προγραμματισμένες, αυτές, δηλαδή, που είναι κατά βάση τυποποιημένες (κατανομή τμημάτων, θέματα φοίτησης κ.ά.) και μη προγραμματισμένες, δηλαδή έκτακτες (πειθαρχικά παραπτώματα μαθητών, εισαγωγή νέας διδακτικής μεθόδου, κ.ά.) (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Συνεπικουρεί το έργο του διευθυντή τόσο στον λειτουργικό προγραμματισμό της εκπαιδευτικής μονάδας, όσο και σε θέματα οργάνωσης αλλά και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου.

Οι δυνατότητες δυναμικής παρέμβασης που διαθέτει ο Σ.Δ. επηρεάζονται, σε αρκετές περιπτώσεις, από τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, που

¹⁵ Η Σύνθεση και λειτουργία του Σ.Δ., το Έργο του, καθώς επίσης, τα Καθήκοντα και αρμοδιότητές του ορίζονται λεπτομερώς από την Υπουργική Απόφαση Φ.353.1./324/105657/Δ1 (ΦΕΚ.1340/Β'/16-10-2002), στα Άρθρα 37, 38 και 39 αντίστοιχα.

δεν αφήνει περιθώρια να αναπτυχθούν πρωτοβουλίες, και από κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του Σ.Δ., όπως το μέγεθος και η συνοχή της ομάδας, τα χαρακτηριστικά των μελών της, η ηγεσία και το κλίμα (Κουλουμπαρίτση κ.συν., 2007 · Σαΐτης, 2008α). Ωστόσο, αξιοποιώντας ο Σ.Δ. τις εμπειρίες των μελών του και συνειδητοποιώντας τη θέση του στο εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να λειτουργήσει μετασχηματιστικά ως προς τις πολιτικές επιταγές. Είναι δυνατό, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες τοπικές συνθήκες της εκπαιδευτικής μονάδας, τις επιμορφωτικές ανάγκες των μελών του, τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, να διαμορφώνει το απαραίτητο πλαίσιο εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε διάφορους τομείς (π.χ. ενδοσχολική επιμόρφωση, προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής, σύνδεση με κοινωνικούς φορείς, κ.ά.) και να διαμορφώνει προτάσεις που θα αξιοποιούν και θα διευρύνουν τα όρια σχετικής αυτονομίας του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Στελέχωση της εκπαίδευσης: Η επιλογή διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων

1. Μέθοδοι επιλογής ανθρώπινου δυναμικού

Η επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από το ανθρώπινο δυναμικό του (Bush & Middlewood, 2013). Η στελέχωση¹⁶, συνεπώς, του οργανισμού, με το κατάλληλο ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί μία κρίσιμη διαδικασία για την αποτελεσματικότητά του (Κουτούζης, 1999). Πρόκειται για μία πολύπλοκη διαδικασία που ακολουθεί μία σειρά σταδίων, όπως ο προγραμματισμός του ανθρώπινου δυναμικού, η περιγραφή της θέσης εργασίας, η περιγραφή και η προσέλκυση του κατάλληλου υποψηφίου, η τελική επιλογή, η υποδοχή, η εγκατάσταση και η αρχική εκπαίδευση του προσωπικού (Αναστασίου & Παπακωνσταντίνου, 2009 · Everard & Morris, 1999).

Στόχος της διαδικασίας επιλογής ανθρώπινου δυναμικού είναι «να αξιολογηθεί μέσα από ένα σύνολο υποψηφίων, ποιος είναι ο καταλληλότερος σε γνώσεις και δεξιότητες για την κάλυψη συγκεκριμένης εργασίας μέσα στον οργανισμό» (Αναστασίου & Παπακωνσταντίνου, 2009, σ.16). Ως ευρύτερα χρησιμοποιούμενες μέθοδοι επιλογής ανθρώπινου δυναμικού ενδεικτικά αναφέρονται οι εξής:

- Ερωτηματολόγιο: Μέσο συλλογής πληροφοριών για την ατομική και οικογενειακή κατάσταση του υποψηφίου, τις σπουδές, τα ενδιαφέροντα, την προϋπηρεσία, κ.ά.
- Βιογραφικό σημείωμα: Ενδείκνυται για μία πρώτη διαλογή όταν ο αριθμός των υποψηφίων είναι μεγάλος και περιλαμβάνει ατομικά και επαγγελματικά δεδομένα, όπως σπουδές, δημογραφικά στοιχεία, δεξιότητες, ενδιαφέροντα, κ.ά.
- Συστατικές επιστολές: Διακρίνονται σε αυτές που απλά επιβεβαιώνουν τα στοιχεία που έχει δώσει ο υποψήφιος και σε αυτές που σχολιάζουν την καταλληλότητά του για τη θέση που ενδιαφέρεται.
- Τεστ επιλογής: Αναπτύχθηκαν προκειμένου να παρέχουν πιο αντικειμενικά μέσα μέτρησης προσόντων και δεξιοτήτων των υποψηφίων. Τα τεστ διακρίνονται σε

¹⁶ Ο όρος ‘στελέχωση’ αναφέρεται στις λειτουργίες εκείνες του οργανισμού που θα του εξασφαλίσουν επαρκές και κατάλληλο σε γνώσεις και δεξιότητες προσωπικό (Μπάκας, 2014, σ.7).

ψυχομετρικά, νοημοσύνης, ικανοτήτων και καταλληλότητας, προσωπικότητας και ενδιαφερόντων.

- Δείγμα εργασίας: Ελέγχεται η απόδοση στη συγκεκριμένη εργασία ή σε τομείς αυτής (π.χ. χρήση Η/Υ).

- Κέντρα επιλογής-αξιολόγησης: Χρησιμοποιούνται συνδυασμοί μεθόδων (συνέντευξη, τεστ, υπόδυση ρόλων, κ.ά.) προκειμένου να αξιολογηθούν οι υποψήφιοι για θέσεις εργασίας στις οποίες απαιτούνται πολύπλοκες δεξιότητες και χαρακτηριστικά.

- Διαγωνισμοί: Θεωρείται ασφαλής τρόπος πιστοποίησης των γνώσεων των υποψηφίων, ωστόσο δεν αποτελεί αλάνθαστο κριτήριο, διότι παραβλέπει άλλα σημαντικά στοιχεία (π.χ. ζήλο, επιμέλεια, κ.ά.) και θα πρέπει να χρησιμοποιείται ως συμπληρωματικός τρόπος συγκέντρωσης στοιχείων.

- Συνέντευξη: Αποτελεί την πιο διαδεδομένη διαδικασία επιλογής ανθρώπινου δυναμικού και μπορεί να είναι ατομική ή ομαδική, τυποποιημένη, δομημένη ή ελεύθερη. Πρόκειται για μία αμφίδρομη διαδικασία με στόχο τη γνωριμία και την εκτίμηση τόσο της προσωπικότητας όσο και των ικανοτήτων-δεξιοτήτων των υποψηφίων (Αναστασίου & Παπακωνσταντίνου, 2009 · Μπάκας, 2014).

Είναι σκόπιμο να επισημάνουμε ότι οι παραπάνω διαδικασίες, στην Ελλάδα, είναι εφαρμόσιμες σε τομείς της ιδιωτικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων δεν έχουν, όμως, εφαρμογή στη δημόσια εκπαίδευση όσον αφορά την πρόσληψη εκπαιδευτικού προσωπικού. Ωστόσο, ορισμένες συναντώνται στις διαδικασίες επιλογής διευθυντικών στελεχών, όπως θα φανεί στη συνέχεια.

2. Διεθνείς τάσεις στην επιλογή διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων

Οι διαδικασίες και τα κριτήρια επιλογής διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων ποικίλουν από χώρα σε χώρα ανάλογα με την κουλτούρα και τις κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες που επικρατούν (Bush, 1995).

Στις χώρες της Ευρώπης διακρίνονται τρεις περιπτώσεις ανάλογα με τη δομή της αποκέντρωσης κάθε κράτους: i) ο διευθυντής επιλέγεται από την κεντρική υπηρεσία, βάσει εθνικού πίνακα κατάταξης, για τη διαμόρφωση του οποίου λαμβάνονται υπόψη οι ικανότητες των υποψηφίων όπως αυτές διαπιστώνονται από

αρμόδια όργανα αξιολόγησης, διαγωνισμούς, βιογραφικά, συνεντεύξεις (Αυστρία, Βέλγιο, Γαλλία, Γερμανία, Ιταλία, Λουξεμβούργο), ii) ο διευθυντής επιλέγεται από την τοπική ή περιφερειακή εκπαιδευτική αρχή με τη συμμετοχή του σχολείου, κυρίως βάσει βιογραφικών και συνεντεύξεων (Δανία, Ιρλανδία, Ολλανδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Σουηδία, Φινλανδία) και iii) ο διευθυντής εκλέγεται από το σχολικό συμβούλιο στο οποίο συμμετέχουν και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου (Ισπανία, Πολωνία, Πορτογαλία, Σλοβενία) (Κατσαρός, 2008α).

Η εκπαιδευτική-διδασκτική εμπειρία για τις περισσότερες χώρες της Ευρώπης, εκτός της Ολλανδίας και Σουηδίας, αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κάλυψη διευθυντικής θέσης, παρότι διαφοροποιείται από χώρα σε χώρα ο αριθμός των απαιτούμενων ετών. Επιπρόσθετο κριτήριο για αρκετές χώρες, όπως η Κύπρος, η Λιθουανία, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Σλοβενία αποτελεί και η διοικητική εμπειρία, η οποία αποδεικνύεται από την προϋπηρεσία σε θέση υποδιευθυντή (Κύπρος) ή από κατοχή σχετικών πιστοποιημένων προσόντων, όπως πιστοποιητικό σπουδών στην εκπαιδευτική διοίκηση ή στη διαχείριση εκπαιδευτικών μονάδων (Φινλανδία, Γερμανόφωνη κοινότητα Βελγίου). Η ειδική κατάρτιση-επιμόρφωση πριν την ανάληψη διευθυντικής θέσης αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για χώρες όπως η Αυστρία, το Βέλγιο, η Γαλλία, η Ισπανία, η Πορτογαλία και η Φινλανδία, ενώ για άλλες χώρες, όπως η Ιταλία, η ειδική κατάρτιση μπορεί να αποκτηθεί μετά την τοποθέτηση. Στη Μ. Βρετανία, ειδικότερα, για την πλήρωση διευθυντικής θέσης δημόσιου σχολείου απαιτείται η κατοχή του ειδικού Εθνικού Πιστοποιητικού Επαγγελματικής Επάρκειας για Διευθυντές, γεγονός που δείχνει την τάση για επιλογή εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού ειδικών προσόντων σε θέσεις ευθύνης (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008 · Eurydice, 2013 · Κατσαρός, 2008α).

Στις Η.Π.Α, τον Καναδά, την Αυστραλία και τη Σιγκαπούρη για την κάλυψη διευθυντικής θέσης δικαίωμα αίτησης έχουν οι κάτοχοι πανεπιστημιακού πτυχίου στην Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση. Στις Η.Π.Α και τη Σιγκαπούρη ειδικότερα ο υποψήφιος διευθυντής καλείται να περάσει από αρκετά στάδια. Πέραν της διδακτικής εμπειρίας που απαιτείται να έχει, συμμετέχει σε προγράμματα προετοιμασίας για την εκπαιδευτική διοίκηση, όπως αυτό του Εθνικού Ινστιτούτου Εκπαίδευσης, όπου ο υποψήφιος περνάει οκτώ εβδομάδες εντατικής εκπαίδευσης κοντά σε κάποιον εν ενεργεία διευθυντή που έχει επιλεγεί προσεκτικά από το Υπουργείο Παιδείας (Bakioğlu, Hacifazlıoğlu & Özcan, 2010 · Bush, 1995). Ο Πασιαρδής (2014) αναφέρει το παράδειγμα του Προγράμματος Μαθητείας στη Διοίκηση Σχολείων της

Καλιφόρνιας, στο οποίο συμμετέχουν υποψήφιοι διευθυντές αφού επιλεγούν αρχικά με βάση το βιογραφικό τους και ανταποκριθούν, στη συνέχεια, σε μελέτες περίπτωσης και στη συνέντευξη. Το Πρόγραμμα Μαθητείας περιλαμβάνει σεμινάρια σε πανεπιστήμια, επισκέψεις σε αποτελεσματικά σχολεία, συμμετοχή σε συνέδρια, παρακολουθήσεις διευθυντών κατά την άσκηση των καθηκόντων τους, κ.ά.

Είναι προφανής η τάση που επικρατεί διεθνώς να υποστηριχθούν συντονισμένες δράσεις σχετικές με την αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση των διευθυντικών στελεχών ως μία προσπάθεια βελτίωσης και διασφάλισης της ποιότητας της εκπαιδευτικής διοίκησης. Στόχος κάθε συστήματος επιλογής διευθυντών, εξάλλου, είναι η προσέλκυση και ανάδειξη των ικανότερων στελεχών που θα συμβάλλουν στην παροχή ποιοτικότερης εκπαίδευσης.

3. Επισκόπηση κριτηρίων επιλογής διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων στο ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο

Κατά τον Ανδρέου (1999, σ.252) «κάθε πολιτική εξουσία επιδιώξει να διαμορφώσει υπέρ της τον συσχετισμό δυνάμεων και να ελέγξει τον διοικητικό, εποπτικό και καθοδηγητικό μηχανισμό της εκπαίδευσης». Ίσως αυτός να είναι ο λόγος που την τελευταία τριακονταετία η επιλογή διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων πραγματοποιήθηκε από διαφορετικά σώματα και με διαφορετικά κριτήρια, τα οποία δεν χαρακτηρίζονταν από θεσμική σταθερότητα. Κάθε μεταβολή στις διαδικασίες επιλογής στηρίχθηκε σε διαφορετικό Νόμο ή Προεδρικό Διάταγμα (Π.Δ.). Πιο συγκεκριμένα:

- Με τον **N.1566/1985** καταργούνται οι μόνιμες θέσεις διευθυντών και μετατρέπονται σε θέσεις με θητεία για την κάλυψη των οποίων συντάσσεται ένας ενιαίος πίνακας υποψηφίων ανά περιφέρεια. Ο υποψήφιος με σχετική αίτηση δηλώνει την περιφέρεια και τα σχολεία για τα οποία ενδιαφέρεται και κρίνεται από το αρμόδιο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο¹⁷ (Στραβάκου, 2003). Ως βασικά κριτήρια επιλογής τίθενται η τουλάχιστον δεκαετής προϋπηρεσία και η κατοχή του βαθμού Α΄ για μία διετία.

¹⁷ Για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Π.Ε) το αρμόδιο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο είναι το Π.Υ.Σ.Π.Ε, ενώ για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση το Π.Υ.Σ.Δ.Ε. Στην παρούσα εργασία, δεδομένου ότι το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η αναφορά θα γίνεται στο αρμόδιο όργανο αυτής της βαθμίδας.

Επιπλέον, «...το περιφερειακό υπηρεσιακό συμβούλιο¹⁸ εκτιμά, την υπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τη γνώση τους για τα εκπαιδευτικά πράγματα, την ικανότητά τους για ανάληψη διοικητικών καθηκόντων, το εκπαιδευτικό τους έργο, την κοινωνική προσφορά και την προσωπικότητά τους, τις μεταπτυχιακές σπουδές, τη μετεκπαίδευση και την επιμόρφωση και την αξιολογη συγγραφική εργασία» (ΦΕΚ.167/Α'/30-9-1985), χωρίς, ωστόσο, τα κριτήρια αυτά να τίθενται ρητά ως απαραίτητα προσόντα. Επίσης, καταρτίζεται και δεύτερος αξιολογικός πίνακας αποτελούμενος από υποψηφίους που δεν έχουν υποβάλλει τη σχετική αίτηση ενδιαφέροντος, κατέχουν όμως τον βαθμό Α' για τουλάχιστον μία διετία και θα μπορούσαν να αναλάβουν θέσεις διευθυντών σε περίπτωση έλλειψης αιτήσεων.

Ιδιαίτερη βαρύτητα στον νόμο αυτό δόθηκε στην αρχαιότητα, η οποία, όμως, δεν εξασφαλίζει και τη διοικητική ικανότητα. Επιπλέον, η πλειοψηφία των προϊσταμένων στα υπηρεσιακά συμβούλια έναντι των αιρετών εκπροσώπων των εκπαιδευτικών καταδεικνύει τη διάθεση της πολιτείας να διατηρεί έναν κυρίαρχο ρόλο στην επιλογή των διευθυντών.

- Με τον Ν.2043/1992 τέθηκαν νέα μοριοδοτούμενα κριτήρια επιλογής αποτιμώμενα συνολικά σε 100 αξιολογικές μονάδες: α) Αρχαιότητα στην υπηρεσία (30 μονάδες) β) Επιστημονική-παιδαγωγική κατάρτιση (20 μονάδες), γ) Εκθέσεις σχολικών συμβούλων (15 μονάδες), δ) Εκθέσεις διευθυντών σχολείων (15 μονάδες) και ε) Γενική συγκρότηση του υποψηφίου όπως αποτιμάται από το Π.Υ.Σ.Π.Ε, μέσω της συνέντευξης (20 μονάδες). Δικαίωμα υποβολής αίτησης έχουν εκπαιδευτικοί με δωδεκαετή προϋπηρεσία, ενώ συγκροτείται πάλι παράλληλος αξιολογικός πίνακας με όσους δεν έχουν υποβάλλει αίτηση αλλά κατέχουν βαθμό Α' σε περίπτωση εξάντλησης των υποψηφίων με αίτηση. Οι επιλεγόμενοι διευθυντές, όπως προκύπτουν μετά από γνωμοδότηση του Π.Υ.Σ.Π.Ε και απόφαση του Νομάρχη, τοποθετούνται με τριετή θητεία μετά τη λήξη της οποίας κρίνονται για μονιμοποίηση της θέσης με στόχο την εξασφάλιση συνέχειας στη διοίκηση της εκπαίδευσης (ΦΕΚ.79/Α'/19-5-1992). Στην επιλογή διευθυντών που έγινε εκείνη τη χρονική περίοδο, ωστόσο, λήφθησαν υπόψη μόνο η υπηρεσιακή κατάσταση (45 μονάδες), η

¹⁸ Το Π.Υ.Σ.Π.Ε αποτελείται από: α) τον Προϊστάμενο της Διεύθυνσης Π.Ε, β) δύο Προϊσταμένους γραφείων Π.Ε και γ) δύο τακτικούς αιρετούς εκπροσώπους του κλάδου εκπαιδευτικών Π.Ε (Π.Δ.75/1986, ΦΕΚ.28/Α'/20-3-1986).

επιστημονική-παιδαγωγική κατάρτιση (30 μονάδες) και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου (25 μονάδες) (Στραβάκου, 2003).

Η βαρύτητα που δόθηκε στο κριτήριο της αρχαιότητας αλλά και η ενισχυμένη μοριοδότηση της γενικής συγκρότησης των υποψηφίων απέκλειαν στην ουσία νεότερους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μπορεί να υπερτερούσαν στα επιστημονικά προσόντα. Παρόλο που η μοριοδότηση των κριτηρίων ενίσχυσε την αξιοπιστία τους, στην υψηλά μοριοδοτούμενη συνέντευξη ελλοχεύει ο κίνδυνος της υποκειμενικότητας και των πελατειακών σχέσεων.

- Στον **Ν.2188/1994** ο οποίος ρύθμιζε, μεταξύ άλλων, θέματα στελέχωσης των θέσεων προϊσταμένων Διεύθυνσης και Γραφείων, σχολικών συμβούλων και διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων, βασίστηκε το **Π.Δ.398/1995**, το οποίο όριζε τα κριτήρια επιλογής διευθυντών (Στραβάκου, 2003). Αυτά ήταν μοριοδοτούμενα και συνεκτιμώμενα, σε μία βάση 100 αξιολογικών μονάδων: α) Επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότηση (35 μονάδες: 27 μετρήσιμες/8 εκτιμήσιμες), β) Υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία (25 μονάδες: 16 μετρήσιμες/9 εκτιμήσιμες) και γ) Ικανότητα άσκησης διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου - κοινωνική δραστηριότητα (40 μονάδες: 22 μετρήσιμες/18 εκτιμήσιμες). Δικαίωμα αίτησης έχουν εκπαιδευτικοί με δώδεκα χρόνια υπηρεσίας, εκ των οποίων τα δέκα σε θέση μόνιμου εκπαιδευτικού. Η θητεία των διευθυντών διαρκεί τέσσερα χρόνια (ΦΕΚ.223/Α'/31-10-1995).

Αν και τα μοριοδοτούμενα κριτήρια υπερτερούν των συνεκτιμώμενων με αναλογία 60% προς 40%, ήταν τα δεύτερα αυτά που τελικά έκριναν το αποτέλεσμα, δεδομένου ότι η πλήρης κάλυψη των μοριοδοτούμενων κριτηρίων προϋπέθετε άτομα με ιδιαίτερα υψηλή επάρκεια, που στατιστικά, ωστόσο, όπως αναφέρει ο Αθανασιάδης (1996), ήταν δύσκολο να βρεθούν. Επιπλέον, δεδομένου ότι τα μη αντικειμενικά κριτήρια δεν καθορίζουν ακριβώς τι αξιολογούν, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι η επιλογή διευθυντών στηρίχθηκε εν πολλοίς στην υποκειμενικότητα των μελών του Π.Υ.Σ.Π.Ε¹⁹.

- Με το **Π.Δ.25/2002** το πλαίσιο επιλογής διευθυντών αναπροσαρμόστηκε διακρίνοντας τα κριτήρια επιλογής σε: α) Μοριοδοτούμενα, όπως προκύπτουν από τον φάκελο του υποψηφίου: i) επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και εμπειρία

¹⁹ Η σύνθεση του Π.Υ.Σ.Π.Ε καθορίζονταν από το Π.Δ.201/1997 (ΦΕΚ.161/Α'/12-8-1997) και ήταν ίδια με αυτή που ορίζονταν στο Π.Δ.75/1986.

(28,5 μονάδες), ii) υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία (11,5 μονάδες) και iii) άσκηση διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου (17 μονάδες), β) Κριτήρια που συνάγονται από τις αξιολογικές εκθέσεις των υποψηφίων και συντάσσονται σε 50/βαθμη κλίμακα και γ) Κριτήρια που συνεκτιμώνται από το οικείο συμβούλιο επιλογής²⁰ (20 μονάδες) και συνάγονται από τα στοιχεία του φακέλου των υποψηφίων που δεν έχουν μοριοδοτηθεί, το βιογραφικό σημείωμα και τα συνυποβαλλόμενα αποδεικτικά στοιχεία και τη συνέντευξη. Προϋπόθεση για τους υποψηφίους αποτελεί η οκταετής προϋπηρεσία σε θέση μόνιμου εκπαιδευτικού και η τουλάχιστον πενταετής άσκηση διδακτικών καθηκόντων σε σχολεία της οικείας βαθμίδας (ΦΕΚ.20/Α'7-2-2002).

Με το παρόν Π.Δ φαίνεται πως δίνεται η δυνατότητα και σε νεότερους εκπαιδευτικούς να διεκδικήσουν τη θέση του διευθυντή αφού μειώνεται ο απαιτούμενος χρόνος προϋπηρεσίας ενώ, ταυτόχρονα, αποκτούν μεγαλύτερη βαρύτητα τα αυξημένα επιστημονικά και παιδαγωγικά προσόντα. Η συνέντευξη ενώπιον του Π.Υ.Σ.Π.Ε, ωστόσο, εξακολουθεί να διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο, αφού οι υποψήφιοι συνήθως δεν συγκεντρώνουν πολλά μόρια από τα μοριοδοτούμενα κριτήρια.

- Με τον **Ν.3467/2006** τα κριτήρια επιλογής διευθυντών διακρίνονται συνολικά σε τέσσερις κατηγορίες και αποτιμώνται με 100 αξιολογικές μονάδες: α) Υπηρεσιακή κατάσταση - διδακτική εμπειρία (22 μονάδες), όπως προκύπτει από τον φάκελο του υποψηφίου, β) Επιστημονική-παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση (14 μονάδες), όπως προκύπτει από τα στοιχεία του φακέλου και τα συνυποβαλλόμενα αποδεικτικά, γ) Προσωπικότητα και γενική συγκρότηση του υποψηφίου, όπως αυτή αποτιμάται με τη συνέντευξη (20 μονάδες) και δ) Αξιολόγηση του παιδαγωγικού έργου, όπως αυτό συνάγεται από τις αξιολογικές εκθέσεις του υποψηφίου (44 μονάδες)²¹. Δικαίωμα υποψηφιότητας έχουν οι εκπαιδευτικοί με δωδεκαετή εκπαιδευτική υπηρεσία, από την οποία τα οκτώ χρόνια σε θέση μόνιμου εκπαιδευτικού (ΦΕΚ.128/Α'21-6-2006).

Στο πλαίσιο αυτό η επιστημονική-παιδαγωγική επάρκεια του υποψηφίου υποβαθμίστηκε τόσο έναντι της συνέντευξης όσο και της αρχαιότητας τα οποία

²⁰ Βάσει του Ν.2986/2002 στη σύνθεση του Π.Υ.Σ.Π.Ε για την επιλογή διευθυντών μετέχει με ψήφο και ένας Σχολικός Σύμβουλος της οικείας βαθμίδας (ΦΕΚ.24/Α'13-2-2002).

²¹ Κατά την πρώτη εφαρμογή του νόμου το κριτήριο αυτό δε λήφθηκε υπόψη με αποτέλεσμα τα κριτήρια να αποτιμώνται σε 56 μονάδες.

εκτιμήθηκαν με περισσότερες αξιολογικές μονάδες. Περιορίστηκαν, συνεπώς, λόγω της αρχαιότητας οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, ακόμα κι αν διέθεταν επιστημονική επάρκεια και παρείσφρησε η υποκειμενικότητα που συνεπάγεται η συνέντευξη, εφόσον αυτή δεν στηρίχθηκε σε αξιόπιστα στοιχεία, όπως είναι οι θεματικοί άξονες και η τήρηση πρακτικών, σύμφωνα με τον Μαυροσκούφη (2002).

- Με το **N.3848/2010** ως κριτήρια επιλογής διευθυντών τίθενται τα εξής: α) Η γνώση του αντικειμένου του προς άσκηση έργου, η οποία συνάγεται από: i) την επιστημονική-παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, όπως προκύπτει από τον φάκελο του υποψηφίου και τα συνυποβαλλόμενα αποδεικτικά (24 μονάδες), ii) την υπηρεσιακή κατάσταση (έως 8 μονάδες), την καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία (έως 6 μονάδες), όπως προκύπτουν από τον φάκελο του υποψηφίου, β) Η προσωπικότητα και γενική συγκρότηση του υποψηφίου, όπως αποτιμάται κατά την συνέντευξη ενώπιον του Π.Υ.Σ.Π.Ε²² (15 μονάδες) και γ) Η συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο από τις θέσεις που έχει υπηρετήσει²³, όπως εκτιμάται από αξιολογικές εκθέσεις του ίδιου (έως 12 μονάδες). Βασικές προϋποθέσεις επιλογής αποτελούν ο βαθμός Α' και η τουλάχιστον οκταετής προϋπηρεσία, η άσκηση διδακτικών καθηκόντων για τουλάχιστον πέντε χρόνια, εκ των οποίων τα τρία σε τύπους σχολείων αντίστοιχους με την προς κάλυψη θέση, το πιστοποιητικό επιστημονικής ή διοικητικής επάρκειας και η πιστοποίηση πρώτου επιπέδου στις Νέες Τεχνολογίες²⁴ (ΦΕΚ.71/Α'/19-5-2010).

Το συγκεκριμένο πλαίσιο περιόρισε το κριτήριο της αρχαιότητας, ενώ έδωσε μεγαλύτερη βαρύτητα στα επιστημονικά προσόντα των υποψηφίων. Σε συνδυασμό με την μείωση της απαιτούμενης εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, σε σχέση με τον προηγούμενο νόμο, και τον περιορισμό της 'αξίας' της συνέντευξης κατά 25% (από 20 σε 15 μονάδες) δόθηκε η ευκαιρία σε νεότερους εκπαιδευτικούς, με αυξημένα τυπικά προσόντα να διεκδικήσουν τη θέση του διευθυντή. Αξιοσημείωτο είναι ότι για

²² Το Π.Υ.Σ.Π.Ε είναι επταμελές αφού μετέχουν επιπλέον ένας σχολικός σύμβουλος και ένας διευθυντής εκπαιδευτικής μονάδας της ίδιας εκπαιδευτικής περιφέρειας, κατά προτίμηση με μεταπτυχιακό τίτλο στη διοίκηση της εκπαίδευσης (ΦΕΚ.71/Α'/19-5-2010).

²³ Το κριτήριο αυτό δεν είχε ισχύ κατά την πρώτη εφαρμογή του νόμου, διότι δεν είχαν εφαρμοστεί οι προβλεπόμενες διαδικασίες αξιολόγησης.

²⁴ Το πιστοποιητικό επιστημονικής ή διοικητικής επάρκειας και η πιστοποίηση πρώτου επιπέδου στις Νέες Τεχνολογίες δεν είχαν ισχύ κατά την πρώτη εφαρμογή του νόμου (ΦΕΚ.71/Α'/19-5-2010).

πρώτη φορά γίνεται αναφορά σε πιστοποιητικό διοικητικής επάρκειας, στοιχείο απαραίτητο για τη στελέχωση διοικητικής θέσης, αν και εγείρει ερωτηματικά η μη ισχύς αυτής της προϋπόθεσης κατά την πρώτη εφαρμογή του νόμου.

Εξετάζοντας τα δεδομένα σε βάθος τριάντα περίπου ετών μπορεί κανείς να αντιληφθεί ότι η διαδοχή των νόμων και των Π.Δ. ως αντιμεταρρυθμιστικές πρακτικές στο πλαίσιο μιας προηγούμενης μεταρρύθμισης, ακολούθησαν τις αλλαγές της πολιτικής κατάστασης της χώρας²⁵. Τα κριτήρια μοριοδότησης για την επιλογή διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων έως το 1991 ήταν αρκετά γενικά και ασαφή, ενώ από το 1992 και έπειτα οι νόμοι και τα Π.Δ. εμπεριέχουν κριτήρια τα οποία προσμετρούνται σε αξιολογικές μονάδες. Ενώ ανά τα χρόνια τα κριτήρια μοριοδότησης παραμένουν σχεδόν ίδια ως προς τη δομή και το περιεχόμενο, παρατηρείται διαφοροποίηση στις προϋποθέσεις επιλογής αλλά και στην ανακατανομή των μορίων, γεγονός που είναι δυνατό να προκαλεί σύγχυση σε πιθανούς υποψηφίους που ενώ διαθέτουν τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα για τη διεκδίκηση της θέσης αδυνατούν να καλύψουν τις προϋποθέσεις εξαιτίας των συνεχών αλλαγών.

²⁵ Η διακυβέρνηση της Ελλάδας από το 1985 έως και σήμερα έχει ως εξής:

- 2/6/1985 έως 2/6/1989 - Διακυβέρνηση Π.Α.Σ.Ο.Κ
- 18/6/1989 έως 12/10/1989 - Διακυβέρνηση Νέας Δημοκρατίας (Ν.Δ)
- 5/11/1989 έως 12/3/1990 - Διακυβέρνηση Ν.Δ
- 8/4/1990 έως 11/9/1993 - Διακυβέρνηση Ν.Δ
- 10/10/1993 έως 24/8/1996 - Διακυβέρνηση Π.Α.Σ.Ο.Κ
- 22/9/1996 έως 14/3/2000 - Διακυβέρνηση Π.Α.Σ.Ο.Κ
- 9/4/2000 έως 11/2/2004 - Διακυβέρνηση Π.Α.Σ.Ο.Κ
- 7/3/2004 έως 18/8/2007 - Διακυβέρνηση Ν.Δ
- 16/9/2007 έως 7/9/2009 - Διακυβέρνηση Ν.Δ
- 4/10/2009 έως 11/4/2012 - Διακυβέρνηση Π.Α.Σ.Ο.Κ
- 6/5/2012 έως 19/5/2012 - Δεν κατέσται δυνατός ο σχηματισμός κυβέρνησης, αν και πρώτο κόμμα αναδείχθηκε η Ν.Δ.
- 17/6/2012 έως 31/12/2014 - Σχηματισμός τρικομματικής κυβέρνησης με τη συμμετοχή Ν.Δ, Π.Α.Σ.Ο.Κ και ΔΗΜΑΡ.
- 5/2/2015 έως 28/08/2015 - Διακυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ
- 1/10/2015 έως ... - Διακυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ (<http://www.hellenicparliament.gr/>).

4. Ισχύον νομοθετικό πλαίσιο επιλογής διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων (Ν.4327/2015)

Βάσει του Ν.4327/2015 «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» πραγματοποιήθηκε η τελευταία διαδικασία επιλογής διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων (Ιούνιος 2015). Στο Κεφάλαιο Γ' του παρόντος νόμου ορίζονται με ρητό τρόπο οι διαδικασίες επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης²⁶, κατόπιν τροποποιήσεων και αντικαταστάσεων που πραγματοποιήθηκαν σε άρθρα του Ν.3848/2010. Συγκεκριμένα:

- Στο Άρθρο 16 (αντικατάσταση άρθρ.10 του Ν.3848/2010) αναφέρεται ότι για την πλήρωση των θέσεων των στελεχών της δημόσιας εκπαίδευσης επιλέγονται δημόσιοι εκπαιδευτικοί με βάση πίνακες επιλογής.

- Στο Άρθρο 17 (τροποποίηση άρθρ.11 του Ν.3848/2010) ορίζονται οι προϋποθέσεις επιλογής. Ως διευθυντές εκπαιδευτικών μονάδων επιλέγονται εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας με δεκαετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία, οι οποίοι να έχουν διδακτική εμπειρία τουλάχιστον οκτώ ετών, εκ των οποίων τα τρία τουλάχιστον έτη σε αντίστοιχους με την προς κάλυψη θέση τύπους σχολείων. Σε περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί της μονάδας δεν πληρούν την προϋπόθεση της οκταετούς διδακτικής υπηρεσίας τότε υποψήφιοι μπορεί να τεθούν εκπαιδευτικοί με μικρότερο χρόνο υπηρεσίας. Για τις θέσεις διευθυντών δημοτικών σχολείων υποψήφιοι μπορούν να είναι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Δεν μπορεί, όμως, να τεθεί ως υποψήφιος εκπαιδευτικός ο οποίος έχει καταδικαστεί τελεσίδικα για πειθαρχικό παράπτωμα με την ποινή της προσωρινής ή οριστικής παύσης βάσει του υπαλληλικού κώδικα (Ν.3528/2007) και εκπαιδευτικός του οποίου τα πιστοποιητικά αντικειμενικών κριτηρίων που προσκομίζονται κατά τη διαδικασία επιλογής είναι πλαστά ή αναληθή με σκοπό την παραπλάνηση της υπηρεσίας.

- Στα Άρθρα 18 (αντικατάσταση άρθρ.12 του Ν.3848/2010) και 19 (αντικατάσταση άρθρ.14 του Ν.3848/2010) αναφέρονται τα κριτήρια επιλογής και η αποτίμηση αυτών, αντίστοιχα, σε 37 αξιολογικές μονάδες. Ειδικότερα, τα κριτήρια αυτά είναι: α)

²⁶ Δεδομένου ότι το ενδιαφέρον της παρούσας εργασίας στρέφεται στους διευθυντές εκπαιδευτικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θα γίνεται αναφορά μόνο σε αυτή τη βαθμίδα.

Η επιστημονική-παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, όπως αυτή προκύπτει από τα στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου και τα συνυποβαλλόμενα αποδεικτικά (9 έως 11 μονάδες), β) Η υπηρεσιακή κατάσταση (έως 11 μονάδες), καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία (έως 3 μονάδες), όπως προκύπτει από τον φάκελο του υποψηφίου (συνολικά 14 μονάδες) και γ) Η συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο, όπως αποτιμάται από τις θέσεις που έχει υπηρετήσει και η προσωπικότητα-γενική συγκρότηση του υποψηφίου που αποτιμώνται κατά τη μυστική ψηφοφορία του Συλλόγου Διδασκόντων (Σ.Δ.) της εκπαιδευτικής μονάδας που ο υποψήφιος έχει επιλέξει (έως 12 μονάδες).

Όπως περιγράφεται στο Άρθρο 19 μέσω της μυστικής ψηφοφορίας, στην οποία δεν μπορεί να συμμετέχει ο υποψήφιος ή συγγενικό του πρόσωπο εξ αίματος, εκτιμώνται στοιχεία της προσωπικότητας που έχουν αναδειχθεί στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής, όπως το ήθος, η εντιμότητα, το αίσθημα δικαιοσύνης, η δημοκρατική συμπεριφορά, η επαγγελματική ανάπτυξη και συνέπεια, καθώς και οι ικανότητες του υποψηφίου. Ως ικανότητες ενδεικτικά αναφέρονται η επικοινωνία και συνεργασία, η ανάπτυξη πρωτοβουλιών και επίλυσης προβλημάτων διδακτικών, διοικητικών, οργανωτικών και λειτουργικών, καθώς και η ικανότητα δημιουργίας παιδαγωγικού περιβάλλοντος έμπνευσης των εκπαιδευτικών κατά τη άσκηση των καθηκόντων τους. Ο Σ.Δ. κατά την εκτίμησή του οφείλει, επίσης, να λάβει υπόψη τα στοιχεία που έχει υποβάλλει ο υποψήφιος στο Π.Υ.Σ.Π.Ε προς μοριοδότηση καθώς και αυτά που αναφέρει στο βιογραφικό του και για τα οποία φέρει αποδεικτικά αλλά δεν μοριοδοτούνται. Ο αριθμός των μορίων που συγκεντρώνει ο υποψήφιος κατά την μυστική ψηφοφορία υπολογίζεται ως εξής: το ποσοστό των ψήφων που έλαβε επί του συνόλου των έγκυρων ψήφων ανάγεται σε ποσοστό επί των 12 μονάδων που μπορεί να λάβει κατ' ανώτατο όριο. Ο υποψήφιος που δεν συγκεντρώνει τουλάχιστον το 20% των έγκυρων ψήφων δεν συμμετέχει στην περαιτέρω διαδικασία επιλογής. Για να είναι έγκυρη η ψηφοφορία απαιτείται αυξημένη συμμετοχή, δηλαδή τουλάχιστον το 65% των μελών του Σ.Δ. και δικαίωμα συμμετοχής έχουν μόνιμοι και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων που ανήκουν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

- Στο Άρθρο 21 (αντικατάσταση άρθ.16 του Ν.3848/2010) ορίζεται ότι οι διευθυντές εκπαιδευτικών μονάδων τοποθετούνται κατόπιν συνυπολογισμού όλων των μορίων

τους με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης, ύστερα από πράξη των οικείων Π.Υ.Σ.Π.Ε²⁷.

- Στο Άρθρο 22 (αντικατάσταση άρθ.18 του Ν.3848/2010) ορίζεται ο χρόνος και η διαδικασία υποβολής αιτήσεων. Όσοι επιθυμούν να είναι υποψήφιοι για τη θέση διευθυντή εκπαιδευτικής μονάδας υποβάλλουν στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης που υπάγονται οι σχολικές μονάδες για τις οποίες θέτουν υποψηφιότητα αίτηση και φάκελο υποψηφιότητας στον οποίο εμπεριέχονται όλα τα απαραίτητα δικαιολογητικά για την απόδειξη των τυπικών τους προσόντων. Οι υποψήφιοι διευθυντές μπορούν να δηλώσουν κατ' ανώτατο όριο τρεις εκπαιδευτικές μονάδες: i) η μία εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να είναι είτε αυτή στην οποία κατέχουν την οργανική τους θέση είτε μία από αυτές που υπηρέτησαν την τελευταία πενταετία, ως στελέχη ή ως εκπαιδευτικοί, για τουλάχιστον 8 διδακτικές ώρες την εβδομάδα, ii) η δεύτερη εκπαιδευτική μονάδα εντός του Π.Υ.Σ.Π.Ε που υπηρέτησαν ή υπηρετούν την τελευταία πενταετία και iii) η επιλογή της τρίτης μονάδας δεν υπόκειται σε κανέναν περιορισμό.

- Στο Άρθρο 24 (αντικατάσταση άρθ.21 του Ν.3848/2010) περιγράφεται η κρίση και επιλογή των διευθυντών. Οι αρμόδιες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης καταρτίζουν πίνακες υποψηφίων διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων και στη συνέχεια επιμέρους πίνακες με βάση τις υποβληθείσες δηλώσεις προτίμησης, ανά σχολική μονάδα. Οι καταρτιζόμενοι πίνακες αναρτώνται στις οικείες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης όπου οι υποψήφιοι μπορούν να καταθέσουν εγγράφως ενστάσεις εντός τριών ημερών από την ανάρτησή τους. Αφού εξεταστούν οι ενστάσεις από το οικείο Π.Υ.Σ.Π.Ε και γίνει ανασύνταξη των πινάκων, αυτοί υποβάλλονται προς κύρωση στον περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης. Σε περίπτωση κενούμενης και κενής θέσης επαναλαμβάνεται η διαδικασία επιλογής.

- Στο Άρθρο 26 (αντικατάσταση άρθ.24 του Ν.3848/2010) επισημαίνεται ότι σε περίπτωση μη υποβολής υποψηφιοτήτων ή μη ικανοποίησης των απαιτούμενων κριτηρίων υποψηφιότητας σε κάποια σχολική μονάδα, η επιλογή διευθυντή πραγματοποιείται με απόφαση του οικείου Π.Υ.Σ.Π.Ε. Επιπλέον, αποσαφηνίζεται ότι η διαδικασία, τα κριτήρια και κάθε αναγκαία λεπτομέρεια για την επιλογή στελεχών

²⁷ Στο Π.Υ.Σ.Π.Ε όταν πρόκειται για την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης μετέχουν επιπλέον ένας σχολικός σύμβουλος και ένας εκπαιδευτικός με τουλάχιστον δεκαπενταετή εκπαιδευτική υπηρεσία.

της εκπαίδευσης από τα αρμόδια υπηρεσιακά συμβούλια καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

- Στο Άρθρο 27 (αντικατάσταση άρθ.25 του Ν.3848/2010) ορίζεται ότι η θητεία των στελεχών είναι διετής, ξεκινά με την τοποθέτησή τους και λήγει την 31^η Ιουλίου του δεύτερου έτους που ακολουθεί την επιλογή τους.

- Στο Άρθρο 28 μεταξύ άλλων ρυθμίσεων αναφέρεται ότι το Άρθρο 17 του Ν.3848/2010 «Επιτροπές αποτίμησης συγγραφικού έργου» καταργείται. Στον παρόντα νόμο το συγγραφικό έργο αξιολογείται από το Π.Υ.Σ.Π.Ε και από τον Σ.Δ. κατά τη μυστική ψηφοφορία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Κριτική θεώρηση

1. Κριτική αποτίμηση των κριτηρίων επιλογής διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων

1.1. Υπηρεσιακή κατάσταση - Διδακτική και διοικητική εμπειρία

Η μεγάλη αξία που δόθηκε από την πλευρά της πολιτείας στην εμπειρία που προκύπτει από τα χρόνια εργασίας για την επιλογή διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων εντοπίζεται σε πλήθος ερευνητικών ευρημάτων. Από μελέτη που διεξήγαγε ο Σαΐτης (1990) σε διευθυντές εκπαιδευτικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι στην πλειοψηφία τους (72%) είχαν πάνω από είκοσι ένα χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ αντίστοιχα αποτελέσματα προέκυψαν και μερικά χρόνια αργότερα όπου ο μέσος όρος χρόνου υπηρεσίας των διευθυντών ήταν τα είκοσι οκτώ έτη (Σαΐτης, Τσιαμάση & Χατζή, 1997). Στο πέρασμα δέκα και πλέον ετών η κατάσταση δε φαίνεται να διαφοροποιήθηκε. Ο Γουρναρόπουλος (2009) διερευνώντας τις στάσεις και τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Ε) των νομών Αττικής και Μεσσηνίας αναφορικά με την επιμόρφωσή τους σε διοικητικά θέματα, διαπιστώνει ότι το σύνολο του δείγματος των υπηρετούντων διευθυντών στον νομό Αττικής και η πλειοψηφία (65,11%) των υπηρετούντων διευθυντών του νομού Μεσσηνίας έχουν πάνω από είκοσι ένα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι η αρχαιότητα εξακολουθεί να αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κάλυψη των διευθυντικών θέσεων. Η αρχαιότητα ως δεδομένη και καθορισμένη παράμετρος για την επιλογή των διευθυντών εντοπίζεται και από την Παπαχρήστου (2009), η οποία πραγματοποίησε μελέτη περίπτωσης για την επιλογή διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων της Δ' Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αθηνών. Σε έρευνα της Μερκούρη (2015) για τον ρόλο της επικοινωνίας στη διοίκηση του σχολείου το 73% του δείγματος των διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ήταν πάνω από πενήντα ετών, γεγονός που αποδίδεται από την ερευνήτρια στο ότι προϋπόθεση για να διεκδικήσει ένας εκπαιδευτικός διευθυντική θέση είναι να έχει αρκετά χρόνια υπηρεσίας ως καθηγητής σε σχολείο.

Σε έρευνα των Pashiardis και Orphanou (1999) η μεγάλη ηλικία των διευθυντών, ως απόρροια της απαιτούμενης μακρόχρονης προϋπηρεσίας για την κάλυψη διευθυντικών θέσεων, συνδέθηκε με προβλήματα που παρουσιάζονται στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων. Η σχέση αυτή αποδίδεται στο γεγονός ότι οι

διευθυντές οδεύοντας προς το τέλος της καριέρας τους αποθαρρύνονται αναφορικά με τη δημιουργία μακρόπνοων οραμάτων, την προώθηση νέων ιδεών, την ανάμειξη σε συγκρούσεις και διαφωνίες, το ενδιαφέρον για την αυτοανάπτυξή τους και τη χρήση νέων τεχνολογιών. Επιπλέον, όπως συμπεραίνουν οι ερευνητές, η έμφαση που δίνεται στα χρόνια υπηρεσίας αποτρέπει τους εκπαιδευτικούς από την επιδίωξη υψηλών στόχων και επιτεύξεων, αφού κυριαρχεί η αίσθηση ότι η προϋπηρεσία είναι αρκετή ώστε να τους εξασφαλίσει μία θέση διευθυντή (Pashiardis & Orphanou, 1999). Από την άλλη μεριά, στην έρευνα της Μερκούρη (2015), η πλειονότητα του δείγματος εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (68%) θεωρεί ότι η αρχαιότητα ως κριτήριο επιλογής διευθυντών μπορεί να λειτουργήσει θετικά αφού προσδίδει μεγαλύτερη ασφάλεια στην άσκηση των διοικητικών καθηκόντων, εξασφαλίζοντας την πολύτιμη εμπειρία χειρισμού δύσκολων καταστάσεων που αναφύονται συχνά μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αντίστοιχη άποψη διατύπωσαν στη συντριπτική τους πλειοψηφία (91%) και οι διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα θέτοντας την αρχαιότητα ως απαραίτητο και αναμφισβήτητο κριτήριο επιλογής. Η ερευνήτρια εκτιμά πως οι διευθυντές θεωρούν τη θητεία σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό ως πηγή άντλησης εμπειριών που θα τους παρέχει εφόδια ώστε να επιτύχουν την εύρυθμη λειτουργία της μονάδας (Μερκούρη, 2015).

Η υπερβολικά μεγάλη βαρύτητα που δίδεται στην πλειοψηφία των νόμων τόσο στη μονιμότητα και όσο και στον χρόνο διδακτικής εμπειρίας φαίνεται πως αποτελεί εμπόδιο για εκπαιδευτικούς που έχουν αρκετά χρόνια υπηρεσίας ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι αλλά και για εκπαιδευτικούς που έχουν υπηρετήσει για κάποια χρόνια σε άλλους φορείς του Υπουργείου Παιδείας ή σε πανεπιστήμια στο να θέσουν υποψηφιότητα για διευθυντές εκπαιδευτικών μονάδων (Ντάφου, 2008). Στη διεθνή πρακτική, ωστόσο, για την αξιολόγηση της εμπειρίας αποτιμώνται, βάσει ποσοτικών παραμέτρων, το εύρος και η ποικιλία των εμπειριών που έχουν οι υποψήφιοι σε συγκεκριμένους τύπους εμπειριών, όπως η διδασκαλία, η απασχόληση σε άλλους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών, η ανάληψη συγκεκριμένων αρμοδιοτήτων και υποχρεώσεων, κ.ά. (Mayo, 2001). Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, συνεπώς, επικρατεί μια πολύ στενή αντίληψη για το τι συνιστά επαγγελματική εμπειρία. Παρόλο που το έργο που ανατίθεται σε αποσπασμένους

εκπαιδευτικούς σε άλλους φορείς (π.χ. πανεπιστήμια, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο²⁸) μπορεί να είναι τέτοιο²⁹ που να συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στη διεύρυνση των εμπειριών τους, στην πράξη ο χρόνος απόσπασης αποβαίνει σε ανασταλτικό παράγοντα για όσους επιθυμούν να είναι υποψήφιοι για τη θέση διευθυντή εκπαιδευτικής μονάδας. Αντίθετα, ευνοούνται υπέρμετρα εκπαιδευτικοί που δεν έφυγαν ποτέ από το σχολείο, με ότι αυτό συνεπάγεται για το εύρος των επαγγελματικών τους εμπειριών. Σημαντική αλλαγή σχετικά με το είδος της εμπειρίας που προσμετράται, επιχειρήθηκε, ωστόσο, με τον Ν.3848/2010, όπου στον χρόνο εκπαιδευτικής υπηρεσίας αναγνωρίζονταν τα έτη απόσπασης σε πανεπιστήμια, σε φορείς του Υπουργείου Παιδείας και σε άλλα υπουργεία, στα οποία οι υποψήφιοι επελέγησαν βάσει γενικότερων και ειδικότερων προσόντων και ικανοτήτων που διέθεταν. Η αλλαγή αυτή έδωσε τη δυνατότητα σε νεότερους εκπαιδευτικούς με πολύπλευρη διοικητική εμπειρία να διεκδικήσουν θέσεις διευθυντή εκπαιδευτικής μονάδας. Αναφορικά με τη διοικητική εμπειρία, στοιχεία αυτής όπως 'η ικανότητα του υποψηφίου να επιλύει προβλήματα', 'να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες', κ.ά., φαίνεται να ευνοούν περισσότερο τους ήδη υπηρετούντες διευθυντές, δεδομένου ότι οι νέοι υποψήφιοι δεν είχαν την ευκαιρία να ασκήσουν διοικητικά καθήκοντα στα σχολεία και κατά συνέπεια δεν μοριοδοτούνται γι' αυτά.

Το κριτήριο της αρχαιότητας, παρ' όλες τις προσπάθειες που έγιναν να αμβλυνηθεί, φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ανά τα χρόνια, ακόμα κι αν ο υποψήφιος δε διαθέτει ιδιαίτερες επιστημονικές ικανότητες. Ο Σαΐτης (2000) αναφέρει επ' αυτού ότι τόσο η διδακτική όσο και η διοικητική εμπειρία, η οποία σημειωτέον ποτέ δεν έχει αξιολογηθεί, δεν αποτελούν εγγύηση ότι ο υποψήφιος διαθέτει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες να ασκήσει επιτυχώς τα διοικητικά του καθήκοντα. Οι Creissen και Ellison (1998, σ.28) επισημαίνουν ότι «είναι επικίνδυνο να ισχυρίζεται κανείς ότι ένας καλός εκπαιδευτικός μπορεί να γίνει επιτυχημένος διευθυντής», άποψη με την οποία συντάσσονται και άλλοι ερευνητές

²⁸ Ο φορέας αυτός έχει πλέον καταργηθεί, με αποτέλεσμα η πλειοψηφία των αποσπασμένων εκπαιδευτικών που απασχολούνταν σε αυτόν να έχουν επιστρέψει στις οργανικές τους θέσεις. Είναι πολύ πιθανό, συνεπώς, οι συνάδελφοι αυτοί να επιθυμούν να διεκδικήσουν μία θέση διευθυντή εκπαιδευτικής μονάδας.

²⁹ Επί παραδείγματι το έργο μπορεί να αναφέρεται σε διδακτική ή διοικητική στήριξη ή ακόμη και σε στήριξη επιστημονικών και ερευνητικών δράσεων.

(Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994 · Dean, 1995 · Τύπας & Παπαχρήστου, 2003).

1.2. Επιστημονική - Παιδαγωγική κατάρτιση

Σε αυτή την κατηγορία κριτηρίων εξετάζονται οι σπουδές και το επιστημονικό έργο των υποψηφίων. Οι τίτλοι σπουδών που κατέχουν οι υποψήφιοι είναι ενδεικτικοί των γνώσεων και των δεξιοτήτων που διαθέτουν. Η συγκρισιμότητα, δε, των τίτλων σπουδών εξυπηρετεί στην επιλογή προσωπικού αφού επιτρέπει τον συσχετισμό των τίτλων με τους επαγγελματικούς ρόλους (Fevre, 1992), ανάγοντάς τους διεθνώς σε θεσμοθετημένο μέσο κατανομής εργασιακών ρόλων και λογικό ‘εργαλείο επιλογής’ (Ντάφου, 2008). Στην έρευνα της Μερκούρη (2015) διαπιστώθηκε μία σύγκλιση απόψεων εκπαιδευτικών και διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η πλειοψηφία (96% και 91% αντίστοιχα) των οποίων υπολογίζει τα επιστημονικά προσόντα ως ένα πολύ ισχυρό κριτήριο για την τελική επιλογή διευθυντών. Κατόπιν επιμελημένης εξέτασης των προσωπικών φακέλων των υποψηφίων θα πρέπει να επιλέγεται ο καταλληλότερος βάσει επιστημονικών προσόντων, δεδομένου ότι η εκπαίδευση έχει ανάγκη από διευθυντές που έχουν εμβαθύνει στα εκπαιδευτικά και διοικητικά θέματα κάνοντας ανάλογες σπουδές και σχετική έρευνα επάνω σε αυτά (Μερκούρη, 2015).

Από την έρευνα του Φασουλή (2011) για τη διοικητική φιλοσοφία των ξένων ιδιωτικών σχολείων υποχρεωτικής εκπαίδευσης που λειτουργούν στην Ελλάδα, προέκυψε ότι η επιλογή των διευθυντών σε αυτά κρίνεται από τον συνδυασμό κατοχής τυπικών και ουσιαστικών προσόντων, όπου ως τυπικά προσόντα θεωρούνται η επιτυχημένη διδακτική προϋπηρεσία, οι σπουδές στην οργάνωση και διοίκηση και η επιμόρφωση σε αντίστοιχα γνωστικά αντικείμενα. Μελετώντας, ωστόσο, διαχρονικά το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο για τα κριτήρια επιλογής διευθυντών, διαπιστώνει κανείς ότι δεν γίνεται πουθενά λόγος για προσόντα που σχετίζονται με ειδικές γνώσεις οργάνωσης και διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων. Όπως επισημαίνει ο Σαΐτης (2008α, 2008γ) τα τυπικά προσόντα, όπως το διδακτορικό και μεταπτυχιακό δίπλωμα, οι πιστοποιήσεις και επιμορφώσεις, αποτελούν έννοιες απροσδιόριστες που δεν αποτιμώνται ανάλογα με το διοικητικό έργο που καλείται να επιτελέσει ο διευθυντής με αποτέλεσμα να μην παρέχουν ουσιαστική βοήθεια στην επιλογή των ικανότερων υποψηφίων για τη θέση αυτή. Το ζητούμενο στη διαδικασία επιλογής δεν είναι αν κάποιος υποψήφιος έχει πτυχία ή συγγραφικό έργο, αλλά αν και κατά πόσο οι τίτλοι σπουδών του σχετίζονται με τις γνώσεις και ικανότητες που απαιτεί ο

πολυσύνθετος ρόλος του διευθυντή σχολείου (Σαΐτης, 2008α). Παρατηρείται, συνεπώς, μία ασυμβατότητα αφού, από τη μία, η νομοθεσία ορίζει ένα πολύπλοκο και σύνθετο έργο για τον διευθυντή προβλέποντας πληθώρα διοικητικών αρμοδιοτήτων και συνεργασιών με τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και, από την άλλη, στα κριτήρια επιλογής δεν περιλαμβάνονται ειδικές σπουδές και κατάρτιση στην εκπαιδευτική διοίκηση. Δεδομένου, δε, ότι στην Ελλάδα δεν υπήρξε έως και σήμερα θεσμοθετημένη επιμόρφωση³⁰ για την παροχή κατευθύνσεων και τον εφοδιασμό με γνώσεις και δεξιότητες εκπαιδευτικής ηγεσίας (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013), οι διευθυντές εκπαιδευτικών μονάδων δεν έχουν διδαχθεί με συστηματικό τρόπο πώς να είναι διευθυντές. Σε έρευνα του Σαΐτη (1990) φάνηκε ότι το 88% των συμμετεχόντων διευθυντών δημοτικών σχολείων δε διδάχθηκε ποτέ οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Οι Σαΐτης, Τσιαμάση και Χατζή (1997) διερευνώντας σε 280 σχολεία αστικών και αγροτικών περιοχών κατά πόσο οι διευθυντές διαθέτουν ηγετικά προσόντα και αν ανταποκρίνονται στο έργο τους διαπίστωσαν ότι το 90% αυτών δεν έτυχαν καμίας ειδικής εκπαίδευσης που να σχετίζεται με την οργάνωση και τη διοίκηση παρόλο που σε ποσοστό 56,7% συνδέουν τη βελτίωση στην άσκηση του έργου τους με την επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης. Δέκα χρόνια αργότερα, σε έρευνα του Στέφου (2007) για την καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών του νομού Ιωαννίνων και με δείγμα ολόκληρο τον πληθυσμό των διευθυντών δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης του νομού, τα ευρήματα κατέδειξαν πως η κατάρτιση των διευθυντών σε θέματα διοίκησης ήταν ανεπαρκής. Συγκεκριμένα, οι ειδικές σπουδές ή επιμορφώσεις στη διοίκηση ήταν είτε ανύπαρκτες είτε περιοριζόνταν σε επιμορφώσεις διάρκειας μικρότερης του ενός μήνα. Επιπλέον,

³⁰ Μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1990 πραγματοποιήθηκαν ελάχιστες επιμορφωτικές συναντήσεις για τα διευθυντικά στελέχη. Κατά τη δεκαετία 1990-2000 υλοποιήθηκαν κάποιες επιμορφωτικές δραστηριότητες μετά από έγκριση του ΥΠ.Ε.Π.Θ. («Προγράμματα για στελέχη της εκπαίδευσης», διάρκειας 40 ωρών) και με τη συνδρομή των Π.Ε.Κ, καθώς και από την ΠΑ.ΤΕ.Σ / Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. Στο πλαίσιο του 2^{ου} πακέτου Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. (έτος 2010) στις άμεσες προτεραιότητες που διαμορφώθηκαν εντάχθηκε και η επιμόρφωση διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων. Με τον Ν.3848/2010 το απαραίτητο πιστοποιητικό διοικητικής και καθοδηγητικής επάρκειας για την επιλογή στη θέση διευθυντών θα χορηγούνταν κατόπιν επιτυχούς παρακολούθησης ειδικού προγράμματος στο Ε.Κ.Δ.Δ.Α. Ωστόσο υλοποιήθηκαν μόνο οκτώ ταχύρυθμα προγράμματα σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη στα οποία συμμετείχαν 190 διευθυντές (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013).

φάνηκε πως οι ίδιοι οι διευθυντές επιζητούν την επιμόρφωση και κυρίως οι έχοντες μεγαλύτερη εμπειρία σε διευθυντική θέση, προφανώς έχοντας συνειδητοποιήσει περισσότερο την έκταση των προβληματικών καταστάσεων (Στέφος, 2007). Η έρευνα του Γουρναρόπουλου (2009) φανέρωσε τον βαθμό ελλιπούς διοικητικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των διευθυντών των νομών Αττικής και Μεσσηνίας. Συγκεκριμένα, το 3,5% των ερωτηθέντων διευθυντών δήλωσε ότι κατέχει Master στην εκπαιδευτική διοίκηση, άρα η πλειοψηφία των διευθυντών δε διαθέτει εξειδικευμένες διοικητικές γνώσεις, γεγονός που έχει επιπτώσεις στην άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων και επηρεάζει δυσμενώς την αποτελεσματικότητά τους, όπως επισημαίνουν οι Θεοφιλίδης και Στυλιανίδης (2002). Επιπλέον, το σύνολο των διευθυντικών στελεχών του νομού Αττικής και η πλειοψηφία (66,7%) των διευθυντών του νομού Μεσσηνίας δήλωσαν ότι δε βοηθήθηκαν στο βαθμό που θα ήθελαν από αποσπασματικά επιμορφωτικά προγράμματα σχολικής διοίκησης, παρόλο που η πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί ότι η κατάρτιση και διαρκής επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης είναι 'Πάρα Πολύ' σημαντική και απαραίτητη. Το διοικητικό αυτό έλλειμμα οδηγεί τα περισσότερα διευθυντικά στελέχη να ασκούν τα καθήκοντά τους στηριζόμενα στη διαίσθηση ή την εμπειρία και όχι στην επιστημονική τους κατάρτιση (Γουρναρόπουλος, 2009). Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγει κι η ποσοτική έρευνα του Ρεντίφη (2014) η οποία πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 80 διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις τους για το πλαίσιο επιλογής διευθυντών του Ν.3848/2010. Συγκεκριμένα, το 10% του δείγματος δήλωσε ότι διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων και μόλις το 2,5% διαθέτει αντίστοιχο διδακτορικό τίτλο, ενώ 78 από τους ερωτηθέντες δήλωσαν ότι θα παρακολουθούσαν επιμορφωτικό σεμινάριο στον τομέα της οργάνωσης και διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων. Η πλειοψηφία των διευθυντών μη έχοντας λάβει μεταπτυχιακή ή διδακτορική εξειδίκευση ή ειδική κατάρτιση στα θέματα αυτά ασκεί τα διοικητικά καθήκοντα στηριζόμενη στην εμπειρία (Ρεντίφης, 2014). Η Moissidou (2013) κάνει την ίδια διαπίστωση επισημαίνοντας ότι οι διευθυντές εκπαιδευτικών μονάδων με ελλιπή διοικητική εξειδίκευση και κατάρτιση εφαρμόζουν πρακτικές υποκινούμενοι από το σύστημα προδιαθέσεων τους όπως αυτό διαμορφώνεται από την εμπειρία που απέκτησαν κοντά σε διευθυντές ως μαθητές και ως εκπαιδευτικοί αλλά και από τις προσωπικές τους εμπειρίες σε θέσεις ευθύνης.

Σύμφωνα με τον Καμπουρίδη (2010), η ειδική εκπαίδευση σε θέματα διοίκησης και η σχετική θεσμοθετημένη επιμόρφωση αποτελούν τα κυριότερα εργαλεία με τα οποία επιτυγχάνεται η ανάπτυξη των διευθυντικών στελεχών, άποψη με την οποία φαίνεται να συναινούν στην πλειοψηφία τους τόσο οι εκπαιδευτικοί (84%), όσο και οι εν ενεργεία διευθυντές (81%) στην έρευνα της Μερκούρη (2015) αλλά και η πλειονότητα (78%) των ερωτηθέντων διευθυντών σε έρευνα των Καταβάτη και Τσερεγκούνη (2005) για τις ανάγκες επιμόρφωσης των νέων διευθυντών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Επίσης, η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.) κατά την 68^η Γενική Συνέλευση του κλάδου (Ιούνιος 1999), επισήμανε την ανάγκη πριν από την ανάληψη καθηκόντων κάθε στελέχους, αλλά και κατά τη διάρκεια της θητείας του, να επιμορφώνεται σε θέματα της αρμοδιότητάς του (Δ.Ο.Ε., 1999). Ο Καμπουρίδης (2010) αιτιολογώντας την αναγκαιότητα της κατάρτισης και επιμόρφωσης των διευθυντικών στελεχών σε θέματα διοίκησης εντοπίζει δύο ως κυριότερους λόγους: i) Τη διαφοροποίηση του διοικητικού από το διδακτικό έργο. Όσο καλός κι αν είναι ένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να ασκήσει τα διοικητικά καθήκοντα με μόνα εφόδια τη διδακτική πείρα, τη μίμηση και τον πειραματισμό και ii) Την πολυπλοκότητα του έργου. Οι διοικητικές γνώσεις και οι τεχνικές επικοινωνίας, παρακίνησης των εργαζομένων, αξιοποίησης των πόρων και κριτικής ανάλυσης του εκπαιδευτικού συστήματος είναι επιβεβλημένες στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Η Ντάφου (2008) στο πλαίσιο του κριτηρίου της επιστημονικής-παιδαγωγικής κατάρτισης εντοπίζει μία γενική ‘υποβάθμιση’ στη μοριοδότηση των αντικειμενικών προσόντων έναντι της αρχαιότητας. Έτσι, παρατηρείται οι μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών να συμπίεζονται μοριοδοτικά ή και να μην υπολογίζονται καθόλου όταν συνυπάρχουν με διδακτορικούς τίτλους στο ίδιο αντικείμενο, ενώ τα πιστοποιητικά των Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. και των Διδασκαλείων Δημοτικής Εκπαίδευσης μοριοδοτούνται στο ακέραιο όταν συνυπάρχουν με μεταπτυχιακούς τίτλους με αποτέλεσμα να μπορεί να ξεπεραστεί εύκολα η μοριοδότηση ενός διδακτορικού από τίτλους σπουδών κατώτερης βαθμίδας. Ο μη αναλογικός τρόπος μοριοδότησης έχει σαν αποτέλεσμα την υπερεκπαίδευση, αφού εκπαιδευτικοί, κάτοχοι μεταπτυχιακών και διδακτορικών, αναγκάζονται να αποκτήσουν εκ των υστέρων πιστοποιητικά μετεκπαίδευσης των οργανισμών που προαναφέρθηκαν παρόλο που αυτά αντιπροσωπεύουν κατώτερο επίπεδο εκπαίδευσης από αυτό που ήδη κατέχουν, διαφορετικά θα υστερούν πάντα στη μοριοδότησή τους

από αυτούς που σπούδασαν με βραδύτερους ρυθμούς (Ντάφου, 2008). Στην περίπτωση, δε, που οι μεταπτυχιακοί και διδακτορικοί τίτλοι αφορούν στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, δημιουργείται και η αντίφαση από τη μία να γίνεται λόγος για ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντικών στελεχών στις βασικές αρχές και πρακτικές του εκπαιδευτικού management και της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού και, από την άλλη, να μην αξιοποιούνται ως στελέχη εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακά ή διδακτορικά στις ανωτέρω επιστημονικές περιοχές. Όμως, οποιαδήποτε μορφή επιμόρφωσης δεν μπορεί να συγκριθεί με σπουδές σε επίπεδο μεταπτυχιακού ή διδακτορικού, η κτήση των οποίων δηλώνει για το άτομο, αφενός, ότι ενδιαφέρεται για το επιστημονικό πεδίο και, αφετέρου, ότι έχει εισαχθεί στις βασικές αρχές και τα θεωρητικά σχήματά του.

1.3. Προσωπικότητα - Γενική συγκρότηση

Η αξιολόγηση της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης, δηλαδή η ικανότητα του υποψηφίου να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να επιλύει διοικητικά, διδακτικά, οργανωτικά και λειτουργικά προβλήματα, να δημιουργεί το κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση των καθηκόντων τους, πραγματοποιήθηκε, ως επί το πλείστον, ανά τα χρόνια, μέσω της διαδικασίας της συνέντευξης. Η συνέντευξη είναι μία μέθοδος που μπορεί να συμπληρώσει την εικόνα του υποψηφίου, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί μέσω του βιογραφικού σημειώματος και των στοιχείων του φακέλου του (Ντάφου, 2008), όταν στηρίζεται σε στοιχεία που την καθιστούν έγκυρη και αξιόπιστη, όπως η χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων με θεματικούς άξονες, η τήρηση πρακτικών, η συμμετοχή ειδικών Συμβουλευτικής, κ.ά., και που περιορίζουν την αυθαίρετη και ελέγξιμη υποκειμενική κρίση (Μαυροσκούφης, 2002).

Παρόλο που η συνέντευξη αποτελεί διεθνώς τον πιο διαδεδομένο τρόπο επιλογής προσωπικού (Αναστασίου & Παπακωνσταντίνου, 2009), στη χώρα μας δέχθηκε επικρίσεις στην περίπτωση επιλογής διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων, διότι τα κριτήρια αποτίμησης της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης των υποψηφίων υπήρξαν γενικά, ασαφή και αόριστα, χωρίς συγκεκριμένα και εξειδικευμένα χαρακτηριστικά τα οποία να μοριοδοτούνται με ακρίβεια (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013). Μάλιστα, ήταν τέτοια η βαρύτητα της συνέντευξης που στις περισσότερες περιπτώσεις υποσκελίζε το κριτήριο της επιστημονικής-παιδαγωγικής συγκρότησης. Σε έρευνα του Μαυροσκούφη (2003) για τη διερεύνηση των απόψεων

δώδεκα νέων διευθυντών σχολικών μονάδων της Δυτικής Μακεδονίας σχετικά με τα κριτήρια και τη διαδικασία επιλογής τους, μέσω ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, οι περισσότεροι ερωτηθέντες επισήμαναν προβλήματα και ελλείψεις στα κριτήρια επιλογής τους και ενώ όλοι σχεδόν θεώρησαν αναγκαία τη διαδικασία της συνέντευξης, εντούτοις αμφισβήτησαν την εγκυρότητά της. Η Παπαχρήστου (2009) μελετώντας τις αξιολογικές μονάδες των κριτηρίων της ‘Επιστημονικής-παιδαγωγικής κατάρτισης’ και της ‘Προσωπικότητας-γενικής συγκρότησης’ νέων διευθυντών της Δ΄ Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας, όπως αυτοί προέκυψαν βάσει του Ν.3467/2006, διαπίστωσε, από τη μία, ότι από τους επιλεγμένους διευθυντές ήταν ελάχιστοι εκείνοι που διέθεταν αυξημένα τυπικά προσόντα (10,89%), ενώ, από την άλλη, η πλειοψηφία των επιλεγμένων (86,13%) είχε πάρει ‘άριστα’ στη συνέντευξη. Όπως καταλήγει η ερευνήτρια έγινε φανερό μία ευνοιοκρατία η οποία παραβίαζε την αξιοκρατία και την επάρκεια των υποψηφίων με αποτέλεσμα να προωθούνται ‘ημέτεροι’ μέσω πελατειακών ή διπλωματικών σχέσεων (Παπαχρήστου, 2009). Στην έρευνα του Ρεντίφη (2014) από τους 80 διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν, μόνο το 15% ανέφερε ότι η προσωπική συνέντευξη συνιστά ασφαλές κριτήριο για την επιλογή διευθυντικών στελεχών. Σε έρευνα των Αργυρίου, Ανδρεάδου και Τύπα (2015), κατά την οποία διερευνήθηκαν μέσω ερωτηματολογίου οι απόψεις 80 υποψηφίων διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Αττικής σχετικά με το θεσμικό πλαίσιο επιλογής που εφαρμόστηκε το 2011, οι υποψήφιοι διευθυντές ανέδειξαν ως τον επικρατέστερο τρόπο επιλογής αξιόπιστων στοιχείων στη διάρκεια της συνέντευξης την τεκμηριωμένη εισήγηση ενός μέλους από το συμβούλιο επιλογής, κατόπιν μελέτης του υπηρεσιακού φακέλου του υποψηφίου, ενώ ως δεύτερος τρόπος επιλέχθηκε η χρήση εκπαιδευτικών σεναρίων. Όπως αναφέρει η Χατζηπαντελή (1999) η ορθή διαδικασία της συνέντευξης περιλαμβάνει την παρουσίαση στοιχείων από το βιογραφικό σημείωμα του υποψηφίου προκειμένου να επισημανθούν τα σημεία εκείνα που χρειάζονται διευκρινήσεις και περαιτέρω ανάπτυξη, τα σημεία που προκαλούν αμφιβολίες για την καταλληλότητά του καθώς και τα σημεία που μαζί με τη χρήση εκπαιδευτικών σεναρίων θα συντελέσουν στο σχηματισμό πλήρους εικόνας από το συμβούλιο επιλογής για τις γνώσεις και τις δεξιότητες του υποψηφίου. Στην ίδια έρευνα (Αργυρίου, Ανδρεάδου & Τύπας, 2015) οι ερωτηθέντες υποστήριξαν πως τα στοιχεία που είναι εφικτό να συλλεγούν από τη διαδικασία της συνέντευξης είναι αν ο

υποψήφιος έχει επικοινωνιακές δεξιότητες, αν έχει όραμα για την εκπαίδευση το οποίο να μοιράζεται με το προσωπικό του σχολείου κι αν έχει γνώσεις διοίκησης της εκπαίδευσης. Η Ντάφου (2008) εντοπίζει ότι στην πράξη το περιεχόμενο της συνέντευξης περιορίστηκε σε ερωτήσεις εκπαιδευτικής νομοθεσίας, ενώ η βαθμολογία που αποδίδονταν στους υποψηφίους ήταν σχεδόν ανεξάρτητη της ορθότητας των απαντήσεων. Θεωρητικά θα έπρεπε να αποτιμούνται πολλές περισσότερες διαστάσεις της προσωπικότητας των υποψηφίων, των γνώσεων και ικανοτήτων τους, πέρα των γνώσεων εκπαιδευτικής νομοθεσίας, για τις οποίες, ωστόσο, δεν καθορίστηκαν σταθερά κριτήρια εξέτασης και αξιολόγησής τους. Το γεγονός αυτό καθιστά τη διαδικασία της συνέντευξης αδιαφανή και υποκειμενική, αφού άλλα στοιχεία υπερεκτιμούνται, άλλα υποτιμούνται ή παραγνωρίζονται, ανάλογα με την κρίση και την αντιληπτική ικανότητα των εκτιμητών.

Ένας ακόμη παράγοντας που τέθηκε υπό αμφισβήτηση ανά τα χρόνια υπήρξε η σύνθεση και ο ρόλος των περιφερειακών υπηρεσιακών συμβουλίων επιλογής (Π.Υ.Σ.Π.Ε.) με κυριότερο επιχείρημα ότι τα μέλη τους δεν ήταν εκπαιδευμένα σε μεθόδους επιλογής και συγκεκριμένα στη διεξαγωγή συνέντευξης που απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις, σύμφωνα με τον Ζαβλανό (2002). Η σύνθεσή τους μάλιστα ήταν τέτοια που δεν προέβλεπε την απαραίτητη συμμετοχή ατόμων ειδικών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, γεγονός που μείωνε περισσότερο τη δυνατότητα αντικειμενικής κρίσης. Ο Δήμου (1999) θεωρεί ευνόητο ότι τα πρόσωπα που επιφορτίζονται με το έργο της συνέντευξης πρέπει να έχουν τις ανάλογες γνώσεις και ειδίκευση στην τεχνική της συνέντευξης, προκειμένου να μην οδηγηθούν σε λαθεμένες κρίσεις. Οι διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα των Αργυρίου, Ανδρεάδου και Τύπα (2015) υποδεικνύουν ως ειδικούς για να κρίνουν την ικανότητά τους να αναλάβουν διευθυντική θέση τους επιστήμονες της διοίκησης της εκπαίδευσης και κατόπιν τους σχολικούς συμβούλους. Το γεγονός ότι οι προϊστάμενοι διευθύνσεων και γραφείων, οι σχολικοί σύμβουλοι αλλά και οι δικαστικοί λειτουργοί που συμμετείχαν ανά διαστήματα στα συμβούλια ορίζονταν άμεσα ή έμμεσα από το Υπουργείο Παιδείας, ενώ οι αιρετοί εκπρόσωποι εξέφραζαν συγκεκριμένους πολιτικούς χώρους δημιουργούσε εύλογα αμφισβητήσεις της σύνθεσης, του ρόλου και του τρόπου λειτουργίας των συμβουλίων επιλογής. Ο Κουτούζης (2001, σ.151) αναφέρει επ' αυτού ότι «...αποτελεί κοινό μυστικό ότι τα συμβούλια επιλογής είναι απλά άλλος ένας χώρος επιβεβαίωσης των κομματικών εξαρτήσεων και ισορροπιών».

Η συνέντευξη φαίνεται πως διαδραμάτιζε ένα ρόλο ρυθμιστή της επιλογής, αφού η μεγάλη βαρύτητα που της δόθηκε αλλά και το γεγονός ότι οι συνεντευκτές γνώριζαν εκ των προτέρων τα σταθερά μόρια των υποψηφίων καθώς και τις δηλώσεις προτίμησής τους για εκπαιδευτικές μονάδες, άφηνε το περιθώριο στα συμβούλια επιλογής να βαθμολογούν τον κάθε υποψήφιο τόσο όσο χρειαζόταν ώστε να επιτύχουν τη διανομή των θέσεων όπως ακριβώς είχαν προγραμματίσει (Ντάφου, 2008). Η Δ.Ο.Ε. τον Νοέμβριο του 2007, κατήγγειλε με τον πιο κατηγορηματικό τρόπο τις πολιτικές πρακτικές που κυριάρχησαν στις τότε πρόσφατες επιλογές στελεχών εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων, υποστηρίζοντας πως η κυβέρνηση επιχείρησε να στελεχώσει, όπως και παλιότερα, την ιεραρχική πυραμίδα της εκπαίδευσης για να εξασφαλίσει το μηχανισμό εκείνο με τον οποίο θα επέβαλε την πολιτική της. Στηριζόμενη η Δ.Ο.Ε. σε καταγγελίες που έφταναν από ολόκληρη τη χώρα χαρακτήρισε ζοφερό τον τρόπο επιλογής και προσβλητικό για την εκπαιδευτική κοινότητα. Πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτό το τοπίο έπαιξαν τα συμβούλια επιλογής, τα οποία επικύρωσαν, σύμφωνα με τη Δ.Ο.Ε., με κατευθυνόμενη βαθμολογία στις συνεντεύξεις, προαποφασισμένες επιλογές (Δ.Ο.Ε., 2007).

Συμπερασματικά, η αμφισβήτηση που δέχθηκε η διαδικασία της συνέντευξης ως μέθοδος επιλογής ανά τα χρόνια οφείλεται στο ότι δεν στηρίχθηκε σε αντικειμενικά κριτήρια και άξονες, δεν εξεταζόταν αυτό που θα έπρεπε να εξετάζεται και δεν αξιοποιήθηκαν πρακτικές που να τη θωρακίζουν με αποτέλεσμα να μην παρέχει αξιοπιστία και εγκυρότητα και τέλος, δεν πραγματοποιήθηκε από εξειδικευμένα υπηρεσιακά συμβούλια, αλλά, αντιθέτως, από συμβούλια των οποίων η σύνθεση εξέγειρε αντιδράσεις για κομματικές και εκ των άνωθεν παρεμβάσεις. Εντύπωση προκαλεί, ωστόσο, το γεγονός, ότι παρά τις συνεχείς αμφισβητήσεις και τις συνεχείς αλλαγές πλαισίων για την επιλογή διευθυντών, διαιωνίστηκε η ‘κακή’ χρήση της μεθόδου, αντί να γίνει μία προσπάθεια εξυγίανσης, προκαλώντας, ίσως εύλογα, την εντύπωση ότι η όποια μεθόδευση της διαδικασίας ήταν μία κατάσταση που ‘εξυπηρετούσε’ τις εκάστοτε κυβερνήσεις και τις συνδικαλιστικές ομάδες.

2. Μονιμότητα ή θητεία

Με τον Ν.1566/1985 καταργήθηκε η μονιμότητα στις θέσεις των διευθυντών και καθιερώθηκε η επί θητεία άσκηση των διοικητικών καθηκόντων. Η μονιμότητα

έγινε προσπάθεια να επανέλθει με τον Ν.2043/1992 για να καταργηθεί και πάλι με τον Ν.2188/1994, κάτι που ισχύει έως σήμερα. Οι συνεχείς εναλλαγές στο συγκεκριμένο ζήτημα αντανακλούν και τις διαφορετικές θέσεις των πολιτικών κομμάτων που διαδέχονταν το ένα το άλλο στην εξουσία.

Η αναγκαιότητα καθιέρωσης της μονιμότητας στην εισηγητική έκθεση του Ν.2043/1992 στηρίχθηκε στο επιχείρημα ότι με αυτόν τον τρόπο μπορεί να εξασφαλιστεί συνέχεια στη διοίκηση της εκπαίδευσης που είναι απαραίτητος όρος για την αποτελεσματικότητά της. Πολιτικά χρησιμοποιήθηκαν κι άλλα επιχειρήματα με κυριότερο ότι ο θεσμός της θητείας των διευθυντών οδηγεί σε συνεχή εναλλαγή ρόλων, γεγονός που επιφέρει αίσθημα ανασφάλειας και αποφυγή ανάληψης ευθυνών για την άσκηση της διοίκησης. Επιπρόσθετα, η θητεία κατηγορήθηκε ότι ακυρώνει στην πράξη οποιοδήποτε σύστημα αξιολόγησης αφού κάθε φορά επιλέγονται ‘κομματικά’ τα στελέχη εκπαίδευσης τα οποία δεν μπορούν να είναι αντικειμενικοί αξιολογητές (Σαΐτης, 2008α). Η πολιτική αυτή θέση υπήρξε αντίθετη με αυτήν της Δ.Ο.Ε. η οποία υποστήριζε ότι ο δημοκρατικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης εξασφαλίζεται με την επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης επί θητεία, εφόσον αυτή ανανεώνεται αξιοκρατικά (Διδασκαλικό Βήμα, 1993). Την ίδια στάση διατήρησε η Ομοσπονδία και κατά την 68^η Γενική Συνέλευση του κλάδου, συμπληρώνοντας ότι η επανάληψη ή η κρίση κάθε εκπαιδευτικού για θέση στελέχους πρέπει να βασίζεται όχι μόνο σε τυπικά προσόντα αλλά και στη δράση του στη συγκεκριμένη θέση που είχε (Δ.Ο.Ε., 1999).

Η άρση της μονιμότητας των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης το 1994 στηρίχθηκε στο πολιτικό επιχείρημα ότι η επί θητεία άσκηση των καθηκόντων αποτελεί κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς και εγγύηση για την εκπαιδευτική κοινότητα ότι στο πέρασμα του χρόνου αφενός θα αναδεικνύονται εκπαιδευτικοί οι οποίοι θα μπορούν να προσφέρουν σημαντικές υπηρεσίες στην εκπαίδευση και, αφετέρου, δε θα κινδυνεύουν να διανύουν πολύχρονες θητείες με υπερκείμενη διεύθυνση χωρίς φαντασία και δυνατότητες για το μέλλον που τρέχει ταχύτατα (Σαΐτης, 2008α).

Στην έρευνα των Αργυρίου, Ανδρεάδου και Τύπα (2015) η πλειοψηφία (97,1%) των ερωτηθέντων τάχθηκε υπέρ της επί θητείας άσκησης διοικητικών καθηκόντων με την αιτιολογία ότι έτσι εξασφαλίζεται η συνεχής αξιολόγηση των στελεχών και, κατά συνέπεια, η αντικατάσταση των μη ικανών να εξελιχθούν και να είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους. Σε αντίστοιχη διαπίστωση κατέληξε και η

Στραβάκου (2005) δέκα χρόνια πριν, επισημαίνοντας ότι η μονιμότητα θα οδηγούσε στη δυσάρεστη κατάσταση να μην ανέρχονται νέοι εκπαιδευτικοί σε θέσεις διευθυντών με αποτέλεσμα να αναπαράγονται διαρκώς συγκεκριμένοι άνθρωποι με παγιωμένες αντιλήψεις για το έργο και τον ρόλο τους. Σε μεταγενέστερη έρευνα των Στραβάκου και Κουγιουρούκη (2008), διερευνώντας τις απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών δημοτικών σχολείων του νομού Έβρου σχετικά με τον τρόπο επιλογής διευθυντών, επιβεβαιώνεται η προτίμηση των εκπαιδευτικών κατά 65,4% στην επίθθεια άσκηση των καθηκόντων του διευθυντή, χωρίς, ωστόσο, οι ερευνήτριες να παραβλέπουν και το αξιοπρόσεκτο ποσοστό του 32,7% που εκφράζει διαφωνία έως και απόλυτη διαφωνία με το καθεστώς αυτό.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, ωστόσο, φαίνεται να ισορροπούν οι απόψεις που τάσσονται υπέρ του ενός ή του άλλου καθεστώτος. Έτσι, η θητεία συνδέθηκε με την ανάγκη να γίνει ο διευθυντής πιο αποτελεσματικός, παραγωγικός, με αυξημένη απόδοση και λογοδοσία επί των πεπραγμένων της εκπαιδευτικής μονάδας (Cooper, 2008). Νοείται, συνεπώς, η επανάκριση της θητείας του διευθυντή ως ένα μέσο αξιολόγησης του έργου του, γεγονός που θα λειτουργήσει ως κίνητρο για τον ίδιο να εργαστεί σκληρότερα και να επιτύχει υψηλότερες επιδόσεις προκειμένου να παραμείνει στη θέση του. Επιπλέον, υποστηρίχθηκε ότι η θητεία δίνει ευελιξία σε άτομα που δοκιμάστηκαν στην άσκηση διοίκησης στο σχολείο αλλά δεν επιθυμούν να εγκλωβιστούν σ' αυτό το αξίωμα (Austin & Rice, 1998). Η καθιέρωση της θητείας συνδέθηκε γενικότερα με τον εκδημοκρατισμό της εκπαιδευτικής διοίκησης, αφού λειτούργησε ως ανασταλτικός παράγοντας προς τη δημιουργία μίας 'ελίτ' μόνιμων διευθυντών που διεκδικούν κατ' αποκλειστικότητα αυτές τις θέσεις (Hargreaves & Fink, 2003 · Tullock, 1996). Από την άλλη μεριά, τα κυριότερα επιχειρήματα για την υπεράσπιση της μονιμότητας επικεντρώθηκαν στην εξασφάλιση συνέχειας στη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών, στη δημιουργία οράματος και μακρόπνοων σχεδιασμών και στην επίτευξη υψηλών στόχων (Cooper, 2008). Επιπλέον, το αίσθημα ασφάλειας που εμπεριέχει το καθεστώς αυτό θεωρήθηκε διευκολυντικός παράγοντας στην ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτομιών και στην οικοδόμηση δέσμευσης και σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς, συνθήκες που ευνοούν τη σταθερότητα στο σχολικό περιβάλλον, τη διαμόρφωση κοινής κουλτούρας, την επίτευξη εκπαιδευτικών αλλαγών και την ενδυνάμωση της εκπαιδευτικής κοινότητας (Hargreaves & Fink, 2003 · Meyer, Macmillan & Northfield, 2011).

Κατά την δική μας άποψη η καθιέρωση ή μη της μονιμότητας εντάσσεται στο ευρύτερο πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο και συνδέεται με τον βαθμό αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων. Με δεδομένο τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, θα μπορούσαμε να θέσουμε ως το κυριότερο πλεονέκτημα της επί θετεία άσκησης διευθυντικών καθηκόντων το γεγονός ότι το καθεστώς αυτό θα παρακινούσε τους διευθυντές να παράγουν ποιοτικό και δημιουργικό έργο το οποίο με τη σειρά του θα απέδιδε θετικό πρόσημο στην επόμενη κρίση τους. Από την άλλη, ως μειονέκτημα του καθεστώτος αυτού, μπορεί να καταγραφεί το γεγονός ότι κατά τη διαδικασία επανάκρισής τους οι διατελέσαντες σε θέση διευθυντή εκπαιδευτικής μονάδας βρίσκονται σε θέση ισχύος έναντι των συνυποψηφίων τους που δεν έχουν διοικητική πείρα κι αυτό γιατί σε όλο το νομοθετικό πλαίσιο για την επιλογή διευθυντών, όπως εξελίχθηκε στη διάρκεια τριάντα ετών στην Ελλάδα, η διοικητική εμπειρία αποτέλεσε κριτήριο που μοριοδοτούνταν για την κατάληψη της θέσης. Τίθεται, συνεπώς, ένα ζήτημα ισότητας ευκαιριών και κριτηρίων στην επιλογή τους.

3. Περιγραφή - Προδιαγραφή θέσης

Με την περιγραφή της θέσης καθορίζεται με συγκεκριμένο τρόπο τι ακριβώς απαιτείται από τη συγκεκριμένη εργασία και ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει αυτός που θα την αναλάβει. Ακριβέστερα, αναφέρονται ο τίτλος και ο σκοπός της, σε ποιους απευθύνεται, τα καθήκοντα της θέσης, η επάρκεια που απαιτείται και τα κριτήρια αποδοτικότητας. Εξίσου σημαντική θεωρείται και η περιγραφή του προφίλ του υποψηφίου κατά την οποία ορίζονται τα χαρακτηριστικά του υποψηφίου που ανταποκρίνονται στα κριτήρια. Ειδικότερα αυτά μπορεί να αναφέρονται σε βιολογικούς παράγοντες, γενική μόρφωση, πείρα, διακρίσεις, επάρκεια (ικανότητες, δεξιότητες, κλίσεις), κίνητρα (επιδιώξεις, φιλοδοξίες), προσωπικότητα (συναισθηματική σταθερότητα, ηγετικές ικανότητες, σχέσεις) (Everard και Morris, 1999 · Μπάκας, 2014).

Ο Γεωργογιάννης (2010) κάνει μία διάκριση ανάμεσα σε αντικειμενική και αξιοκρατική αξιολόγηση των κριτηρίων για την επιλογή των διευθυντών σύμφωνα με την οποία ‘αντικειμενική αξιολόγηση’ σημαίνει η μοριοδότηση όλων των προσόντων που προβλέπονται από το εκάστοτε πλαίσιο, ενώ ‘αξιοκρατική αξιολόγηση’ σημαίνει η μοριοδότηση των προσόντων που έχουν σχέση με τη διοίκηση των εκπαιδευτικών

μονάδων. Αυτό σημαίνει πως τα κριτήρια θα έπρεπε να ορίζονται ξεκινώντας από τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης κάθε φορά θέσης και όχι από τα προσφερόμενα προσόντα που μπορεί να υπάρχουν στον εκπαιδευτικό κόσμο (Γεωργογιάννης, 2010).

Εξετάζοντας, ωστόσο, το νομοθετικό πλαίσιο σε βάθος τριάντα ετών είναι φανερό πως ουδέποτε υπήρξε πλήρης και σαφής περιγραφή της θέσης εργασίας (job description) των διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων. Έτσι, απουσιάζει το περιεχόμενο αρμοδιοτήτων, όπως ευθύνες, συνθήκες εργασίας και, κατ' επέκταση, ο προσδιορισμός των ιδιαίτερων γνώσεων και ικανοτήτων που η θέση απαιτεί (job specification). Η έλλειψη της περιγραφής και προδιαγραφής της θέσης εργασίας των διευθυντικών στελεχών, όμως, περιορίζει τη δυνατότητα προσδιορισμού και αξιολόγησης των θέσεων και των προσόντων που απαιτούνται για την πλήρωσή τους, ενώ, αντίθετα, η χρήση της περιγραφής της θέσης και των προσόντων συντελεί στο να αξιολογούνται αμερόληπτα και αξιοκρατικά οι υποψήφιοι, ελαχιστοποιώντας τις όποιες δυσλειτουργίες στη διαδικασία επιλογής τους (Σαΐτης, 2008γ). Ο Ανδρέου (2002, σ.123) προτείνει επ' αυτού «να οριστεί ο ρόλος και το έργο των διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων και συνακόλουθα να οριστούν τα προσόντα, τα κριτήρια και οι διαδικασίες επιλογής που θα είναι αντίστοιχα του ρόλου τους, επιχειρώντας μία ρήξη με τις πρακτικές του παρελθόντος», κάτι που, ωστόσο, έως σήμερα δεν εφαρμόστηκε.

4. Κριτική ανάλυση του ισχύοντος πλαισίου

Στην προσέγγιση που ακολουθεί επιλέχθηκε να γίνει αντιπαραβολή του ισχύοντος πλαισίου με το αμέσως προηγούμενο (Ν.3848/2010) σε επίπεδο ποσοτικά συγκρίσιμων χαρακτηριστικών και με τα προγενέστερα αυτών σε ποιοτικό επίπεδο, προκειμένου να πραγματοποιηθεί περαιτέρω κριτική διερεύνηση του νέου πλαισίου.

4.1. Υπηρεσιακή κατάσταση - Διδακτική και διοικητική εμπειρία

Η προαπαιτούμενη δεκαετής υπηρεσία δεν διαφοροποιεί τον παρόντα νόμο από τους προηγούμενους ως προς τη σημασία που δίνεται στην διδακτική και διοικητική εμπειρία, αφού το κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης είναι αυτό που συγκεντρώνει τις περισσότερες αξιολογικές μονάδες συνολικά. Κάθε εκπαιδευτικός που έχει συμπληρώσει διδακτική υπηρεσία οκτώ ετών παίρνει μονάδες για κάθε επιπλέον έτος. Σαν διοικητική υπηρεσία θεωρείται η προηγούμενη θητεία σε θέση

στελεχών ή θέσεις ευθύνης και σε υπηρεσιακά συμβούλια. Στον Πίνακα 3.1. αποτυπώνεται η κατανομή των μονάδων υπηρεσιακής κατάστασης σε σύγκριση με την αντίστοιχη κατανομή του Ν.3848/2010.

Πίνακας 3.1. Κριτήριο υπηρεσιακής κατάστασης

	Ν.4327/2015	Ν.3848/2010
Μέγιστο Σύνολο Μονάδων	14	14
A. Διδακτική υπηρεσία	11 μονάδες μέγιστο 1 μον. για κάθε επιπλέον έτος υπηρεσίας μετά το 8 ^ο	8 μονάδες μέγιστο 0,5 μον. για κάθε επιπλέον έτος υπηρεσίας μετά το 8 ^ο
B. Διοικητική υπηρεσία	3 μονάδες μέγιστο	6 μονάδες μέγιστο

Πηγή: <http://edu.klimaka.gr>

Στο πλαίσιο αυτού του κριτηρίου η διδακτική εμπειρία υπερτερεί της διοικητικής, αφού είναι φανερή η ανισοκατανομή των αξιολογικών μονάδων, αφήνοντας να εννοηθεί ότι με το νέο σύστημα δε θεωρείται και τόσο σημαντική η προηγούμενη εμπειρία κάποιου σε θέση ευθύνης (π.χ. διευθυντής σχολείου, σχολικός σύμβουλος, διευθυντής εκπαίδευσης, συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια). Η αποτίμηση της διδακτικής υπηρεσίας με 11 μονάδες στο σύνολο των 14 του κριτηρίου (ποσοστό 78,5% έναντι 57% στο προηγούμενο σύστημα) προδίδει μία προσέγγιση κατά την οποία η συνολική προηγούμενη υπηρεσία στην εκπαίδευση αποτελεί κύριο προσόν υποψηφιότητας για την επιλογή διευθυντών. Η αναγωγή, δε, της διδακτικής υπηρεσίας ως ποσοστού επί της συνολικής μοριοδότησης των 35 μονάδων (31,4% επί της συνολικής μοριοδότησης) καταδεικνύει μία σαφή προτίμηση σε παλαιότερους εκπαιδευτικούς δεδομένου ότι δυσχεραίνεται η διεκδίκηση της θέσης από τους νεότερους. Παρόλα αυτά είναι σημαντικό ότι δίνεται η δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς με μικρότερη των οκτώ ετών διδακτική εμπειρία να θέσουν υποψηφιότητα σε περίπτωση που κανένας εκ των συναδέλφων τους δεν πληροί αυτή την προϋπόθεση, αφήνοντας, όμως, αδιευκρίνιστο το κατώτερο όριο απαιτούμενων ετών προϋπηρεσίας. Η Πατσιομίτου (2015), επιχειρώντας μία πρώτη διερεύνηση του τρόπου επιλογής διευθυντών βάσει του ισχύοντος πλαισίου πραγματοποίησε μελέτη περίπτωσης με δείγμα 318 υποψήφιους διευθυντές (179 εκ των οποίων εκλέχθηκαν) μίας συγκεκριμένης Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με μεγάλο

πληθυσμιακό εύρος, από την οποία προέκυψε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό υποψηφίων διευθυντών (76,41%) διέθετε από 17 έως 19 έτη διδακτικής υπηρεσίας, ενώ το μικρότερο ποσοστό υποψηφίων (2,2%) διέθετε από 8 έως 11 έτη διδακτικής υπηρεσίας, γεγονός που η ερευνήτρια αποδίδει στο ότι ο τρόπος μοριοδότησης του κριτηρίου ήταν αποτρεπτικός για κάποιον με λίγα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας να διεκδικήσει μία θέση διευθυντή.

4.2. Επιστημονική - Παιδαγωγική κατάρτιση

Αναφορικά με το κριτήριο της επιστημονικής-παιδαγωγικής κατάρτισης φαίνεται να μην αποτελεί κρίσιμο ή καθοριστικό παράγοντα, αφού η μοριοδότησή του κατέβηκε στις 9 μονάδες από τις 24 που έπαιρνε με τον προηγούμενο νόμο (N.3848/210). Ποσοστιαία αυτό μεταφράζεται στο 25,7% επί της συνολικής διαδικασίας έναντι του 48% που λάμβανε κατ' ανώτατο όριο στις αμέσως προηγούμενες κρίσεις. Το υπόλοιπο 65,7% της όλης διαδικασίας προέρχεται από τα άλλα δύο κριτήρια (συνολική υπηρεσία και ψηφοφορία) ενώ στο προηγούμενο πλαίσιο επιλογής (N.3848/2010) η υπηρεσία και η συνέντευξη αντιστοιχούσαν στο 42%. Αναλυτικότερα η διαφοροποίηση της μοριοδότησης των επιμέρους στοιχείων που αξιολογούνται σε αυτό το κριτήριο φαίνονται στον Πίνακα 3.2. σε αντιπαραβολή με την αντίστοιχη μοριοδότηση του N.3848/2010.

Πίνακας 3.2. Κριτήριο επιστημονικής - παιδαγωγικής κατάρτισης

	(N.4327/2015)	(N.3848/2010)
Μέγιστες Μονάδες Κριτηρίου	9	24
Διδακτορικό	4	6
2 ^ο Διδακτορικό	0	4,5
Μεταπτυχιακό	2,5	4
2 ^ο Μεταπτυχιακό	0	2
2 ^ο Πτυχίο	2	3
Πιστοποίηση ΤΠΕ	0,5 (οποιοσδήποτε τίτλος κατά ΑΣΕΠ)	2 (επιμόρφωση επιπέδου Ι) 3 (επιμόρφωση επιπέδου ΙΙ)
Ξένη Γλώσσα	0,5 (επιπέδου Β')	1,5 (επιπέδου Β1-Β2)

	1 (επιπέδου Γ')	2,5 (επιπέδου Γ1-Γ2)
Πιστοποίηση ετήσιας επιμόρφωσης Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.	0,5	1 για κάθε κατηγορία επιμόρφωσης

Πηγή: <http://edu.klimaka.gr>

Από τα στοιχεία του Πίνακα 3.2. γίνεται φανερό ότι καταργείται εντελώς η μοριοδότηση δεύτερου μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου, ενώ η πιστοποίηση στις Νέες Τεχνολογίες (ΤΠΕ) δεν περιορίζεται σε τίτλους του προγράμματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών επιπέδου Ι ή ΙΙ, αλλά μοριοδοτείται η γενικότερη γνώση ηλεκτρονικών υπολογιστών με κάθε τίτλο που αναγνωρίζεται από το ΑΣΕΠ. Η διαφοροποίηση στη μοριοδότηση επιχειρείται στον Πίνακα 3.3. να αποτυπωθεί μέσω συγκεκριμένων παραδειγμάτων.

Πίνακας 3.3. Παραδείγματα μοριοδότησης

	(Ν.4327/2015)	(Ν.3848/2010)
Μέγιστες μονάδες κριτηρίου	9	24
Δύο Διδακτορικοί τίτλοι	4	9
Διδακτορικό + Μεταπτυχιακό σε άλλο αντικείμενο	4	10
Διδακτορικό + Ξένη Γλώσσα επιπέδου Γ'	5	8,5
Διδακτορικό + δύο Μεταπτυχιακοί τίτλοι + Ξένη Γλώσσα επιπέδου Γ'	5	12,5 14,5 (με διδακτορικό σε άλλο αντικείμενο)
Δύο Μεταπτυχιακοί τίτλοι	2,5	6
Μεταπτυχιακό + Ξένη Γλώσσα επιπέδου Β' + Πιστοποίηση ΤΠΕ επιπέδου ΙΙ	3,5	8,5

Δεύτερο Πτυχίο + Πιστοποίηση επιπέδου I + Ξένη Γλώσσα επιπέδου B'	3	5,5
Τρία Διδακτορικά + Τρία Μεταπτυχιακά + Ξένη Γλώσσα επιπέδου Γ' + Πιστοποίηση ΤΠΕ επιπέδου II	6,5	22,5

Πηγή: <http://edu.klimaka.gr>

Εξετάζοντας τα παραδείγματα του Πίνακα 3.3. παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση ως προς τη μοριοδότηση των τυπικών προσόντων ανάμεσα στα δύο τελευταία πλαίσια επιλογής διευθυντών. Καταγράφεται, επίσης, και η μεγάλη δυσκολία που έχει κάποιος υποψήφιος να συγκεντρώσει το δυνητικό άριστα των 9 μονάδων σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο. Από την άλλη, αν ένας υποψήφιος, για παράδειγμα, διαθέτει Διδακτορικό, δεύτερο Πτυχίο, Επιμόρφωση Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., Πιστοποίηση ΤΠΕ και δύο Ξένες Γλώσσες επιπέδου Γ' μπορεί να συμπληρώσει τις 9 μονάδες, χωρίς, ωστόσο, να μπορεί να τις ξεπεράσει σε περίπτωση που διαθέτει επιπλέον τίτλους. Συγκριτικά με το προηγούμενο πλαίσιο (Ν.3848/2010) τα αντίστοιχα προσόντα θα μοριοδοτούνταν με 16,75 μονάδες, ενώ κάθε επιπλέον τίτλος θα προσμετρούνταν με επιπλέον μονάδες στο τελικό σύνολο, διαφοροποιώντας την κατάσταση ακόμα και μεταξύ των πιο καταρτισμένων υποψηφίων. Από τη μελέτη περίπτωσης της Πατσιομίτου (2015) προέκυψε ότι το 39,6% των 179 εκλεγέντων διευθυντών συγκέντρωνε από 0 έως 2 μονάδες στο κριτήριο της επιστημονικής-παιδαγωγικής κατάρτισης, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξεως του 5,59% συγκέντρωνε την μεγαλύτερη μοριοδότηση που κυμαινόταν από 6 έως 7,5 μονάδες. Μάλιστα, στο σύνολο των υποψηφίων (318 εκλεγμένοι και μη) κανένας δεν συγκέντρωνε τις 9 μονάδες του κριτηρίου, ενώ 7 έως 7,5 μονάδες συγκέντρωναν μόνο τέσσερις υποψήφιοι εκ των οποίων οι δύο εκλέχθηκαν διευθυντές (Πατσιομίτου, 2015). Τα στοιχεία, συνεπώς, μαρτυρούν τη δυσκολία των υποψηφίων να φτάσουν το δυνητικό 'άριστα'.

Μελετώντας το κριτήριο της επιστημονικής-παιδαγωγικής κατάρτισης ως ποσοστό επί του συνόλου των μονάδων μοριοδότησης μπορεί κανείς να διακρίνει μία

απροθυμία αποδοχής σε θέσεις διευθυντών νεότερων και περισσότερο καταρτισμένων εκπαιδευτικών ή, αντίθετα, μία προτίμηση παλαιότερων ‘τυπικών’ εκπαιδευτικών. Έτσι, για παράδειγμα, ένας υποψήφιος που διαθέτει Ξένη Γλώσσα επιπέδου Β΄ και Πιστοποίηση ΤΠΕ επιπέδου Ι συγκεντρώνει από τα τυπικά προσόντα 1 μονάδα, όσο, δηλαδή, συγκεντρώνει και κάποιος συνυποψήφιος του χωρίς αυτά τα προσόντα αλλά με έναν χρόνο περισσότερο υπηρεσίας. Με το προηγούμενο σύστημα επιλογής ο υποψήφιος θα συγκέντρωνε 3,5 μονάδες, οι οποίες εξισορροπούνται με επτά έτη περισσότερης προϋπηρεσίας. Αντίστροφα, ένας υποψήφιος με τέσσερα χρόνια περισσότερης προϋπηρεσίας ακυρώνει οποιονδήποτε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών των συνυποψηφίων του.

4.3. Προσωπικότητα - Γενική συγκρότηση

Στον Ν.4327/2015, για πρώτη φορά, ο Σύλλογος Διδασκόντων (Σ.Δ) αποκτά ενεργό και ουσιαστικό ρόλο στην επιλογή του διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας, αφού είναι αυτός που, μέσω της μυστικής ψηφοφορίας, αξιολογεί την προσωπικότητα και γενική συγκρότηση του υποψηφίου. Η συμμετοχή του Σ.Δ. στη διαδικασία επιλογής των διευθυντών είναι μία μέθοδος που κατά καιρούς τέθηκε ως ερευνητικό αντικείμενο σε μελέτες με αντικρουόμενα, όμως, αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, σε έρευνα της Στραβάκου (2005) με σκοπό τη διερεύνηση του ρόλου του διευθυντή στην οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας, με δείγμα 74 εκπαιδευτικούς και 21 διευθυντές των νομών Δράμας και Καβάλας, η οποία διενεργήθηκε μέσω ερωτηματολογίων, προέκυψε ότι η πλειοψηφία των διευθυντών δεν συμφωνεί με την πρόταση να επιλέγονται από τον Σ.Δ., παρόλο που όπως δήλωσαν τόσο οι διευθυντές όσο και οι εκπαιδευτικοί διατηρούν μία δημιουργική συνεργασία. Σε ανάλογη διαπίστωση κατέληξε και η έρευνα των Χατζηδήμου και Βιτσιλάκη (2006), για την αποτίμηση του έργου του διευθυντή που διενεργήθηκε στο σύνολο των διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Δράμας, σύμφωνα με την οποία οι διευθυντές δεν επιθυμούν να επιλέγονται κατόπιν πρότασης του Σ.Δ., αλλά ούτε και ύστερα από πρόταση του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. Στην αντίπερα όχθη, τα αποτελέσματα της έρευνας των Στραβάκου και Κουγιουρούκη (2008), διερευνώντας τις στάσεις εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων της Ορεστιάδας και του Διδυμότειχου σχετικά με την επιλογή διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων, καταδεικνύουν ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (73,1%) συμφωνεί με την πρόταση να γίνεται η επιλογή του διευθυντή από το Π.Υ.Σ.Π.Ε. κατόπιν πρότασης

του Σ.Δ. Η τακτική αυτή, που είναι αντίστοιχη της επιλογής υποδιευθυντών, σύμφωνα με τις ερευνήτριες, ίσως να έχει καταξιωθεί στη συνείδηση των εκπαιδευτικών δεδομένου ότι θα είναι αυτοί που θα επιλέγουν τον διευθυντή τους τον οποίο γνωρίζουν καλύτερα από οποιονδήποτε άλλο (Στραβάκου & Κουγιουρούκη, 2008). Η Μερκούρη (2015), εξετάζοντας τον ρόλο της επικοινωνίας στη διοίκηση σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κατέγραψε τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες έκλιναν θετικά στο ενδεχόμενο του να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη του Σ.Δ. στην επιλογή των διευθυντών, ενώ οι εκτιμήσεις των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα μοιράστηκαν, αφού οι μισοί περίπου διευθυντές ήταν θετικοί προς αυτό το ενδεχόμενο. Ακριβέστερα, το 49% των ερωτηθέντων διευθυντών τάχθηκε μάλλον αρνητικά στη μεσολάβηση του Σ.Δ. για την οριστική επιλογή διευθυντή, ενώ το υπόλοιπο 51% ήταν περισσότερο θετικό και μάλιστα αρκετοί ήταν οι διευθυντές εκείνοι που απέδωσαν στο κριτήριο αυτό βαρύνοντα ρόλο και σπουδαιότητα. Φάνηκε, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό (78%) συγκριτικά με τους διευθυντές (51%) βλέπουν ως αναγκαία τη συμμετοχή του Σ.Δ. στη διαδικασία επιλογής διευθυντών.

Η ψήφος του Σ.Δ., σύμφωνα με το ισχύον πλαίσιο, είναι καταλυτική, καθώς μη αποδοχή του υποψηφίου από τον Σ.Δ μπορεί να τον αφήσει εκτός διαδικασίας, ακόμα κι αν διαθέτει όλα τα τυπικά προσόντα. Η ψηφοφορία έρχεται να αντικαταστήσει την συνέντευξη ενώπιον του Π.Υ.Σ.Π.Ε, το οποίο φαίνεται να έχει πλέον έναν δευτερεύοντα ρόλο στη διαδικασία επιλογής. Στον Πίνακα 3.4 αντιπαραβάλλεται το κριτήριο της ψηφοφορίας με αυτό της συνέντευξης του προηγούμενου πλαισίου.

Πίνακας 3.4. Βαρύτητα κριτηρίων ψηφοφορίας - συνέντευξης

	N.4327/2015	N.3848/2010
Μονάδες κριτηρίου	12	15
Ποσοστό επί του συνόλου των μορίων	34,3%	30% 23% (με αξιολόγηση)

Πηγή: <http://edu.klimaka.gr>

Παρόλο που η μοριοδότηση της ψηφοφορίας περιορίζεται σε 12 μονάδες από τις 15 της συνέντευξης, δίνοντας την εντύπωση ότι μειώνεται η βαρύτητα του κριτηρίου, σε

ποσοστιαίο επίπεδο καταλαμβάνει το 34,3% επί της συνολικής διαδικασίας έναντι του 30% της συνέντευξης. Από την έρευνα της Πατσιομίτου (2015) προέκυψε ότι 119 (66,48%) από τους 179 εκλεγέντες διευθυντές επανεκλέχθηκαν στα σχολεία τους χάρη στην ψηφοφορία του Σ.Δ. Το υψηλό αυτό ποσοστό ερμηνεύεται από την ερευνήτρια ως ένα δείγμα ότι η αποτίμηση του Σ.Δ. μπορεί να αποτελέσει αξιόπιστο κριτήριο για την επιλογή διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων (Πατσιομίτου, 2015). Από την άλλη μεριά, θα μπορούσε να είναι η επιβεβαίωση των φόβων που εκφράστηκαν στο πλαίσιο μιας πρώιμης κριτικής, σύμφωνα με την οποία μία τέτοια διαδικασία θα μπορούσε να διαμορφώσει εντός της σχολικής κοινότητας συνθήκες αναπαραγωγής πελατειακών σχέσεων, ποικίλων εξαρτήσεων και ακύρωσης κάθε έννοιας αξιοκρατίας με αποτέλεσμα τη διάσπαση της συνοχής του Σ.Δ. εν όψη του κινδύνου τριβών, ανταγωνισμών, παρεξηγήσεων και διαρκών αμφισβητήσεων (Γουβέλης, 2015 · Δημοκρατική Συνεργασία Εκπαιδευτικών Π.Ε., 2015 · Τσακνάκης, 2015). Στις περιπτώσεις αυτές είναι πολύ πιθανό οι εκπαιδευτικοί να επέλεξαν τη διατήρηση της υφιστάμενης αρχής προκειμένου να μη βρεθούν στο μέλλον αντιμέτωποι με μεθόδους και τακτικές που θα δυσχέραιναν το έργο τους. Δεν μπορεί να παραλειφθεί, ωστόσο, και η οπτική εκείνων που είδαν θετικά τη συμμετοχή του Σ.Δ. στην επιλογή των διευθυντών, με κυριότερα επιχειρήματα την ενίσχυση του ρόλου του και τον εκδημοκρατισμό της διαδικασίας η οποία, για πρώτη φορά, ξεκινά από τον εκπαιδευτικό της τάξης και ανεβαίνει προς τις υψηλότερες θέσεις, χωρίς να πραγματοποιείται απρόσωπη αξιολόγηση από επιτροπές άγνωστες προς την εκπαιδευτική κοινότητα που θα αποφασίζουν για κάποιον χωρίς να γνωρίζουν την πραγματικότητα του χώρου που θα κληθεί να διοικήσει (Αλεξιάτος, 2015 · Ζαμπούκας, 2015 · Σεχίδης & Βερέτσος, 2015). Από τα πορίσματα της έρευνας της Πατσιομίτου (2015), προκύπτει ότι το 40% επί του συνόλου των διευθυντών επανεκλέγει λόγω της επιλογής από την πλειοψηφία του Σ.Δ., το 19,5% επανεκλέγει λόγω της επιλογής από ένα ποσοστό που κυμαίνεται από 50%-74% του Σ.Δ. και το 6,7% επανεκλέγει λόγω της επιλογής από ένα ποσοστό του Σ.Δ. που κυμαίνεται από 25%-49%. Ενδιαφέρον παρουσιάζει, επίσης, το στοιχείο ότι 26 από τους νέους διευθυντές επιλέχθηκαν από την πλειοψηφία του Σ.Δ. προκειμένου να αντικατασταθούν οι παλιοί και 11 επιλέχθηκαν από τη μειοψηφία του Σ.Δ. για τον ίδιο λόγο, καθιστώντας το ποσοστό των διευθυντών που δεν επανεκλέχθηκαν εξαιτίας της ψηφοφορίας περί το 20,6%. Για την περίπτωση επανεκλεγέντων και νέων διευθυντών που εκλέχθηκαν από τη μειοψηφία ο κυριότερος προβληματισμός που

διατυπώθηκε στον απόηχο της διαδικασίας εστίασε στο πώς θα μπορέσει να διοικήσει κάποιος που εισέπραξε την αμφισβήτηση από ένα μεγάλο ποσοστό του Σ.Δ. Η μη καθολική του αποδοχή είναι δυνατόν να δημιουργήσει 'σκιές' στις σχέσεις των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και να οδηγήσει σε μία διαρκή εσωστρέφεια για το ποιοι είναι αυτοί που αποδοκίμασαν (Γουβέλης, 2015).

Το σύνολο των 12 μονάδων ουσιαστικά διαμοιράζεται στους υποψήφιους με την επιλογή της μίας ψήφου. Συνεπώς, είναι δυνατό σε εκπαιδευτικές μονάδες με περισσότερους από πέντε υποψήφιους να μοιραστούν εξίσου οι ψήφοι με αποτέλεσμα να μην συγκεντρώσει κανείς το απαιτούμενο 20% ώστε να συνεχίσει στη διαδικασία. Ή, ακόμα, μπορεί να συμβεί μοναδικός υποψήφιος σε σχολείο λαμβάνοντας ακριβώς το 20% των ψήφων του Σ.Δ. να οριστεί διευθυντής παρόλο που το 80% τον έχει απορρίψει. Ανάμεσα σε άλλες ανησυχίες που εκφράστηκαν επί του πλαισίου τόσο πριν όσο και μετά την εφαρμογή του, επισημάνθηκε ότι η δυνατότητα των εκλογέων-εκπαιδευτικών για μία μοναδική ψήφο είναι δυνατόν να οδηγήσει σε ανώφελα και αδιέξοδα διλήμματα σε περιπτώσεις όπου μεταξύ δύο ή και περισσότερων ικανών υποψηφίων η υπερψήφιση του ενός μπορεί να μεταφραστεί ως αποδοκιμασία των υπολοίπων και έτσι άθελά τους οι εκλογείς να λειτουργήσουν ισοπεδωτικά μηδενίζοντας δια της ψήφου ότι έχει κατοχυρώσει στην εκπαιδευτική του πορεία κάθε υποψήφιος (επιστημονικά προσόντα, διδακτική-διοικητική υπηρεσία) (Γουβέλης, 2015 · Τσακνάκης, 2015). Υπάρχει, βέβαια, και η περίπτωση σχολείων που δεν υπάρχει κανένας υποψήφιος. Στην περίπτωση αυτή αλλά και στην περίπτωση που δεν προκρίνεται κάποιος για διευθυντής είναι υπεύθυνα τα διευρυμένα υπηρεσιακά συμβούλια για τον ορισμό νέου διευθυντή. Ωστόσο η επιλογή από τα συμβούλια δεν γίνεται βάσει ορισμένων αντικειμενικών κριτηρίων αλλά η απόφασή τους προκύπτει πλειοψηφικά. Μπορεί, δηλαδή, τελικά να οριστεί διευθυντής κάποιος που δεν συγκέντρωσε το απαιτούμενο 20% των ψήφων ή κάποιος που δεν συμμετείχε εξ αρχής στη διαδικασία.

Ο νόμος προβλέπει συγκεκριμένα κριτήρια βάσει των οποίων κάθε εκπαιδευτικός θα καθορίσει την ψήφο του. Με δεδομένο, όμως, ότι η ψηφοφορία είναι μυστική, κανείς δεν χρειάζεται να τεκμηριώσει την επιλογή του και, επιπλέον, δεν προβλέπεται κάποιο πρακτικό από τον Σ.Δ. που να τεκμηριώνει την απόφασή του, παρά μόνο συντάσσεται πρακτικό με τα αποτελέσματα της διαδικασίας. Κατά συνέπεια δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν ενστάσεις για ενδεχόμενη χειραγώγηση της ψηφοφορίας, παρά μόνο επί της διαδικασίας. Σε ανακοίνωση που εξέδωσε η

Πανελλήνια Ένωση Διευθυντών Εκπαίδευσης (Π.Ε.Δ.Ε.) (2015) για τους λόγους προσφυγής της στο Συμβούλιο της Επικρατείας μαζί με 57 διευθυντές εκπαιδευτικών μονάδων κατά την οποία αιτούνταν προσωρινή αναστολή και ακύρωση των διαδικασιών επιλογής διευθυντών του Ν.4327/2015, μεταξύ άλλων υποστήριξε ότι «βάσει των αρχών της διαφάνειας, της αξιοκρατίας και του κράτους δικαίου αποτελεί υποχρέωση η αιτιολόγηση ατομικών διοικητικών πράξεων, ιδίως όταν αυτές προκύπτουν ως αποτέλεσμα αξιολογικών κρίσεων. Ιδιαίτερη, δε, αιτιολόγηση απαιτείται όταν οι ατομικές διοικητικές πράξεις είναι προϊόν απόφασης συλλογικού οργάνου και έχει ως αντικείμενο την επιλογή συγκεκριμένου προσώπου. Τότε κάθε μέλος του συλλόγου οφείλει να τεκμηριώνει την ψήφο του σύμφωνα με τα κριτήρια επιλογής που θέτει ο νόμος κι έτσι η αιτιολογία της πράξης συγκροτείται από τις επιμέρους αιτιολογήσεις των ψήφων που συγκεντρώνει το επιλεγέν πρόσωπο. Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατός ο δικαστικός έλεγχος της νομιμότητας ή μη της αιτιολογίας τέτοιων πράξεων» (Π.Ε.Δ.Ε., 2015). Είναι γεγονός, ωστόσο, ότι από τη φύση της η μυστική ψήφος δεν αιτιολογείται καθιστώντας έτσι αδύνατο τον έλεγχο της νομιμότητας των ψήφων των μελών του Σ.Δ. Επίσης, οι συνθήκες διάλυσης και αποξένωσης που επικράτησαν στα σχολεία στο πρόσφατο παρελθόν υπό το πρίσμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών που προωθούσε το προηγούμενο νομοθετικό πλαίσιο (Ν.3848/2010) σε συνδυασμό με τη μυστικότητα της ψηφοφορίας διήγειραν επιπλέον φόβους ότι η ψήφος μπορεί να λειτουργήσει εκδικητικά έναντι αυτών που είχαν ταχθεί υπέρ της αξιολόγησης (Κάτσικας, 2015). Η Πατσιομίτου (2015), ωστόσο, επιχειρώντας στο πλαίσιο της μελέτης της, μιας αρχική διερεύνηση της σχέσης των αντικειμενικών μορίων και των μορίων αποτίμησης των υποψηφίων από τον Σ.Δ., διαπίστωσε ότι σε σημαντικό βαθμό τα αντικειμενικά κριτήρια των υποψηφίων έπαιξαν ρόλο στη διαδικασία επιλογής των διευθυντών από τον Σ.Δ., στοιχείο, όμως, που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης λόγω του περιορισμού του δείγματος.

Δικαίωμα ψήφου προσφέρεται όχι μόνο στους έχοντες οργανική θέση στη μονάδα αλλά σε όλους τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτήν την περίοδο της ψηφοφορίας, συμπεριλαμβάνοντας τους αναπληρωτές, τους αποσπασμένους, τους ωρομίσθιους και τους σε διάθεση εκπαιδευτικούς. Με τον τρόπο αυτό, ωστόσο, συναποφασίζουν για τον διευθυντή μιας εκπαιδευτικής μονάδας στην οποία είναι πιθανό να μην υπηρετήσουν ποτέ ξανά. Από την άλλη μεριά αποκλείονται από τη

διαδικασία εκπαιδευτικοί που για οποιονδήποτε λόγο απουσιάζουν από τη μονάδα οργανικής τους θέσης την περίοδο της ψηφοφορίας (άδεια, απόσπαση, κ.ά.).

Γενικότερα, αναφορικά με τη συμμετοχή του Σ.Δ. στη διαδικασία επιλογής διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων οι αντιδράσεις υπήρξαν πολυποίκιλες. Όπως αναφέρθηκε ήδη στο Κεφάλαιο πρώτο ο Σ.Δ. έχει δυνατότητες δυναμικής παρέμβασης οι οποίες, όμως, πολλές φορές ‘καταπνίγονται’ στο συγκεντρωτικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Κατά τη γνώμη μας, η συμβολή του στο τόσο σημαντικό θέμα της διοίκησης μέσω της εκλογής διευθυντή από μόνη της δεν μπορεί να εξισωθεί με τον αναγκαίο εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης. Ίσως είναι ένα βήμα προς αυτή την κατεύθυνση, όμως χρειάζεται συνολική αναδιάρθρωση του ρόλου του ώστε να καταστεί όργανο συμμετοχής στη διοίκηση από όργανο εκτελεστικών διοικητικών αποφάσεων. Όπως κατέδειξε η έρευνα του Φασουλή (2011) σε πέντε ξένα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που λειτουργούν στην Ελλάδα και εφαρμόζουν το σύστημα της συμμετοχικής διοίκησης των οργανισμών, τόσο οι διευθυντές, όσο και οι διδάσκοντες βιώνουν τα θετικά αποτελέσματα, κατανοούν τις θετικές επιδράσεις και επιλέγουν ως πρώτο τον συμμετοχικό τρόπο διοίκησης, διότι επενεργεί θετικά στη μεγιστοποίηση της διοικητικής λειτουργίας και αποτελεσματικότητας, συμβάλλει στην ανάπτυξη και ενίσχυση των εκπαιδευτικών και, κυρίως, αυξάνει τη διαφάνεια και τη δημοκρατική λειτουργία των θεσμών, στοιχεία τα οποία επιβεβαιώνονται και από τα ευρήματα άλλων ερευνών (Γιάγκου & Θεοφιλίδης, 2008 · Κουσουλός, Μπούνιας & Καμπουρίδης, 2004).

4.4. Θητεία - Επιλογή εκπαιδευτικών μονάδων

Διαφοροποίηση ως προς τους προηγούμενους νόμους αποτελεί το γεγονός ότι μειώνεται η θητεία των διευθυντών από τετραετής σε διετής. Η μείωση αυτή είναι δυνατόν να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα στη δημιουργία οράματος και μακροχρόνιων σχεδιασμών, καθώς και στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, διαδικασίες οι οποίες απαιτούν χρόνο για να πραγματοποιούν.

Ο περιορισμός στην επιλογή εκπαιδευτικών μονάδων, με όριο τις τρεις, για τις δύο εκ των οποίων βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, αποτελεί μία επιπλέον διαφοροποίηση του παρόντος νόμου. Το γεγονός ότι κάθε υποψήφιος έχει περιορισμό στην επιλογή εκπαιδευτικών μονάδων μπορεί να ερμηνευθεί ως διευκόλυνση επί της διαδικασίας, αφού θα ήταν πρακτικά αδύνατο ένας υποψήφιος να αυτοπαρουσιαστεί

σε όλα τα σχολεία αν ίσχυε η δυνατότητα επιλογής πολλών, όπως με τους προηγούμενους νόμους. Είναι δυνατό, ωστόσο, να προκαλέσει και ‘τεχνητή’ έλλειψη υποψηφίων. Για παράδειγμα, εάν πέντε ικανότατοι υποψήφιοι επιλέξουν ακριβώς τις ίδιες τρεις εκπαιδευτικές μονάδες το πιθανότερο είναι τρεις από αυτούς να προκριθούν σε διευθυντές ενώ οι άλλοι δύο, αν και ικανότατοι, να μείνουν αναξιοποίητοι. Κάποια άλλα σχολεία, από την άλλη, καθώς δεν θα έχουν δικαίωμα επιλογής των ανωτέρω υποψηφίων είναι δυνατό να αντιμετωπίσουν φαινόμενα έλλειψης υποψηφίων γεγονός που μπορεί να οδηγήσει είτε στην επιλογή μεταξύ κάποιων όχι και τόσο ικανών είτε στη μη πλήρωση της θέσης. Η δυνατότητα επιλογής περιορισμένου αριθμού εκπαιδευτικών μονάδων από τους υποψηφίους έτυχε δριμείας κριτικής με κυριότερο επιχείρημα ότι ένας μεγάλος αριθμός ικανών εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην ίδια μονάδα θα αποκλείεται από τη διεκδίκηση μιας διοικητικής θέσης προκειμένου να μη βρεθούν σε αντιπαράθεση με αξιολογούς προκατόχους ή ικανούς συναδέλφους-συνυποψήφιους. Το ιδιότυπο αυτό καθεστώς θα λειτουργεί αποθαρρυντικά, κυρίως για τους νέους υποψήφιους σε σχέση με τους παλαιότερους διευθυντές, στη βάση μιας διαφανόμενης δυσκολίας ένας υποψήφιος να εκλεγεί από έναν Σ.Δ. που δεν τον γνωρίζει (Γουβέλης, 2015 · Δημοκρατική Συνεργασία Εκπαιδευτικών Π.Ε., 2015 · Τσακνάκης, 2015).

5. Τελικές επισημάνσεις

Σε διάρκεια τριάντα ετών οι τροποποιήσεις του πλαισίου επιλογής διευθυντών, μέσω νόμων και Π.Δ., ήταν αλλεπάλληλες. Σε συνδυασμό με τη μη σαφή οριοθέτηση και περιγραφή της θέσης, δεν ήταν λίγες οι διαμαρτυρίες και οι αμφισβητήσεις που αναδύθηκαν για το εκάστοτε πλαίσιο πριν και μετά τις κρίσεις ανά τα χρόνια, υπονοώντας ή και αποκαλύπτοντας, πολλές φορές, τακτικές αυθαιρεσίας και υποκειμενικών επιλογών. Η έλλειψη ενός αξιοκρατικού και σταθερού συστήματος επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης θεωρείται μία από τις βασικότερες αιτίες υποβάθμισης του ρόλου του διευθυντή (Σαΐτης, Τσιαμάση & Χατζή, 1997).

Η έμφαση στην αρχαιότητα υπήρξε αποτρεπτικός παράγοντας για ικανούς εκπαιδευτικούς να εκδηλώσουν ενδιαφέρον για την κατάληψη μίας θέσης διευθυντή εκπαιδευτικής μονάδας, αλλά και η έλλειψη ενός μηχανισμού ανάπτυξης και συνεχούς στήριξης των στελεχών εκ μέρους της πολιτείας είχε σαν αποτέλεσμα να

καταλαμβάνουν θέσεις στην ιεραρχία της εκπαίδευσης άτομα που δεν διαθέτουν τις απαραίτητες διοικητικές γνώσεις και ικανότητες. Όταν η επιλογή διευθυντικών στελεχών δεν στηρίζεται σε όρους γνώσεων και ικανοτήτων, τότε η αποτελεσματικότητα και η παραγωγικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας, αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος εν γένει, δεν μπορεί να φτάσει στο επιθυμητό όριο (Σαΐτης, 2008γ). Δεδομένου, όμως, ότι «οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί δεν έχουν άλλη επιλογή από τη συνεχή ανάπτυξή τους και την προσαρμογή τους στις νέες συνθήκες και ανάγκες της εποχής μας» (Ρεντίφης, 2014, σ.156) είναι αναντίρρητη ανάγκη η ύπαρξη ενός συστήματος επιλογής διευθυντών, το οποίο θα υποστηρίζεται από σταθερές και διαφανείς διαδικασίες.

Το σύστημα των γραπτών εξετάσεων, για παράδειγμα, που εφαρμόζεται σε ορισμένες χώρες της Ευρώπης (Αγγλία, Γαλλία) και τις Η.Π.Α. θεωρείται μία αξιοκρατική και διαφανής διαδικασία επιλογής η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη του μορφωτικού επιπέδου των διευθυντών και προφυλάσσει τη διοίκηση από εύνειες και αυθαιρεσίες (Σαΐτης, 2007). Η αντίληψη αυτή φαίνεται, μέσα από έρευνες, πως ως ένα βαθμό υιοθετείται και από Έλληνες εκπαιδευτικούς, παρόλο που η συγκεκριμένη μέθοδος δεν έχει εφαρμοστεί στη χώρα μας για την επιλογή διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων. Ακριβέστερα, στη μελέτη των Στραβάκου και Κουγιουρούκη (2008) το 55,8% των εκπαιδευτικών του δείγματος συμφωνεί με την πρόταση να πραγματοποιούνται γραπτές εξετάσεις σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαιδευτικής μονάδας σε επίπεδο Περιφέρειας για τις επιλογές διευθυντών. Επιπλέον, το 69,3% των ερωτηθέντων συμφωνεί η επιλογή διευθυντών να γίνεται λαμβάνοντας υπόψη κατά 50% τα μοριοδοτούμενα κριτήρια και κατά 50% τον βαθμό των γραπτών εξετάσεων ανά Περιφέρεια. Στη μελέτη της Μερκούρη (2015) οι καθηγητές σε ποσοστό 63% εκτιμούν θετικά τη διεξαγωγή εξετάσεων σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης για την επιλογή διευθυντή δεδομένου ότι το εκλαμβάνουν ως ένα αντικειμενικό κριτήριο, παρόλο που το κατατάσσουν δεύτερο μετά τα αντικειμενικά προσόντα. Συγκριτικά, ωστόσο, με τους συμμετέχοντες στην έρευνα διευθυντές παρουσιάζεται μία απόκλιση, αφού αυτοί σε ποσοστό 49% θα επιθυμούσαν να επικρατήσει ένα τέτοιο σύστημα επιλογής το οποίο θα εξασφάλιζε σε έναν μεγάλο βαθμό το κατά πόσο θα μπορούσε να ανταποκριθεί ο μελλοντικός διευθυντής στα καθήκοντά του. Η περισσότερο διστακτική στάση των διευθυντών ως προς την αξιοποίηση της μεθόδου των εξετάσεων σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης για την επιλογή τους αποτυπώνεται και στην έρευνα των Αργυρίου,

Ανδρεάδου και Τύπα (2015), όπου από τους 80 διευθυντές του δείγματος το 49,7% δήλωσε θετικά προσκείμενο στην εφαρμογή μιας τέτοιας μεθόδου. Ίσως αυτή η διαφοροποίηση μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών να είναι ενδεικτική της ανασφάλειας που νιώθουν οι διευθυντές λόγω της έλλειψης εξειδικευμένων γνώσεων σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων. Κοινή πεποίθηση, πάντως, των μεν και των δε αποτελεί ότι υπάρχει ανάγκη να επικρατήσει ένας περισσότερο διαυγής τρόπος επιλογής στελεχών για τις διευθυντικές θέσεις στα σχολεία.

Οι εκπαιδευτικές μονάδες αποτελούν τη βάση του εκπαιδευτικού μας συστήματος το οποίο καλείται να συμβαδίσει με τις αλληπάλληλες κοινωνικο-οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις που συντελούνται παγκοσμίως. Στο πλαίσιο αυτό ο ρόλος του διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας είναι πολυσύνθετος και η σημασία του αδιαμφισβήτητη. Για τη σωστή λειτουργία του θεσμού είναι επιτακτική ανάγκη η επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης να στηρίζεται σε ένα αξιόπιστο και σταθερό θεσμικό πλαίσιο, το οποίο θα προκύψει κατόπιν εκτεταμένης επιστημονικής έρευνας, θα προβλέπει αξιοκρατικά κριτήρια επιλογής, θα καθορίζει την τεχνική περιγραφή της θέσης, θα μεριμνά για την ανάπτυξη των στελεχών της εκπαίδευσης και την απόκτηση διοικητικής επάρκειας και, τέλος, θα τύχει αποδοχής από την εκπαιδευτική κοινότητα, ώστε να απαλλαγεί η εκπαίδευση από τα δεσμά του κομματικού κράτους.

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας

1. Προβληματική της έρευνας

Η πολύπλοκη και πολυδιάστατη λειτουργία του σύγχρονου σχολείου προϋποθέτει την αποτελεσματική διοίκηση. Αποτελεί, πλέον, κοινή παραδοχή ότι η ομαλή λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας, αλλά και η αποδοτικότητά της εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον διευθυντή-ηγέτη (Fullan, 1993 · Hargreaves & Hopkins, 1998 · Harris & Muijs, 2003 · Παπαναούμ, 1995 · Ράπτης, 2009). Στη βάση αυτή ο ρόλος του διευθυντή εκπαιδευτικής μονάδας στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο καθίσταται πολυδιάστατος και απαιτητικός.

Η επιλογή των κατάλληλων διευθυντικών στελεχών αποτελεί μία από τις δυσκολότερες λειτουργίες της διοίκησης (Pounder & Young, 1996), αλλά παράλληλα, αποφασιστικής σημασίας για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας. Λόγω της κρισιμότητας του ρόλου του διευθυντή, ο τρόπος επιλογής πρέπει να είναι σταθερός όσον αφορά τη διαδικασία και τα κριτήρια (Κουλουμπαρίτη, 2008) και να στηρίζεται στις αρχές της αξιοκρατίας, της αντικειμενικότητας και της διαφάνειας (Παπαχρήστου, 2009). Στη χώρα μας, ωστόσο, όπως προέκυψε από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, τα τελευταία χρόνια, κάθε άλλο παρά σταθερές υπήρξαν οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν για την επιλογή των διευθυντών. Το θεσμικό πλαίσιο που άλλαζε συνεχώς, ακολουθώντας τις εναλλαγές των κομμάτων στην εξουσία, έτυχε ισχυρών αμφισβητήσεων και κριτικής, εγείροντας το ερώτημα κατά πόσο τα θεσπισμένα κριτήρια επιλογής που έθετε η πολιτεία εξυπηρετούσαν την ανάδειξη ικανών διευθυντών που να ανταποκρίνονται στις αυξημένες απαιτήσεις της θέσης τους (Μαυροσκούφης, 2003).

Η αδήριτη ανάγκη για εφαρμογή διαδικασιών τέτοιων που θα συμβάλλουν στην επιλογή ικανών διευθυντικών στελεχών, με γνώμονα τη βελτίωση της εκπαίδευσης, δικαιολογεί το έντονο ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής έρευνας γύρω από το θέμα. Δεδομένου ότι οι διαδικασίες και τα κριτήρια επιλογής διευθυντικών στελεχών διαφοροποιούνται από καιρού εις καιρόν χρειάζεται μελέτη και αποτίμηση

του εκάστοτε πλαισίου προκειμένου να αξιολογείται η αποτελεσματικότητά του και να πραγματοποιούνται οι απαραίτητες διορθωτικές κινήσεις. Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει συμπλήρωση της βιβλιογραφίας αναφορικά με το παραπάνω θέμα καθώς η εφαρμογή του Νέου Πλαισίου επιλογής διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων που εισήχθη με το Ν. 4327/2015 είναι σχετικά πρόσφατη (Ιούνιος 2015) και δεν έχει πραγματοποιηθεί εκτενής μελέτη και αποτίμηση της διαδικασίας. Επιπλέον, θα μπορούσε να συμβάλει στην ανάδειξη εκείνων των στοιχείων που τυχόν δεν λειτούργησαν κατά τα αναμενόμενα προκειμένου να σχεδιαστούν και να πραγματοποιηθούν διορθωτικές παρεμβάσεις ή και αναδιαμόρφωση του πλαισίου. Μάλιστα, η συστηματική διάγνωση των απόψεων και των προσδοκιών των ίδιων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών μπορεί να συντελέσει στη διαμόρφωση ενός πλαισίου επιλογής διευθυντών κοινής αποδοχής που θα διασφαλίζει την αξιοκρατία και τη διαφάνεια και, κατ' επέκταση την αποτελεσματικότητα της σχολικής διοίκησης (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999).

2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της μελέτης είναι να αναδειχθούν οι απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τον αποτελεσματικό διευθυντή-ηγέτη και να διερευνηθεί κατά πόσο η ισχύουσα νομοθεσία για την επιλογή διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων συνέβαλλε στην ανάδειξη τέτοιων προσώπων, μέσα από μία κριτική αποτίμηση της διαδικασίας. Επιπλέον, στην παρούσα εργασία επιδιώκεται η ανίχνευση των δυνατών και αδύνατων στοιχείων του πλαισίου και η καταγραφή των προτάσεων εκείνων που θα συμβάλλουν σε μελλοντική βελτίωση ή αναδιαμόρφωσή του.

Επιμέρους τίθενται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς σκιαγραφούν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί τον αποτελεσματικό διευθυντή-ηγέτη;
2. Ποιοι παράγοντες επιδρούν στη διεκδίκηση ή μη μιας διευθυντικής θέσης;
3. Πώς βίωσαν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί την πρώτη εφαρμογή του ισχύοντος πλαισίου για την επιλογή διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων;
4. Πώς αποτιμούν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί την ποιότητα του ισχύοντος πλαισίου (κριτήρια επιλογής - μοριοδότηση κριτηρίων - διαδικασία) τόσο ως

προς τη συμβολή του στην επιλογή ικανών διευθυντικών στελεχών, όσο και ως προς τη διασφάλιση της αντικειμενικότητας και της αξιοκρατίας;

5. Ποιες οι προτάσεις ή επισημάνσεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση ή αναδιαμόρφωση του πλαισίου;

3. Μεθοδολογικό πλαίσιο

3.1. Επιλογή μεθοδολογικής προσέγγισης

Οι σημαντικότεροι παράγοντες που καθορίζουν την επιλογή ποσοτικής ή ποιοτικής προσέγγισης στην διεξαγωγή μιας έρευνας είναι η ίδια η φύση του υπό ερεύνηση προβλήματος σε συνδυασμό με τους αντικειμενικούς σκοπούς της έρευνας (Creswell, 2011 · Δαουτόπουλος, 2004). Σε μία ποσοτική προσέγγιση επιδιώκεται η συλλογή αντικειμενικών δεδομένων και η μετατροπή τους σε αριθμητικά ή στατιστικά στοιχεία, ώστε να παραχθούν επεξηγήσεις για τα αίτια ή τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, τα οποία θα οδηγήσουν σε μία αντικειμενική και γενική θεωρία για το φαινόμενο της έρευνας (Μαντζούκας, 2007). Επιδίωξη των ποιοτικών προσεγγίσεων, από την άλλη, είναι η σε βάθος διερεύνηση και κατανόηση των υποκειμενικών πεποιθήσεων, απόψεων και εμπειριών συγκεκριμένων προσώπων αναφορικά με κάποιο φαινόμενο, καταγράφοντας τα λεγόμενα ή δρώμενά τους, προκειμένου η γνώση που θα δημιουργηθεί να είναι περισσότερο επεξεργάσιμη και να εμπεριέχει μια βαθύτερη ερμηνεία, τόσο για τους συμμετέχοντες στην έρευνα, όσο και για το περιβάλλον τους σε σχέση με το φαινόμενο που μελετάται (Μαντζούκας, 2007).

Για την επίτευξη του σκοπού του παρόντος ερευνητικού εγχειρήματος, επελέγει ως καταλληλότερη προσέγγιση η ποιοτική. Επιδιώκοντας τη διερεύνηση των εμπειριών διευθυντών και εκπαιδευτικών από την πρόσφατη (Ιούνιος, 2015) εφαρμογή του ισχύοντος πλαισίου για την επιλογή διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων, αναζητούνται τα νοήματα εκείνα που οι ίδιοι αποδίδουν στις εμπειρίες τους και πώς αυτά συντελούν στη διαμόρφωση των προτάσεών τους για τη δημιουργία ενός πλαισίου επιλογής διευθυντών κοινής αποδοχής που θα διασφαλίζει την αξιοκρατία και τη διαφάνεια και, κατ' επέκταση την αποτελεσματικότητα της σχολικής διοίκησης. Ενδιαφερόμενοι, συνεπώς, όχι μόνο για τη διερεύνηση των βιωμάτων τους αλλά και για τις ερμηνείες που οι ίδιοι δίνουν σε αυτά, μπορούμε να εντάξουμε την ερευνητική μας προσπάθεια στο πλαίσιο των φαινομενολογικών

μελετών. Η Φαινομενολογία είναι εκείνο το ερευνητικό πλαίσιο στο οποίο μελετάται η βιούμενη εμπειρία των ατόμων αλλά και τα νοήματα που αποδίδονται στην εμπειρία αυτή (Ιωσηφίδης, 2003 · Κασμάτη, 2008). Σε αυτό το πλαίσιο, οι ενδεχόμενες απαντήσεις των συμμετεχόντων δεν είναι δυνατό να προβλεφθούν από τον ερευνητή, ούτε να τις γνωρίζει προκαταβολικά ούτως ώστε να ομαδοποιηθούν ή να κατηγοριοποιηθούν προκειμένου να ελεγχθούν ποσοτικά (Δαουτόπουλος, 2004). Αντίθετα, η ποιοτική έρευνα είναι πιθανό να παράγει μια πιο δίκαιη και ολοκληρωμένη παρουσίαση των απόψεων των ερωτώμενων (Mason, 2003), καθώς δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να εστιάσει στο τι σημαίνει για τους συμμετέχοντες η εμπειρία για την οποία μιλούν και να εμβαθύνει (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Ως μέσο συλλογής δεδομένων για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας επελέγει η ημιδομημένη συνέντευξη, μέσω της πρόσωπο με πρόσωπο διάδρασης μεταξύ συνεντευκτή και ερωτώμενου (Mason, 2003). Η επιλογή της μεθόδου της συνέντευξης εξυπηρετεί διεξοδικότερα τα ερευνητικά ερωτήματα καθώς επιτρέπεται στον ερευνητή η άντληση πληροφοριών και δεδομένων μέσα από την ανάλυση του λόγου χαρακτηριστικών περιπτώσεων (Χωριανόπουλος, 2006). Ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης επελέγει λόγω της ευελιξίας που παρέχεται στον ερευνητή να έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις, καλύπτοντας, έτσι, σημεία που θεωρεί σημαντικά για το υπό έρευνα φαινόμενο, αλλά, παράλληλα, να μπορεί να τροποποιεί τη διάταξη, τη διατύπωση ή την εμβάθυνσή τους ανάλογα με τους συμμετέχοντες (Ιωσηφίδης, 2003 · Μαντζούκας, 2007 · Robson, 2010).

Η πορεία της συνέντευξης σχεδιάστηκε με βάση έξι θεματικούς άξονες οι πέντε εκ των οποίων αντιστοιχούν στα πέντε ερευνητικά ερωτήματα, ενώ ο έκτος αφορά το προφίλ των συνεντευξιαζόμενων. Για κάθε άξονα ορίστηκαν ανοικτές ερωτήσεις, με δυνατότητα τροποποίησης της διάταξής τους, καθώς και βολιδοσκοπήσεις (Creswell, 2011 · Κεδράκα, 2008). Οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις αφήνουν την ελευθερία στον ερωτώμενο να αναπτύξει την προσωπική του άποψη χωρίς προκαθορισμένες σωστές απαντήσεις (Ιωσηφίδης, 2003). Οι βολιδοσκοπήσεις είναι υποερωτήματα τα οποία μπορεί να θέσει ο ερευνητής για να αντλήσει περισσότερες πληροφορίες σε περίπτωση που κρίνει απαραίτητη την περαιτέρω διευκρίνηση των αποκρίσεων του ερωτώμενου (Creswell, 2011).

Οι θεματικοί άξονες και τα ερωτήματα συνέντευξης που αντιστοιχούν σε καθέναν, όπως αυτά παρουσιάζονται στα πρωτόκολλα συνέντευξης, είναι οι εξής³¹:

A. Προφίλ Συνεντευξιζόμενου Διευθυντή/Εκπαιδευτικού

- Διευθυντές: Ερωτήματα 1, 2, 3, 4 και 5
- Εκπαιδευτικοί: Ερωτήματα 1, 2, 3, 4 και 5

B. Περιγραφή αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη

- Διευθυντές: Ερωτήματα 6, 7, 8 και 9
- Εκπαιδευτικοί: Ερωτήματα 6, 7, 8 και 9

Γ. Λόγοι διεκδίκησης ή μη μιας διευθυντικής θέσης

- Διευθυντές: Ερωτήματα 10 και 11
- Εκπαιδευτικοί: Ερώτημα 10

Δ. Εμπειρίες των διευθυντών/εκπαιδευτικών από τη διαδικασία επιλογής διευθυντών βάσει του ισχύοντος πλαισίου

- Διευθυντές: Ερωτήματα 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22 και 23
- Εκπαιδευτικοί: 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 και 24

Ε. Αποτίμηση του ισχύοντος πλαισίου επιλογής διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων

- Διευθυντές: Ερωτήματα 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34 και 35
- Εκπαιδευτικοί: Ερωτήματα 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37 και 38

ΣΤ. Προτάσεις βελτίωσης ή αναδιαμόρφωσης του πλαισίου

- Διευθυντές: Ερωτήματα 36, 37, 38, 39, 40, 41 και 42
- Εκπαιδευτικοί: Ερωτήματα 39, 40, 41, 42, 43, 44 και 45

3.2. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

3.2.1. Δειγματοληψία

Το βασικότερο κριτήριο επιλογής συμμετεχόντων για το ερευνητικό μας εγχείρημα είναι το κατά πόσο αυτοί που επελέγησαν μπορούσαν να μας εξασφαλίσουν έναν πλούτο πληροφοριών. Δεδομένου ότι η πρόθεσή μας δεν ήταν η

³¹ Δεδομένου ότι στην έρευνα συμμετείχαν διευθυντές και εκπαιδευτικοί σχεδιάστηκαν δύο πρωτόκολλα συνέντευξης, ένα για κάθε περίπτωση. Οι θεματικοί άξονες είναι κοινοί, ωστόσο υπάρχει διαφοροποίηση των ερωτήσεων ως προς το πλήθος, το περιεχόμενο και τη διάταξή τους. Για τον λόγο αυτό για κάθε θεματικό άξονα διαφοροποιείται η αντιστοίχιση των ερωτήσεων ανάλογα με την περίπτωση.

γενίκευση των αποτελεσμάτων σε έναν πληθυσμό, αλλά η όσο το δυνατόν καλύτερη κατανόηση των εμπειριών των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, η επιλογή των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε μέσω σκόπιμης δειγματοληψίας (Creswell, 2011). Η εκ προθέσεως επιλογή ατόμων εξυπηρετεί μια πληρέστερη κατανόηση του φαινομένου της μελέτης, αφού μπορούν να δοθούν πληροφορίες που είναι σημαντικές ως προς τη σχέση τους με τα ερευνητικά ερωτήματα (Mason, 2003).

Λόγω της φύσης του ερευνητικού προβλήματος, αναζητήθηκαν διευθυντές και εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι βίωσαν τη διαδικασία επιλογής διευθυντών όπως αυτή πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2015 εργαζόμενοι σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική μονάδα. Η προϋπόθεση παρουσίας σε εκπαιδευτική μονάδα κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά απέκλεισε από το δείγμα εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν ως αποσπασμένοι σε άλλους φορείς του Υπουργείου Παιδείας ή σε πανεπιστημιακά ιδρύματα καθώς και εκπαιδευτικούς που απουσίαζαν με άδειες μακράς διάρκειας κατά το χρονικό διάστημα που μας ενδιαφέρει. Επιπλέον, δεδομένου ότι πρόθεσή μας δεν ήταν η πραγματοποίηση μελέτης περίπτωσης αλλά η κάλυψη όσων περισσότερων διαφορετικών περιπτώσεων ήταν δυνατό, αποφύγαμε να αξιοποιήσουμε στην έρευνά μας διευθυντές και εκπαιδευτικούς προερχόμενους από την ίδια εκπαιδευτική μονάδα. Αρχικά, η ερευνήτρια προσέγγισε δύο άτομα, προερχόμενα από το σχολικό περιβάλλον στο οποίο εργάζεται και από το συστεγαζόμενο σχολείο αντίστοιχα. Στη συνέχεια, μέσω της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας, αντλήθηκαν πληροφορίες από τους συμμετέχοντες για άλλες περιπτώσεις που ενδεχομένως υπήρχε προθυμία συμμετοχής· αυτές προσεγγίστηκαν και ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία έως ότου συγκεντρώθηκε ο επιθυμητός αριθμός συμμετεχόντων (Δαουτόπουλος, 2004 · Robson, 2010).

Η παρουσία σε εκπαιδευτική μονάδα κατά το διάστημα εφαρμογής του ισχύοντος πλαισίου για την επιλογή διευθυντών ως προϋπόθεση για την επιλογή συμμετεχόντων στην έρευνα είναι ένα κριτήριο που εξασφαλίζει την επαφή με ανθρώπους που έχουν εμπειρία σχετικά με αυτό που διερευνάται, ταυτόχρονα, όμως, η μη επιλογή διευθυντών και εκπαιδευτικών από τις ίδιες εκπαιδευτικές μονάδες, κατέστησε δύσκολη την ανεύρεση προσώπων που θα μπορούσαν να πάρουν μέρος. Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, θεωρούμε ότι το τελικό δείγμα της έρευνάς μας, αποτελούμενο από επτά διευθυντές και δώδεκα εκπαιδευτικούς μας επέτρεψε μια πρώτη διερεύνηση του θέματος.

3.2.2. Πρόσβαση σε ανθρώπους και χώρους

Η φύση της ποιοτικής μας έρευνας απαιτούσε χρόνο από τους συμμετέχοντες αλλά και προθυμία για ουσιαστική σύμπραξη. Προκειμένου να είναι ενήμεροι για το σκοπό της, τα στάδια διεξαγωγής αλλά και την μετέπειτα χρήση της, προηγήθηκε προσωπική επαφή με κάθε συμμετέχοντα και χορηγήθηκε ένα έντυπο συναίνεσης (Bell, 1997). Στο έντυπο συναίνεσης καθοριζόταν η χρονική διάρκεια της συνέντευξης, η πρόθεση του ερευνητή για προστασία της ανωνυμίας του ερωτώμενου, το είδος της καταγραφής που θα γινόταν, καθώς και η χρήση του υλικού της συνέντευξης, ζητώντας, παράλληλα, άδεια για χρήση μαγνητοφώνου (Creswell, 2011).

Οφείλοντας ο ερευνητής να προσαρμόζεται στα δεδομένα του προγράμματος των συνεντευξιαζόμενων, οι συναντήσεις που καθορίστηκαν έγιναν σε μέρη και ώρες που διευκόλυναν εκείνους (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Προκειμένου να είναι δυνατή η πραγματοποίηση μιας συνέντευξης εντός του χώρου εργασίας, εφόσον ο συμμετέχοντας το επέλεγε, εξασφαλίστηκε άδεια πρόσβασης στα σχολεία από τους αντίστοιχους διευθυντές. Συνοδευτικά με την αίτηση άδειας χορηγήθηκε συνοδευτική επιστολή στην οποία περιγράφονταν η έρευνα και οι διαδικασίες διεξαγωγής της ώστε να δοθεί η δυνατότητα σχηματισμού πλήρους εικόνας. Τονίστηκε η επίγνωσή μας για σεβασμό του τόπου διεξαγωγής, με την όσο το δυνατόν μικρότερη ενόχληση ή διάσπαση και καθορίστηκε ο χρόνος που χρειαζόταν να περάσουμε στον χώρο της έρευνας. Τέλος, προσδιορίστηκαν λεπτομερώς οι ευκαιρίες ανταπόδοσης που μπορεί να παρέχει η έρευνά μας, καθώς μπορεί να συντελέσει με εποικοδομητικό τρόπο στη διαμόρφωση ενός πλαισίου επιλογής διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων που θα έχει τις βάσεις του στις προτάσεις της ίδιας της εκπαιδευτικής κοινότητας, θα είναι σταθερό και θα χρήζει κοινής αποδοχής (Creswell, 2011).

3.2.3. Διεξαγωγή συνεντεύξεων

Η κάθε συνέντευξη είχε διάρκεια από 25 έως 40 λεπτά. Αρχικά, υπήρξε ένα εισαγωγικό μέρος στο οποίο η ερευνήτρια επιδίωξε να διαφωτίσει τον συνεντευξιαζόμενο σχετικά με τον σκοπό της έρευνας. Υπήρξε διαβεβαίωση προς τον συμμετέχοντα ότι θα μπορεί να έχει πρόσβαση στα αποτελέσματα της έρευνας, γεγονός που, συνήθως, αίρει την επιφυλακτικότητα των συνεντευξιαζόμενων (Κεδράκα, 2008). Κατόπιν ενημέρωσης δόθηκε στον συμμετέχοντα το έντυπο συναίνεσης, προκειμένου να εξελιχθεί η διαδικασία της συνέντευξης (Mason, 2003).

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις μαγνητοφωνήθηκαν, αφού πρώτα είχε εξασφαλιστεί σχετική άδεια από τον συμμετέχοντα. Η μαγνητοφώνηση προτιμήθηκε διότι είναι δυνατόν να δώσει μία ακριβέστερη καταγραφή της συζήτησης και του λόγου των ανθρώπων (Λυδάκη, 2001), γεγονός που φάνηκε εξαιρετικά χρήσιμο κατά το στάδιο της ανάλυσης των δεδομένων, όπου πραγματοποιήθηκε απομαγνητοφώνηση. Επιπλέον, κρατήθηκαν σημειώσεις στο πρωτόκολλο συνέντευξης που έδωσαν τη δυνατότητα καταγραφής πληροφοριών που δεν αποκαλύπτονται στο απομαγνητοφωνημένο κείμενο, όπως εκφράσεις προσώπου και άλλα σημάδια μη λεκτικής επικοινωνίας (Κεδράκα, 2008). Το πρωτόκολλο συνέντευξης αποτέλεσε έναν χρήσιμο οδηγό για τον συνεντευκτή (Ιωσηφίδης, 2003).

Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στην επιλογή του χώρου διεξαγωγής της κάθε συνέντευξης. Ένα ήσυχο και κατάλληλο περιβάλλον σε κάθε περίπτωση, χωρίς καταστάσεις που να αποσπούν την προσοχή, εξασφάλισε την ομαλή διεξαγωγή της και απομάκρυνε τον κίνδυνο διακοπής ή ανατροπής του σχεδιασμού (Creswell, 2011).

Κύριο μέλημά μας, από την αρχή της διαδικασίας, υπήρξε η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, προκειμένου ο ερωτώμενος, νιώθοντας άνετα, να απαντά αυθόρμητα, με ειλικρίνεια και πληρότητα (Κεδράκα, 2008 · Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Κατά την ολοκλήρωση της διαδικασίας η ερευνήτρια ευχαριστούσε τον συμμετέχοντα για την συμβολή του και τον ρωτούσε κατά πόσο θα τον ενδιέφερε να λάβει μία σύνοψη των αποτελεσμάτων της έρευνας (Creswell, 2011). Επιπλέον, στο στάδιο αυτό, ζητούσε από τους συμμετέχοντες να υποδείξουν συναδέλφους, διευθυντές ή εκπαιδευτικούς, άλλων εκπαιδευτικών μονάδων με εμπειρία από την εφαρμογή του ισχύοντος πλαισίου, προκειμένου να έρθει σε επαφή μαζί τους.

3.3. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν, μεταγράφοντας κατά λέξη τα λεγόμενα των ερωτώμενων. Πραγματοποιήθηκε εις βάθος μελέτη των κειμένων που προέκυψαν, εξετάζοντάς τα στην ολότητά τους, ώστε να αποκτηθεί μια γενική εικόνα για τα δεδομένα. Κατά τη διάρκεια αυτής της μελέτης καταγράφηκαν ιδέες και σκέψεις για την οργάνωσή τους.

Στο επόμενο στάδιο ακολούθησε η κωδικοποίηση. Αρχικά, το κάθε κείμενο χωρίστηκε σε κατηγορίες όπως αυτές προέκυπταν από τις ερωτήσεις των έξι θεματικών αξόνων. Για κάθε κατηγορία αποδόθηκε ένας αντιπροσωπευτικός κωδικός ώστε να σχηματίζονται περιγραφές και γενικά θέματα. Κατά τη διαδικασία της κωδικοποίησης αναδύθηκαν επιπλέον υποκατηγορίες. Αφού το κάθε κείμενο συμπυκνώθηκε σε μία σειρά από αντιπροσωπευτικούς κωδικούς, πραγματοποιώντας αντιπαραβολή και σύγκριση μεταξύ τους εξετάστηκε αν επικαλύπτονται ή πλεονάζουν και εντοπίστηκαν κωδικοί με όμοια χαρακτηριστικά ή νοήματα. Οι όμοιοι κωδικοί που εντοπίστηκαν τοποθετήθηκαν μαζί σχηματίζοντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, θεματικές ενότητες για καθέναν από τους άξονες. Επιπλέον, οι απαντήσεις των ερωτώμενων τέθηκαν σε σύγκριση προκειμένου να αναδειχθούν ομοιότητες και διαφορές, γεγονός που συνετέλεσε στον περιορισμό του αριθμού των ενότητων για κάθε άξονα. Τέλος, στην ανάλυση των αποτελεσμάτων συνυπολογίστηκαν οι συχνότητες (n) εμφάνισης των κατηγοριών που αναδύθηκαν και πραγματοποιήθηκε συσχέτιση των αποκρίσεων διευθυντών με αυτές των εκπαιδευτικών (Creswell, 2011 · Δημητρίου, Γεωργόπουλος & Μπιρμπίλη, 2008 · Μαντζούκας, 2007).

3.4. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Οι έννοιες της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας, παρότι υιοθετήθηκαν αρχικά από τη μεθοδολογία των ποσοτικών ερευνών, διασφαλίζονται και στην ποιοτική μεθοδολογία, εκτιμώμενες, ωστόσο, με διαφορετικά κριτήρια (Μπελλάλη, 2006). Με τον όρο 'εγκυρότητα' νοείται «ο έλεγχος του κατά πόσο μετράται ή περιγράφεται αυτό που υποτίθεται ότι πρέπει να μετράται ή να περιγράφεται» ενώ με τον όρο 'αξιοπιστία' νοείται «ο βαθμός στον οποίο μία διαδικασία παράγει ίδια αποτελέσματα κάτω από σταθερές συνθήκες σε όλες τις περιπτώσεις» (Bell, 1997, σ.107-108).

Η εγκυρότητα μιας ποιοτικής ερευνητικής μελέτης σχετίζεται, κυρίως, με την εναρμόνιση της επιλεγείσας μεθόδου με τα είδη των ερευνητικών ερωτημάτων που διατυπώνονται και, κατ' επέκταση, με την ερμηνεία που θα προκύψει από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων (Mason, 2003). Στα πλαίσια του δικού μας ερευνητικού εγχειρήματος θεωρήσαμε ότι η επιλογή των συνεντεύξεων θα μας επιτρέψει να φωτίσουμε αποτελεσματικά τις έννοιες για τις οποίες ενδιαφερόμαστε, σε συνάρτηση με τη δυνατότητα που έχουν να μας διαφωτίσουν σχετικά με αυτές τα άτομα που επιλέγησαν να δώσουν τις συνεντεύξεις. Για τη διασφάλιση της τελευταίας παραμέτρου, θέσαμε ως προϋπόθεση επιλογής των συνεντευξιαζόμενων την

παρουσία τους σε εκπαιδευτικές μονάδες κατά την περίοδο εφαρμογής του ισχύοντος πλαισίου για την επιλογή διευθυντών, έτσι ώστε να μπορούν να αποτυπωθούν οι εμπειρίες τους και οι, μέσα από αυτές, προτάσεις τους για τη διαμόρφωση ενός συστήματος επιλογής διευθυντών κοινής αποδοχής. Προκειμένου, δε, να μειωθεί η ενδεχόμενη αντιδραστικότητα των αποκρινόμενων, θέσαμε, εξ αρχής, ως προτεραιότητά μας την ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης, στα πλαίσια του οποίου είναι λιγότερο πιθανό να δοθούν μεροληπτικές πληροφορίες. Επιπλέον, επιδιώξαμε τη μείωση της μεροληψίας του ερευνητή αλλά και την επιβεβαίωση της ακρίβειας των δεδομένων μέσω του ελέγχου από τους συμμετέχοντες (Robson, 2010). Μετά την ολοκλήρωση της εξέτασης κάθε θεματικού άξονα πραγματοποιούνταν σύνοψη των κύριων σημείων που αναφέρθηκαν και ζητούνταν η άποψη του συνεντευξιαζόμενου για την ορθή κατανόηση από τον ερευνητή (Χασάνδρα & Γούδας, 2003). Η αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων των ποιοτικών ερευνών σε έναν ευρύτερο πληθυσμό, λόγω της σύνθετης φύσης των κοινωνικών φαινομένων που μελετώνται, μας οδήγησε στην όσο το δυνατόν πιο πυκνή και πλήρη περιγραφή των δεδομένων και ευρημάτων της έρευνας, ώστε να ικανοποιήσουμε το κριτήριο της μεταβιβασιμότητας (Μπελλάλη, 2006 · Συμεού, 2006). Η μεταβιβασιμότητα αναφέρεται στην εγκυρότητα που μπορούν να προσδώσουν στην έρευνα οι ίδιοι οι αναγνώστες της με το να τους δίνεται η δυνατότητα, μελετώντας την έρευνα, να προβάλλουν τη δική τους εμπειρία και να κατανοούν τις αξιώσεις και τις δηλώσεις τις οποίες πραγματοποιεί ο ερευνητής (Συμεού, 2006).

Η έννοια της αξιοπιστίας γίνεται κατανοητή με βάση το πόσο ακριβή και πιστά είναι τα ερευνητικά εργαλεία. Ωστόσο, στις μελέτες που χρησιμοποιούν ποιοτική προσέγγιση η μορφή πολλών μεθόδων παραγωγής δεδομένων δεν είναι τυποποιημένη και, κατά συνέπεια, δεν υπάρχει δυνατότητα να εφαρμοστούν τυπικοί έλεγχοι της αξιοπιστίας (Mason, 2003 · Robson, 2010). Στις ποιοτικές προσεγγίσεις αναγνωρίζεται ότι ο ερευνητής φέρει στη διαδικασία τις δικές του προκαταλήψεις οι οποίες και θα επηρεάσουν το αποτέλεσμα της έρευνας. Στη βάση αυτή δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η επανάληψή της από έναν διαφορετικό ερευνητή, κάτω από τις ίδιες συνθήκες, θα οδηγούσε απαραίτητα στα ίδια συμπεράσματα (Χασάνδρα & Γούδας, 2003). Προσδοκώντας να καταστήσουμε εφικτή την επανάληψη της έρευνας από άλλον ερευνητή, χωρίς να αναμένουμε, ωστόσο, ότι οι αναλύσεις θα είναι οι ίδιες, προσδιορίστηκε με σαφήνεια και αυστηρότητα η ερευνητική διαδικασία σε όλα τα στάδιά της. Επιδιώξαμε τη διεξοδική, προσεκτική, έντιμη και ακριβή περιγραφή

της παραγωγής και ανάλυσης των δεδομένων, προκειμένου να αποδεικνύεται ότι οι ερμηνείες βασίζονται σε συγκεκριμένο συγκείμενο και δεν αποτελούν προϊόν της φαντασίας του ερευνητή (Mason, 2003 · Συμεού, 2006). Επιπλέον, προκειμένου να ελεγχθεί το σχέδιο συνέντευξης, ως προς το βαθμό κατανόησης των ερωτήσεων από τους ερωτώμενους και ως προς το βαθμό που οι απαντήσεις τους ανταποκρίνονται στα ερευνητικά μας ερωτήματα, πραγματοποιήσαμε αρχικά δύο συνεντεύξεις πιλοτικές, οι οποίες δεν συμπεριλήφθηκαν στην ανάλυση, και προχωρήσαμε στις απαραίτητες διορθώσεις όπου κατέστη αναγκαίο (Robson, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων

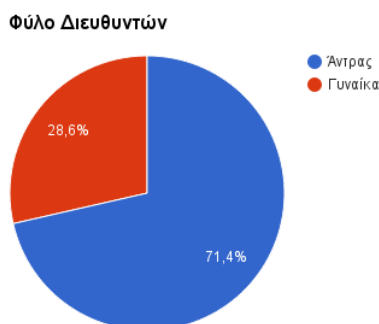
1. Πρώτος Άξονας: Προφίλ Συνεντευξιαζόμενου Διευθυντή / Εκπαιδευτικού

1.1. Προφίλ διευθυντών³²

- Φύλο

Στην έρευνα συμμετείχαν επτά διευθυντές εκ των οποίων οι πέντε ήταν άνδρες, ποσοστό 71,4% και οι δύο ήταν γυναίκες, ποσοστό 28,6%. Η αναλογία των διευθυντών που συμμετείχαν οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο γεγονός ότι στη διοίκηση της εκπαίδευσης οι άντρες πλειοψηφούν έναντι των γυναικών, όπως καταδεικνύουν τα ανάλογα στατιστικά στοιχεία αλλά και πλήθος ερευνών (Γαϊτανίδου, 2014 · ΕΛΣΤΑΤ, 2015 · Eurydice, 2010 · Κανταρτζή & Ανθόπουλος, 2006 · Μαρκόπουλος & Αργυρίου, 2014).

Γράφημα 5.1.



- Ηλικία και χρόνια υπηρεσίας

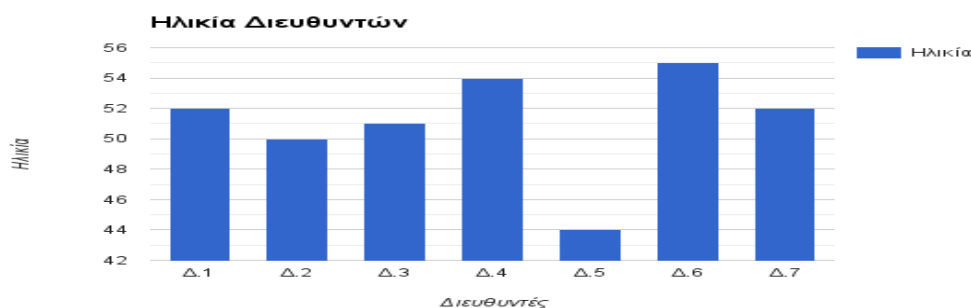
Το εύρος των ηλικιών των διευθυντών κυμαίνεται από τα 44 έως τα 55 έτη, με την συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών (n=6) να βρίσκονται στην ηλικιακή ομάδα των 50 - 55. Η συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία των διευθυντών κυμαίνεται από τα 22 έως τα 32 έτη, γεγονός που συνάδει με τη βαρύτητα που δίνεται στην

³² Για κάθε συνεντευξιαζόμενο διευθυντή αποδίδεται ένας μοναδικός κωδικός, αποτελούμενος από το γράμμα 'Δ' και τον αύξοντα αριθμό (π.χ. Δ.1, Δ.2, Δ.3 κ.ο.κ.).

υπηρεσιακή κατάσταση στον παρόντα νόμο, αφού ήταν το κριτήριο αυτό που συγκέντρωνε τις περισσότερες αξιολογικές μονάδες. Η μεγάλη αξία που δίνεται στην εμπειρία που προκύπτει από τα χρόνια υπηρεσίας επιβεβαιώνει ότι η αρχαιότητα εξακολουθεί να αποτελεί και σε αυτό τον νόμο, όπως συνέβαινε με τους προηγούμενους, βασική προϋπόθεση από την πλευρά της πολιτείας για την κάλυψη των διευθυντικών θέσεων. Το χαρακτηριστικό της εικοσαετούς και πλέον εκπαιδευτικής υπηρεσίας είναι στοιχείο που συμπίπτει με ευρήματα ερευνών, βασισμένων σε προηγούμενα πλαίσια επιλογής διευθυντών (Σαϊτής, 1990 · Σαϊτής, Τσιαμάση & Χατζή, 1997 · Γουρναρόπουλος, 2009 · Παπαχρήστου, 2009 · Μερκούρη, 2015).

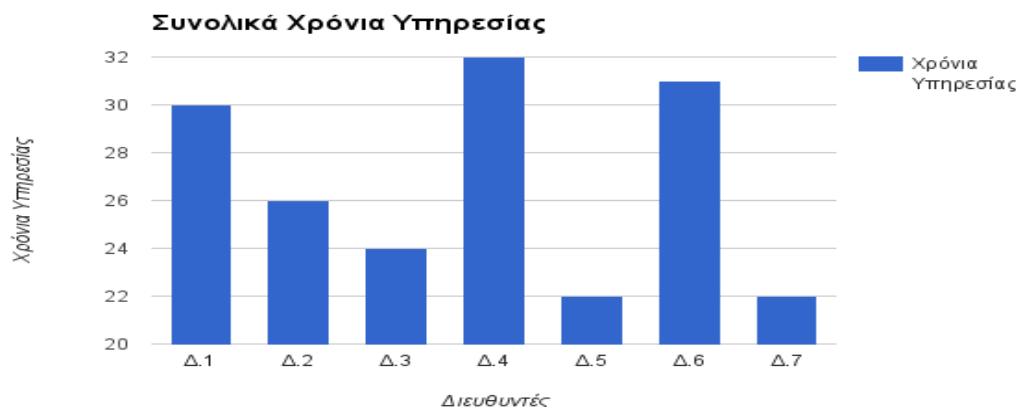
Για τους περισσότερους διευθυντές (n=6) η συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία συμπίπτει σε έτη με τη διδακτική³³, η οποία, στο πλαίσιο του κριτηρίου της υπηρεσιακής κατάστασης, υπερτερούσε της διοικητικής. Για έναν από τους διευθυντές (Δ.3) η συνολική του εκπαιδευτική υπηρεσία δεν συνέπιπτε με τη διδακτική του εμπειρία, καθώς από τα συνολικά 24 χρόνια υπηρεσίας τα 8 είχε υπηρετήσει σαν αποσπασμένος στο Υπουργείο Παιδείας. Συνεπώς, τα 8 αυτά έτη δεν προσμετρήθηκαν στο κριτήριο της εκπαιδευτικής υπηρεσίας, καθώς δεν εμπίπτουν ούτε στη διδακτική ούτε στη διοικητική εμπειρία, παρόλο που στη θέση που κατείχε στο Υπουργείο ασκούσε διοικητικό έργο. Η πρακτική αυτή μαρτυρά μία πολύ στενή αντίληψη που επικρατεί στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο για το τι συνιστά επαγγελματική εμπειρία, διαιωνίζοντας τακτικές παρελθόντων πλαισίων όπως αυτές καταγράφονται στη σχετική βιβλιογραφία (Ντάφου, 2008).

Γράφημα 5.2.



³³ Στις περιπτώσεις των διευθυντών που είχαν και προηγούμενες θητείες στη θέση αυτή, η διδακτική εμπειρία προσμετράται κανονικά και για τα χρόνια αυτά καθώς οι διευθυντές έχουν, έστω και μειωμένο, διδακτικό ωράριο.

Γράφημα 5.3.



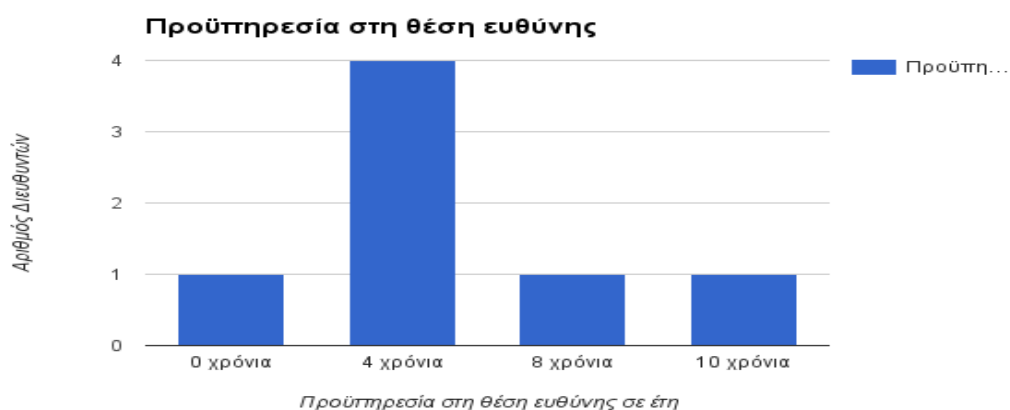
- **Διοικητική εμπειρία και υπηρεσία στην ίδια εκπαιδευτική μονάδα**

Η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών διέθετε διοικητική εμπειρία η οποία κυμαίνονταν από 4 έως 10 έτη³⁴. Έτσι, έξι από αυτούς είχαν υπηρετήσει ξανά στη θέση του διευθυντή εκπαιδευτικής μονάδας είτε για μία τουλάχιστον τετραετή θητεία (n=4) (Δ.2, Δ.5, Δ.6, Δ.7) είτε για περισσότερες από μία θητείες (n=2) (Δ.1, Δ.4). Ένας μόνο από τους διευθυντές (Δ.3) ανέλαβε για πρώτη φορά αυτή τη θέση ευθύνης. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η αμέσως προηγούμενη θητεία των διευθυντών σε αυτήν τη θέση ευθύνης είχε πραγματοποιηθεί σε όλες τις περιπτώσεις (n=6) στις ίδιες εκπαιδευτικές μονάδες με αυτές που επανεκλέχθηκαν³⁵, στοιχείο που συμπίπτει με τα ευρήματα έρευνας σε Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μεγάλου πληθυσμιακού εύρους, όπου οι 119 από τους 179 εκλεγμένους διευθυντές επανεξελέγησαν στα σχολεία τους (Πατσιομίτου, 2015). Οι δύο περιπτώσεις (Δ.1, Δ.4) που διέθεταν περισσότερες από μία θητείες στη θέση αυτή είχαν διατελέσει κατά το παρελθόν χρέη διευθυντή και σε άλλες εκπαιδευτικές μονάδες. Επιπλέον, οι πέντε από τους επτά συμμετέχοντες (Δ.1, Δ.2, Δ.4, Δ.5, Δ.7) δεν κατέχουν την οργανική τους θέση στη μονάδα στην οποία εκλέχθηκαν, αλλά οργανικά ανήκουν σε άλλες εκπαιδευτικές μονάδες του ίδιου Π.Υ.Σ.Π.Ε με αυτήν που υπηρετούν.

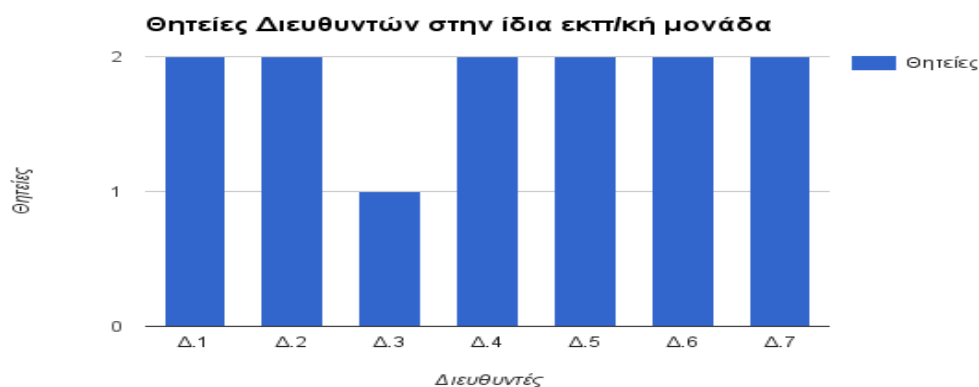
³⁴ Ως προϋπηρεσία στη θέση ευθύνης δηλώθηκε από τους συνεντευξιαζόμενους διευθυντές η συνολική υπηρεσία τους στη θέση αυτή μέχρι την ημέρα διεξαγωγής της συνέντευξης. Επί παραδείγματι ένας διευθυντής που διένυε κατά την ημέρα διεξαγωγής της συνέντευξης το 5^ο έτος παραμονής του στη συγκεκριμένη θέση, είχε πριν την εφαρμογή του πλαισίου 4 έτη διοικητικής εμπειρίας, κ.ο.κ.

³⁵ Στο γράφημα με τίτλο «Θητείες Διευθυντών στην ίδια εκπ/κή μονάδα» προσμετράται και η τρέχουσα θητεία των διευθυντών.

Γράφημα 5.4.



Γράφημα 5.5.



- **Σπουδές και γνώσεις**

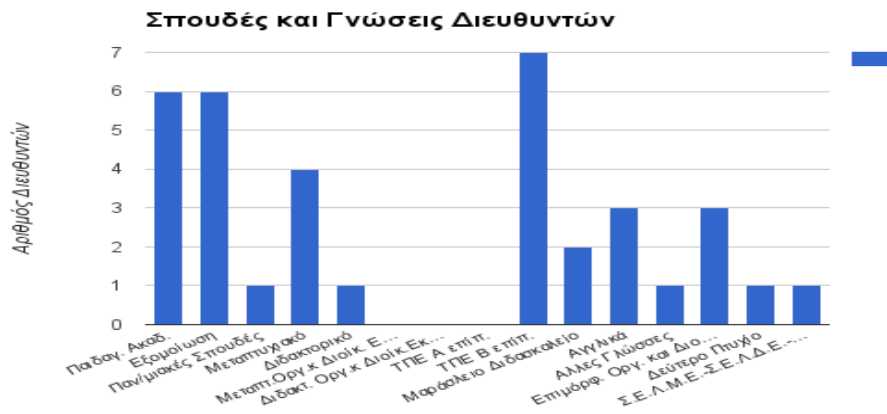
Η πλειοψηφία των διευθυντών (n=6) (Δ.1, Δ.2, Δ.3, Δ.4, Δ.6, Δ.7) είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας διετούς φοίτησης και διαθέτουν πτυχίο Εξομοίωσης. Δύο εξ αυτών διαθέτουν επιπλέον μετεκπαίδευση στο Μαράσλειο Διδασκαλείο [Γενική Αγωγή (Δ.6), Ειδική Αγωγή (Δ.4)]. Πανεπιστημιακές Σπουδές διαθέτει μόνο η μία διευθύντρια (Δ.5), η οποία είναι και η μικρότερη ηλικιακά. Μεταπτυχιακό δίπλωμα κατέχουν οι τέσσερις από τους διευθυντές (Δ.2, Δ.4, Δ.5, Δ.7) και Διδακτορικό δίπλωμα διαθέτει μόνο ένας εξ αυτών (Δ.7). Ωστόσο, κανένας τίτλος δεν αφορά στον τομέα της Οργάνωσης και Διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων. Κάτοχος δεύτερου πτυχίου (Βιομηχανική Σχολή) είναι μόνο ένας διευθυντής (Δ.3). Στο σύνολό τους διαθέτουν Πιστοποίηση στις Νέες Τεχνολογίες (ΤΠΕ) επιπέδου

B³⁶. Πολύ καλή έως άριστη γνώση ξένης γλώσσας δήλωσαν τέσσερις διευθυντές, τρεις εκ των οποίων αναφέρονταν στα Αγγλικά (Δ.2, Δ.5, Δ.7), ενώ ένας αναφέρονταν στα Γαλλικά (Δ.3).

Πιστοποιητικό επιμόρφωσης Σ.Ε.Λ.Δ.Ε διαθέτει ένας διευθυντής (Δ.4), ενώ ειδικές επιμορφώσεις στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης διαθέτουν τρεις (Δ.1, Δ.4, Δ.7). Στην πρώτη περίπτωση (Δ.1) η επιμόρφωση ήταν πολύμηνη και πραγματοποιήθηκε από το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης, στη δεύτερη περίπτωση (Δ.4) η επιμόρφωση ήταν ετήσια με φορέα υλοποίησης το Ε.Α.Π, ενώ στην τρίτη περίπτωση (Δ.7) οι επιμορφώσεις ήταν αποσπασματικές, σεμιναριακού χαρακτήρα. Σε κάθε περίπτωση, φαίνεται ότι η συμμετοχή των διευθυντών σε επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης αποτελεί μία καθαρά προσωπική επιλογή η οποία σχετίζεται τόσο με τις ανάγκες τους για εξειδίκευση ή την απόκτηση ειδικότερων γνώσεων και δεξιοτήτων σε τομείς της οργάνωσης και διοίκησης, όσο και με τη διάθεσή τους να αφιερώσουν προσωπικό χρόνο σε τέτοιες δραστηριότητες, στοιχείο που συνάδει με τα ευρήματα άλλων εμπειρικών ερευνών όπου γίνεται φανερός ο βαθμός ελλιπούς διοικητικής κατάρτισης και σχετικής επιμόρφωσης των διευθυντών (Σαΐτης, 1990 · Σαΐτης, Τσιαμάση και Χατζή, 1997 · Στέφος, 2007 · Γουρναρόπουλος, 2009 · Ρεντίφης, 2014). Δεδομένου ότι στην Ελλάδα δεν προβλέπεται υποχρεωτική παρακολούθηση σχετικών επιμορφώσεων που να εντάσσεται στο εργασιακό ωράριο των διευθυντών ή να αποτελεί προϋπόθεση για την πλήρωση μιας τέτοιας θέσης (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013), η πλειονότητα των διευθυντών ασκεί τα διοικητικά της καθήκοντα χωρίς να έχει λάβει κάποια εξειδίκευση για τα θέματα αυτά, αλλά στηριζόμενη κυρίως στην εμπειρία (Moissidou, 2013 · Ρεντίφης, 2014).

³⁶ Για την απόκτηση Πιστοποίησης Β΄ Επιπέδου στις Νέες Τεχνολογίες (ΤΠΕ) προϋπόθεση είναι η κτήση Πιστοποίησης Α΄ Επιπέδου. Θεωρούμε, συνεπώς, δεδομένο ότι οι διευθυντές διαθέτουν και Πιστοποίηση Α΄ Επιπέδου.

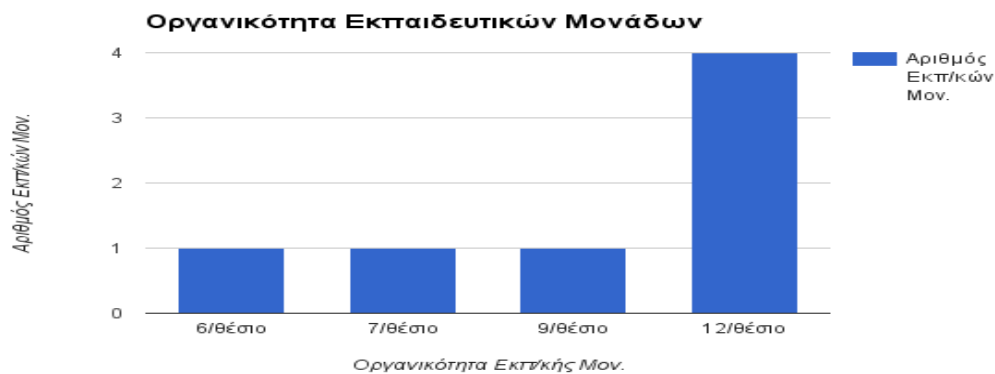
Γράφημα 5.6.



- **Οργανικότητα εκπαιδευτικών μονάδων**

Η οργανικότητα των εκπαιδευτικών μονάδων στις οποίες εκλέχθηκαν οι συμμετέχοντες διευθυντές κατανέμεται ως εξής: Τέσσερα σχολεία ήταν 12/θέσια (Δ.2, Δ.3, Δ.6, Δ.7), ένα 9/θέσιο Ειδικό δημοτικό σχολείο (Δ.4), ένα 7/θέσιο (Δ.1) και ένα 6/θέσιο σχολείο (Δ.5).

Γράφημα 5.7.



1.2. Προφίλ εκπαιδευτικών³⁷

- **Φύλο**

Από τους δώδεκα εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα οι εννέα ήταν γυναίκες, ποσοστό 75% και οι τρεις άντρες, ποσοστό 25%. Η αναλογία αυτή προέκυψε λόγω μεγαλύτερης προθυμίας γυναικών εκπαιδευτικών να συμμετέχουν,

³⁷ Για κάθε συνεντευξιζόμενο εκπαιδευτικό αποδίδεται ένας μοναδικός κωδικός, αποτελούμενος από το γράμμα 'Ε' και τον αύξοντα αριθμό (π.χ. Ε.1, Ε.2, Ε.3 κ.ο.κ.).

γεγονός που, κατά τη γνώμη μας, δικαιολογείται από την αντιπροσώπευση των δύο φύλων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής για το σχολικό έτος 2014-2015 στο σύνολο των 60.554 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δημόσια σχολεία) οι γυναίκες ήταν 42.571, ποσοστό 70,30%, ενώ οι άνδρες εκπαιδευτικοί ήταν 17.983, ποσοστό 29,70% (ΕΛΣΤΑΤ, 2015).

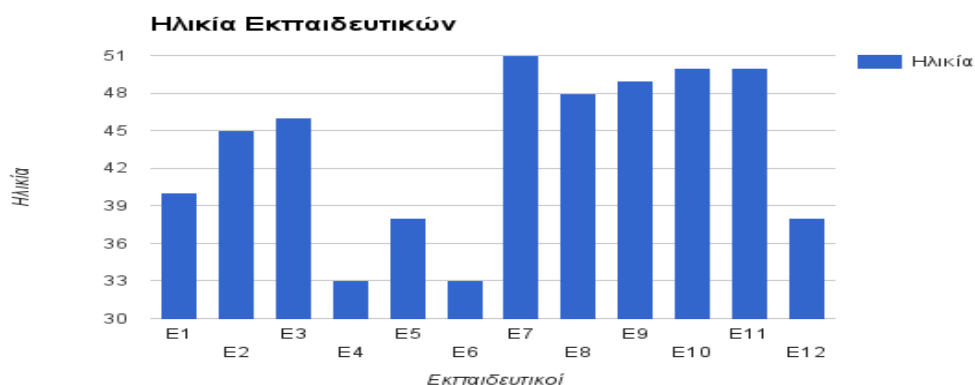
Γράφημα 5.8.



- **Ηλικία και χρόνια υπηρεσίας**

Το εύρος των ηλικιών των εκπαιδευτικών κυμαίνεται από τα 33 έως τα 51 έτη και, αντίστοιχα, τα χρόνια υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση κυμαίνονται από 11 έως 28 έτη. Στο σύνολό τους, συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν εκπαιδευτική εμπειρία τόσο ως προς τη διδασκαλία όσο και ως προς τον τρόπο λειτουργίας μίας εκπαιδευτικής μονάδας και τις ανάγκες της.

Γράφημα 5.9.



Γράφημα 5.10.



- **Σπουδές και γνώσεις**

Αναφορικά με τις σπουδές και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών οι πέντε είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών διετούς φοίτησης (E.7, E.8, E.9, E.10, E.11). Τρεις εξ αυτών απέκτησαν πτυχίο εξομοίωσης στη συνέχεια (E.7, E.9, E.10), ενώ τέσσερις διαθέτουν μετακπαίδευση στο Μαράσλειο Διδασκαλείο. Πανεπιστημιακές σπουδές διαθέτουν οι επτά από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (E.1, E.2, E.3, E.4, E.5, E.6, E.12). Δύο εξ αυτών διαθέτουν και μεταπτυχιακό δίπλωμα (E.1, E.5), το ένα εκ των οποίων στην Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης (E.1). Διδακτορικό τίτλο σπουδών δε διαθέτει κανένας από τους συμμετέχοντες, ενώ δεύτερο πτυχίο διαθέτει ένας, στον τομέα της Κοινωνιολογίας (E.9). Πέντε από τους εκπαιδευτικούς διαθέτουν Πιστοποίηση στις Νέες τεχνολογίες (ΤΠΕ) επιπέδου Α' (E.3, E.4, E.6, E.9, E.10), ενώ οι υπόλοιποι επτά διαθέτουν Πιστοποίηση ΤΠΕ επιπέδου Β' (E.1, E.2, E.5, E.7, E.8, E.11, E.12). Γνώσεις Αγγλικής Γλώσσας διαθέτουν οκτώ εκπαιδευτικοί (E.1, E.4, E.5, E.6, E.8, E.9, E.10, E.11), ενώ γνώσεις και άλλων γλωσσών διαθέτουν οι τρεις (E.5, E.9, E.10). Κανένας από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς δε διαθέτει πιστοποιητικό επιμόρφωσης ή πτυχίο Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.-Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.-Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.-Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.

Γράφημα 5.11.



- **Υπηρεσία στην ίδια εκπαιδευτική μονάδα**

Οι δέκα από τους εκπαιδευτικούς εργάζονταν για περισσότερα από ένα σχολικά έτη στην εκπαιδευτική μονάδα στην οποία βρίσκονταν κατά την περίοδο εφαρμογής του ισχύοντος πλαισίου για την επιλογή διευθυντών. Το γεγονός αυτό σημαίνει πως οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν αρκετά καλά τις ανάγκες και την κουλτούρα της μονάδας στην οποία υπηρετούν και έχουν διαμορφώσει σε μεγάλο βαθμό παγιωμένες θέσεις σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της.

Δύο από τους εκπαιδευτικούς βρίσκονταν μόνο για ένα σχολικό έτος στις συγκεκριμένες μονάδες, ο ένας λόγω υπεραριθμίας στην οργανική του θέση και ο άλλος λόγω απόσπασης. Ωστόσο, η μετακίνησή τους σε άλλες εκπαιδευτικές μονάδες κατά το τρέχον σχολικό έτος δε σχετίζεται με την επιλογή του διευθυντή.

«Ήμουν υπεράριθμος στην οργανική μου θέση και είχα τοποθετηθεί σε άλλο σχολείο της ίδιας περιφέρειας. Φέτος επέστρεψα στην οργανική μου θέση.»[E2].

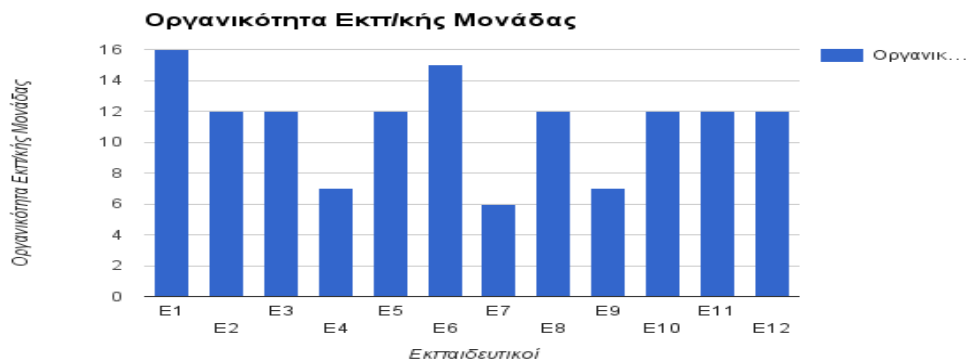
«Ήταν προσωπική επιλογή, όχι για κάποιον συγκεκριμένο λόγο. Δεν έχει σχέση με την επιλογή του διευθυντή.»[E4].

- **Οργανικότητα εκπαιδευτικών μονάδων**

Η οργανικότητα των εκπαιδευτικών μονάδων στις οποίες εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί κατά την περίοδο εφαρμογής του ισχύοντος πλαισίου για την επιλογή

διευθυντών κατανέμεται ως εξής: Επτά σχολεία ήταν 12/θέσια, δύο ήταν 7/θέσια, ένα ήταν 6/θέσιο, ένα 15/θέσιο και ένα 16/θέσιο.

Γράφημα 5.12.



2. Δεύτερος Άξονας: Περιγραφή αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη

2.1. Η έννοια της ‘αποτελεσματικότητας’

- **Απόψεις διευθυντών**

Οριοθετώντας οι διευθυντές την έννοια της ‘αποτελεσματικότητας’, φαίνεται να τη συνδέουν με διάφορες παραμέτρους. Έτσι, η επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας αποτελεί έναν σημαντικό δείκτη αποτελεσματικότητας για τους διευθυντές (n=3), ενώ ως άλλος σημαντικός δείκτης, εμφανίζεται ο συγκεκριασμός των εντολών που θέτει η Πολιτεία, των πόρων και των μέσων με το ανθρώπινο δυναμικό με τέτοιο τρόπο ώστε να διατηρείται στην εκπαιδευτική μονάδα ένα καλό κλίμα (n=2) αλλά και να παράγεται εκπαιδευτικό έργο (n=2).

Επιπλέον, η αποτελεσματικότητα του διευθυντή συνδέεται με ορισμένες ικανότητές του, όπως η ικανότητα να ανταποκρίνεται επαρκώς στον πολλαπλό του ρόλο (n=1), η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (n=2), η επικοινωνιακή ικανότητα (n=2) και η ενσυναίσθηση (n=2). Ακόμα, η εύρυθμη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας αποτελεί απόρροια της αποτελεσματικότητας του διευθυντή (n=1).

«Είσαι αποτελεσματικός όταν έχεις πετύχει τους στόχους... Εάν έχεις προσεγγίσει τους στόχους σου κατά μεγάλο ποσοστό λες ότι είμαι αποτελεσματικός.»[Δ.1]

«Αποτελεσματικότητα πιστεύω ότι είναι ένας συνδυασμός των εντολών που παίρνεις από το Υπουργείο Παιδείας και τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης και πώς αυτές οι ‘εντολές’ μπορούν να υλοποιηθούν και ταυτόχρονα να λαμβάνεις υπόψη σου και τις σκέψεις και τα συναισθήματα των συναδέλφων.»[Δ.2]

«Ως αποτελεσματικότητα θεωρώ ο διευθυντής να μπορεί να συντονίσει σωστά τους πόρους που έχει στο σχολείο και να τους αξιοποιήσει και σε ανθρώπινο δυναμικό... και μετά στα μέσα που έχει, δηλαδή στις υποδομές, στους οικονομικούς πόρους, στη συνεργασία με τους φορείς και να μπορέσει να λειτουργήσει όλη αυτή η ομάδα αποτελεσματικά για να υπάρχει εκπαιδευτικό έργο, ένα καλό κλίμα στο σχολείο και ένα καλό αποτέλεσμα.»[Δ.4]

«Αποτελεσματικότητα σημαίνει να μπορεί να διαχειρίζεται πάρα πολλά θέματα ταυτόχρονα, γιατί ο διευθυντής επιφορτίζεται με πάρα πολλές αρμοδιότητες και καλείται να λύσει πολλά προβλήματα καθημερινά. Είναι η επικοινωνία που υπάρχει με τους γονείς, είναι το κομμάτι που υπάρχει με τους εκπαιδευτικούς και φυσικά το κομμάτι που υπάρχει με τους μαθητές και με τον παιδαγωγικό ρόλο.»[Δ.7]

- **Απόψεις εκπαιδευτικών**

Εξετάζοντας πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον όρο ‘αποτελεσματικότητα’ σε σχέση με τον διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας, προκύπτουν τρεις κυρίες κατηγορίες. Στην πρώτη, η αποτελεσματικότητα του διευθυντή συσχετίζεται με την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί μέσα σε συγκεκριμένο χρόνο και μέσω σωστής οργάνωσης (n=4). Στη δεύτερη κατηγορία η αποτελεσματικότητα συνδέεται με τις ικανότητες ως προς τέσσερις τομείς: i) τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και των ανθρώπινων σχέσεων (n=3), ii) τη διαχείριση δύσκολων και απρόβλεπτων καταστάσεων και προβλημάτων (n=3), iii) τη διοικητική και γραφειοκρατική διαχείριση (n=2) και iv) την ανταπόκριση του διευθυντή στους πολλαπλούς του ρόλους (n=1). Στην τρίτη κατηγορία η αποτελεσματικότητα συνδέεται με κάποια χαρακτηριστικά του διευθυντή, όπως είναι ο ηγετικός χαρακτήρας, η δικαιοσύνη, η συνέπεια και η υπευθυνότητα (n=3).

«Όταν θέτει κάποιους στόχους και μπορεί να τους πετύχει σε έναν συγκεκριμένο χρόνο.»[E.12]

«Να μπορεί να διαχειριστεί και να οργανώσει όλο αυτό το γραφειοκρατικό κομμάτι και να μπορεί να διαχειρίζεται αποτελεσματικά το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου.»[E.10]

«Αποτελεσματικότητα είναι η ικανότητα να ανταπεξέρχεται κάποιος σε οποιαδήποτε δυσκολία προκύψει στον χώρο εργασίας του, να λύνει προβλήματα, να αντιμετωπίζει καταστάσεις για τις οποίες δεν είναι προετοιμασμένος, να λύνει διαφορές.»[E.8]

«Για μένα ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι ο ικανός διευθυντής... να προσπαθεί να είναι δίκαιος. Να μπορεί να δίνει άμεσες και εφικτές λύσεις στα καθημερινά προβλήματα. Να προσπαθεί να εξομαλύνει διάφορες διαφωνίες, διενέξεις ανάμεσα στους συναδέλφους. Μια ομαλή διαχείριση όταν υπάρχουν προβλήματα ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και σε γονείς. Να είναι επικοινωνιακός και βέβαια να είναι γνώστης των νομοθετικών διατάξεων.»[E.11]

2.2. Ο ρόλος του διευθυντή σε σχέση με την αποτελεσματική λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας

- **Απόψεις διευθυντών**

Στο σύνολό τους οι διευθυντές (n=7) αναγνωρίζουν και υπερτονίζουν τη σημαντικότητα του ρόλου του διευθυντή για την αποτελεσματική λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας. Κυρίως αποδίδουν βαρύτητα στον συντονιστικό και εποπτικό ρόλο που καλείται να διαδραματίσει προκειμένου να λειτουργεί αποτελεσματικά η εκπαιδευτική μονάδα και να επιτυγχάνονται οι στόχοι της (n=3). Αναφέρονται, ακόμα, στη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων και προβλημάτων που βαρύνουν τον ρόλο του και τα οποία επιζητούν άμεση και καίρια αντιμετώπιση (n=2). Η σπουδαιότητα του ρόλου του συνδέεται, επίσης, με τη διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές) και των ανθρώπινων σχέσεων (n=4). Τέλος, επισημαίνεται η βαρύνουσα σημασία του ρόλου του αναφορικά με την κατεύθυνση του σχολείου (n=1) και τη θέσπιση υψηλών στόχων για τη μονάδα (n=1).

«Ο διευθυντής πιστεύω ότι ουσιαστικά συντονίζει τη λειτουργία του σχολείου και έχει έναν εποπτικό ρόλο μέσα στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και παρακολουθεί αν πραγματοποιούνται οι στόχοι που έχουν τεθεί.»[Δ.2]

«Είναι πρωτεύον, είναι κύριος. Είναι αυτός που στην ουσία οργανώνει, σχεδιάζει, δίνει το σύνθημα για το πώς θα λειτουργήσει η σχολική μονάδα. Είναι πάρα πολύ σημαντικός γιατί απ' αυτόν περνάνε όλα. Πρέπει να δίνει άμεσες λύσεις, πρέπει να είναι πολύ καλός στο κομμάτι το επικοινωνιακό με τους γονείς... Καλείται πάντοτε να βρίσκει τρόπους και να δίνει λύσεις σε θέματα πάρα πολύ δύσκολα, όπως είναι η αναπλήρωση εκπαιδευτικών ωρών, η λειτουργία του ωρολογίου προγράμματος, του ολοήμερου προγράμματος... εκεί πρέπει να είσαι και ταχυδακτυλουργός ταυτόχρονα, εκτός από διευθυντής.»[Δ.7]

«...είναι εκείνος που φροντίζει να δημιουργεί ένα καλό, ζεστό, θετικό κλίμα με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία και, επίσης, είναι εκείνος που πρέπει να έχει υψηλές προσδοκίες και να προσπαθεί συνέχεια για το καλύτερο του σχολείου.»[Δ.6]

- **Απόψεις εκπαιδευτικών**

Οι εκπαιδευτικοί, στο σύνολό τους, αναγνωρίζουν τον ρόλο του διευθυντή εκπαιδευτικής μονάδας ως πάρα πολύ σημαντικό. Κατά κύριο λόγο (n=7) συνδέουν τον διευθυντή τόσο με την ομαλή λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας, όσο και με την αποτελεσματικότητά της, θεωρώντας τον το πρόσωπο εκείνο που είναι κατά βάση υπεύθυνο και για τα δύο.

Στη συνείδηση των εκπαιδευτικών η σπουδαιότητα του προσώπου αυτού συνδέεται με τέσσερις, κυρίως, διαστάσεις του ρόλου του: i) Οργανώνει, συντονίζει και συνεργάζεται με το εκπαιδευτικό προσωπικό, διασφαλίζοντας τη συνοχή της ομάδας μέσα από τη δημιουργία και διατήρηση ενός θετικού κλίματος στο εσωτερικό της μονάδας (n=4). ii) Έχει όραμα. Εμπνέει τους εκπαιδευτικούς και παρακινεί προς την επίτευξη κοινών στόχων προσβλέποντας στην ευημερία της μονάδας και των μαθητών και στην παραγωγή ποιοτικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος (n=4). iii) Λειτουργεί εξισορροπητικά ανάμεσα σε τρία 'μέτωπα', αυτά των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων, τα οποία θεωρούνται οι βασικοί έμψυχοι παράγοντες μιας σχολικής μονάδας. Κατά συνέπεια, η ομαλή λειτουργία της εξαρτάται από την ισορροπία μεταξύ αυτών (n=3). iv) Στέκεται υποστηρικτικά και υποβοηθητικά προς τους εκπαιδευτικούς, λειτουργώντας ως 'ασπίδα', ιδίως σε περιπτώσεις προβληματικών καταστάσεων με γονείς, παρέχοντάς τους την αναγκαία για τους ίδιους ασφάλεια (n=3). Γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν κυρίως σε

διαστάσεις του ρόλου που σχετίζονται περισσότερο με τον ανθρώπινο παράγοντα και το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Ως εκ τούτου, γίνεται περιορισμένη αναφορά (n=2) στις αμιγώς διοικητικές και γραφειοκρατικές υποχρεώσεις του διευθυντή.

Οι παράγοντες που κατά τους εκπαιδευτικούς καθιστούν τον ρόλο του διευθυντή ιδιαίτερα σημαντικό, όπως το όραμα για το σχολείο, η δημιουργία και διατήρηση θετικού κλίματος, η καλή συνεργασία και η συνοχή της ομάδας, η ισορροπία των σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας, συμπίπτουν με ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και πρακτικές των αποτελεσματικών διευθυντών-ηγετών, όπως αυτά εντοπίστηκαν στη σχετική βιβλιογραφία (Γιάγκου & Θεοφιλίδης, 2008 · Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2002 · Σαϊτής, 1992 · Σαϊτής, 2008β · Sergianni, 2001 · Χατζηπαναγιώτου, 2008), αποδεικνύοντας ότι έχουν επίγνωση αρκετών εκ των στοιχείων που καθιστούν έναν διευθυντή αποτελεσματικό. Φαίνεται, συνεπώς, πως οι συμμετέχοντες, μέσα από την εμπειρία τους, έχουν σε μεγάλο βαθμό κατανοήσει ότι η άσκηση ηγετικού ρόλου είναι ένας από τους βασικούς συντελεστές του αποτελεσματικού σχολείου, στοιχείο που συμπίπτει με τη βιβλιογραφία (Fullan, 1993 · Hargreaves & Hopkins, 1998 · Πασιαρδής, 2014 · Ράπτης, 2009 · Χατζηπαναγιώτου, 2008).

«Νομίζω ότι παίζει πολύ σημαντικό ρόλο αν σκεφτούμε ότι έχει μια βασική θέση στην εκπαιδευτική μονάδα και μπορεί να διατηρήσει ένα καλύτερο κλίμα, να θέσει κάποιους κοινούς στόχους, να δημιουργήσει μια μεγαλύτερη συνοχή.»[E.4]

«Είναι σημαντικός. Ένας αποτελεσματικός διευθυντής νομίζω ότι είναι ο ηγέτης ενός σχολείου. Μπορεί να εμπνέει κάποιους ανθρώπους, μπορεί και συμβάλει στην ομαλή λειτουργία ενός σχολείου, μπορεί και στέκεται ανάμεσα στους μαθητές, τους δασκάλους και τους γονείς. Λειτουργεί ανάμεσα σ' αυτούς τους τρεις παράγοντες τους βασικούς μιας σχολικής μονάδας. Θα λειτουργήσει σαν ασπίδα για τους εκπαιδευτικούς απέναντι στους γονείς και θα προσπαθήσει να λύσει οποιοδήποτε πρόβλημα υπάρχει.»[E.7]

«Θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ σημαντικός. Ίσως και κατά 90% από τον ρόλο του διευθυντή να εξαρτάται και η αποτελεσματική λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας. Νομίζω ότι ο διευθυντής είναι αυτός που θα δώσει και το έναυσμα να δουλέψει ο Σ.Δ., με την έννοια ότι ο διευθυντής είναι το πρόσωπο που θα πρέπει να εμπιστεύεται ο συνάδελφος, να ξέρει ότι θα σταθεί δίπλα του σε μια δύσκολη περίπτωση, ας πούμε σε μια αντιπαλότητα με έναν γονέα.»[E.8]

«Νομίζω ότι είναι από τους πιο σημαντικούς γιατί ο διευθυντής είναι αυτός που έχει την ευθύνη έτσι ώστε να λειτουργεί αποτελεσματικά μια σχολική μονάδα. Αυτός δίνει την εικόνα, αυτός έχει το όραμα.»[E.10]

2.3. Προσόντα διευθυντή που συντελούν στην επιτυχή άσκηση του έργου του

- **Απόψεις διευθυντών**

Οι απόψεις των ερωτώμενων σχετικά με τα απαιτούμενα προσόντα που θα πρέπει να έχει ένας διευθυντής ώστε να ασκεί με επιτυχία το έργο του εστιάζουν ουσιαστικά σε ικανότητες και δεξιότητες (n=5), αλλά και σε στοιχεία της προσωπικότητας του διευθυντή (n=5), αφού σε αυτές τις δύο παραμέτρους γίνεται αναφορά από την πλειοψηφία των διευθυντών. Έτσι, επισημαίνονται ικανότητες όπως η ενεργητική ακρόαση και η ουσιαστική επικοινωνία (n=4), η διαχείριση των ανθρώπων με ενσυναίσθηση (n=2), ο συγκερασμός υποχρεώσεων με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών (n=1) και η διπλωματία (n=1). Αναφορικά με την προσωπικότητα, στοιχεία τα οποία επισημάνθηκαν ως προσόντα ήταν αυτά της δικαιοσύνης, της διαλλακτικότητας, της αποφασιστικότητας, της υπευθυνότητας, της ευελιξίας, της ευστροφίας και της πολυπραγμοσύνης. Οι διευθυντές στην ουσία θεωρούν πως μία χαρισματική προσωπικότητα που ενσωματώνει στοιχεία ενός πολυδιάστατου και πολυσχιδή χαρακτήρα είναι αυτή που θα συμβάλει στην επιτυχία του έργου τους, το οποίο σχετίζεται με τον ανθρώπινο παράγοντα (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, φορείς του Δήμου) και σε πολύ μεγάλο βαθμό επηρεάζει και επηρεάζεται από αυτόν.

Οι ακαδημαϊκές γνώσεις και η επιστημονική κατάρτιση εν γένει τίθενται ως προτεραιότητα για ορισμένους από τους ερωτώμενους (n=3), λογίζοντάς τα ως προσόντα που οφείλει να φέρει κάθε διευθυντής. Θα μπορούσε κανείς να υποθέσει πως η παραπάνω θέση σχετίζεται άμεσα με την πεποίθηση ότι αποδίδεται κύρος και αδιαμφισβήτητη 'αξία' στο πρόσωπο του διευθυντή μέσω των ακαδημαϊκών τίτλων, οι οποίοι, υπό το συγκεκριμένο πρίσμα, λειτουργούν ως μέσο διάκρισής του από τους υπόλοιπους συναδέλφους.

Οι απόψεις φαίνεται να δίστανται αναφορικά με τις ειδικές γνώσεις περί Οργάνωσης και Διοίκησης της εκπαίδευσης που ενώ για κάποιους θεωρούνται από βοηθητικές έως απαραίτητες (n=3) για κάποιους άλλους έχουν υποδεέστερη σημασία (n=2), αφού, όπως επισημαίνουν, πρόκειται για γνώσεις που είναι δυνατόν να αποκτηθούν μέσω της εμπειρίας. Εντύπωση, ωστόσο, προκαλεί το γεγονός ότι

κανένας από τους συμμετέχοντες διευθυντές δε διαθέτει ανάλογο πτυχίο, παρόλο που ορισμένοι από αυτούς το αναγνωρίζουν ως σημαντικό.

Η εκπαιδευτική υπηρεσία, και δη η διδακτική, επισημαίνεται από τη μειοψηφία των διευθυντών (n=2) ως σημαντικό προσόν που διευκολύνει το έργο τους. Η θέση αυτή τεκμηριώνεται με το σκεπτικό ότι τα πολλά χρόνια υπηρεσίας είναι δυνατόν να προσφέρουν εμπειρίες και γνώσεις τόσο για τον τρόπο λειτουργίας μιας εκπαιδευτικής μονάδας, όσο και για την ψυχολογία των ανθρώπων, στοιχεία που διευκολύνουν τον διευθυντή στη διοίκηση της μονάδας, στην επίλυση προβλημάτων και στην αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων. Η λογική αυτή, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι κανείς από τους συμμετέχοντες διευθυντές δεν έχει διοικητική εξειδίκευση, πέραν ορισμένων επιμορφώσεων σε τρεις περιπτώσεις, επιτρέπει, ίσως, να οικειοποιηθούμε ευρήματα της βιβλιογραφίας σύμφωνα με τα οποία κάποιοι διευθυντές, ελλείπει διοικητικής εξειδίκευσης και κατάρτισης, εφαρμόζουν πρακτικές υποκινούμενοι από το σύστημα προδιαθέσεων τους όπως αυτό διαμορφώνεται από την εμπειρία που απέκτησαν κοντά σε διευθυντές ως μαθητές και ως εκπαιδευτικοί αλλά και από τις προσωπικές τους εμπειρίες σε θέσεις ευθύνης (Moissidou, 2013 · Ρεντίφης, 2014).

Οι συμμετέχοντες εν κατακλείδι δεν απομόνωσαν ένα και μόνο προσόν ως απαραίτητο για την επιτυχή διεξαγωγή του έργου τους, αλλά, κυρίως, τόνισαν ότι η επαγγελματική τους αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τον συγκερασμό διαφόρων παραγόντων, εσωγενών και εξωγενών, όπως η προσωπικότητα, οι ικανότητες, η επιστημονική κατάρτιση, οι διοικητικές γνώσεις, η εκπαιδευτική υπηρεσία, αποδίδοντας ωστόσο διαφορετική βαρύτητα στο καθένα απ' αυτά.

«Να είναι διαλλακτικός, να μπορεί να διαχειρίζεται ανθρώπους, να έχει ενσυναίσθηση, να είναι δίκαιος... Τα διοικητικά καθήκοντα, τις διοικητικές υποχρεώσεις μπορεί μέσα σ' έναν βραχύ χρόνο να τα μάθει... Δηλαδή το βασικό είναι να μπορεί να λειτουργεί σωστά η σχολική μονάδα χωρίς να υπάρχουν προβλήματα... Το αν ξέρει ή δεν ξέρει κάποιους νόμους κ.τ.λ. νομίζω ότι το μαθαίνει, το βρίσκει.»[Δ.3]

«...πρέπει να είσαι σαν προσωπικότητα και επικοινωνιακός και ευέλικτος και πολυσχιδής... Εύστροφος διότι χρειάζεται να παίρνεις άμεσες αποφάσεις πολύ γρήγορα. Φυσικά θα πρέπει να υπάρχουν κάποιες γνώσεις όσον αφορά τη διοίκηση των σχολικών μονάδων... είναι ένας ρόλος ο οποίος έχει πολύ ένταση, έχει πολλές

δυσκολίες και όλα αυτά αν δεν είσαι ψύχραιμος, ήρεμος, αν δεν είσαι ευέλικτος, αν δεν είσαι επικοινωνιακός, αν δεν είσαι εύστροφος... δεν μπορείς να πάρεις σωστές αποφάσεις και να λειτουργεί σωστά η σχολική μονάδα.»[Δ.7]

«Κατ' αρχήν θεωρώ ότι σημαντικό ρόλο παίζει η εμπειρία... Αναφέρομαι κυρίως στη διδακτική εμπειρία... Είσαι αναγκασμένος να ξέρεις και την ψυχολογία του παιδιού, να είσαι παιδαγωγός για να ασκείς διοίκηση σε σχολική μονάδα... δεν πρέπει να έχεις μόνο τις γνώσεις, αλλά και τη διδακτική εμπειρία και μετά αποκτάς και τη διοικητική εμπειρία. Κανένας δε γεννήθηκε με διοικητική εμπειρία.»[Δ.1]

- **Απόψεις Εκπαιδευτικών**

Προσδιορίζοντας οι εκπαιδευτικοί τα προσόντα που θεωρούν απαραίτητο να φέρει ένας διευθυντής ώστε να ασκεί με επιτυχία το έργο του, φαίνεται να προσδίδουν ιδιαίτερη βαρύτητα σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τα οποία θεωρούν αναγκαία για έναν αποτελεσματικό διευθυντή. Ωστόσο, δεν παραλείπουν να επισημάνουν κάποιες παραμέτρους που θεωρούν εξίσου σημαντικές, όπως είναι ορισμένες ικανότητες του διευθυντή, η εκπαιδευτική υπηρεσία και οι ειδικές γνώσεις Οργάνωσης και Διοίκησης της εκπαίδευσης.

Ακριβέστερα, μεγάλος μέρος των εκπαιδευτικών (n=9) αναγνώρισε, μεταξύ άλλων, ως βασικό προσόν για έναν διευθυντή τη δυναμική της προσωπικότητάς του, η οποία θα του επιτρέψει να παίρνει πρωτοβουλίες και να επιδεικνύει θάρρος, ενώ, ταυτόχρονα δε θα υιοθετεί ένα αυταρχικό στιλ ηγεσίας, αλλά θα λειτουργεί σε δημοκρατικά πλαίσια. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί επιζητούν από έναν διευθυντή να είναι αντικειμενικός και δίκαιος στις σχέσεις του και στις κρίσεις του, να είναι έντιμος, ευθύς και να λειτουργεί με διαφάνεια, να επιδεικνύει ένα ανθρώπινο πρόσωπο δείχνοντας κατανόηση και παρέχοντας ενθάρρυνση και εμπύχωση, να είναι ευέλικτος και να διακρίνεται από ηρεμία και υπευθυνότητα. Η αξιολογία προσωπικότητα που σκιαγραφούν οι εκπαιδευτικοί συσχετίζεται τόσο με τον τρόπο λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας, όσο και με το κομμάτι των ανθρώπινων σχέσεων που αναπτύσσονται.

Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται από τους συμμετέχοντες (n=8) και σε συγκεκριμένες ικανότητες και δεξιότητες του διευθυντή που σε μεγάλο βαθμό θα τον βοηθήσουν να ασκεί με επιτυχία το έργο του. Οι ικανότητες αυτές διακρίνονται σε δύο ευρείες κατηγορίες: i) Ικανότητες που σχετίζονται με τον ανθρώπινο παράγοντα,

όπως επικοινωνία, συνεργασία, συντονισμός και συνοχή ομάδας, διαχείριση ανθρώπινων σχέσεων. ii) Ικανότητες που σχετίζονται με τη διαχείριση κρίσεων και την επίλυση προβληματικών καταστάσεων. Φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την κρισιμότητα τόσο του ανθρώπινου παράγοντα, όσο και των προβληματικών καταστάσεων για την αποτελεσματική λειτουργία μιας εκπαιδευτικής μονάδας. Θεωρούν, συνεπώς, πως ένας διευθυντής πρέπει να χειρίζεται και τους δύο αυτούς τομείς με ιδιαίτερη επιδεξιότητα αν θέλει να ασκεί το έργο του επιτυχώς. Παρατηρείται, ακόμα, μία σύγκλιση των ικανοτήτων που προσδιορίζουν οι εκπαιδευτικοί ως προσόντα με τις βασικές δεξιότητες που αναφέρονται βιβλιογραφικά (Σαΐτης, 2008α) ως απαραίτητες για να ανταποκρίνεται ένας διευθυντής στις απαιτήσεις του ρόλου του και οι οποίες ταξινομούνται σε τρεις ομάδες: i) η ικανότητα του συνεργάζεσθαι, ii) η επαγγελματική ικανότητα, iii) η αντιληπτική ικανότητα.

Οι συμμετέχοντες, αποδίδοντας την ίδια βαρύτητα, αξιολογούν ως σημαντικά προσόντα για έναν διευθυντή τόσο την εκπαιδευτική υπηρεσία (n=7), όσο και τις γνώσεις που σχετίζονται με την Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης (n=7). Ως προς το πρώτο σκέλος, οι ερωτώμενοι επισημαίνουν πως είναι σημαντικό ένας διευθυντής για να ασκεί με επιτυχία το έργο του να έχει πρότερη διδακτική υπηρεσία, χωρίς, ωστόσο, να προσδιορίζουν με ακρίβεια τη χρονική διάρκεια. Η άποψη αυτή βασίζεται στην πεποίθηση ότι η διδακτική εμπειρία του διευθυντή θα του προσφέρει μεγαλύτερη επίγνωση για τις συνθήκες εντός των οποίων καλούνται να διδάξουν οι εκπαιδευτικοί και τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσουν, βοηθώντας τον να σταθεί δίπλα τους με περισσότερη κατανόηση, παρέχοντάς τους την αμέριστη στήριξή του. Ως προς το δεύτερο σκέλος, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα διοικητικά καθήκοντα που αναλαμβάνει ένας διευθυντής είναι πολυσύνθετα και πολύπλευρα και διαφοροποιούνται κατά πολύ από αυτά που είχε πριν αναλάβει τη θέση, στοιχείο που επισημαίνεται και στη σχετική βιβλιογραφία (Καμπουρίδης, 2010). Στη βάση αυτή, συνεπώς, δηλώνουν πως ένα θεωρητικό υπόβαθρο σχετικό με τη διοίκηση, θα λειτουργήσει υποβοηθητικά και υποστηρικτικά στο έργο του, θέση η οποία συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων εμπειρικών ερευνών (Καταβάτη & Τσερεγκούνη, 2005 · Μερκούρη, 2015).

Κάποιοι εκπαιδευτικοί (n=5) θεωρούν προσόν για έναν διευθυντή να έχει περισσότερες γνώσεις και πτυχία πέραν των βασικών, όπως κάποιον μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο, επιμορφώσεις, κ.τ.λ. Οι περιπτώσεις αυτές θεωρούν ότι τα

αυξημένα ακαδημαϊκά προσόντα προσδίδουν κύρος στο πρόσωπο του διευθυντή, στοιχείο που θεωρούν απαραίτητο για ένα άτομο σε αυτή θέση, ενώ, ταυτόχρονα, σηματοδοτούν μία εκπαιδευτική πρόοδο. Φαίνεται πως για τους εκπαιδευτικούς η πρόοδος αυτή συνδέεται με χαρακτηριστικά ενός ατόμου που δεν επαναπαύεται και προσπαθεί διαρκώς να βελτιώνεται το ίδιο και, κατ' επέκταση, και η ποιότητα του έργου του. Διατυπώθηκε, ωστόσο, από μικρή μερίδα των εκπαιδευτικών (n=2), και η ακριβώς αντίθετη άποψη που αναφέρει πως οι ακαδημαϊκές γνώσεις δεν μπορούν να εξασφαλίσουν ότι κάποιος είναι ικανός να υπηρετήσει μία τέτοια θέση και για τον λόγο αυτό δεν θεωρούνται σημαντικές ή απαραίτητες ως προσόντα, ενώ προτάσσονται, ως σημαντικότερα, χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την προσωπικότητα και τις ικανότητες.

Η διοικητική εμπειρία, μολονότι αναγνωρίζεται από κάποιους εκπαιδευτικούς (n=4) ως προσόν ικανό να ενισχύσει την επιτυχία του έργου του διευθυντή, δεν θεωρείται, ωστόσο, απαραίτητη. Η διοικητική εμπειρία, δηλαδή, δεν τίθεται ως προαπαιτούμενο, αλλά νοείται σαν κάτι που μπορεί να αποκτηθεί στην πορεία.

«Νομίζω ότι το πιο σημαντικό είναι οι σπουδές, να έχει διοικητικές γνώσεις, να έχει μια εκπαιδευτική προϋπηρεσία και ο ίδιος κι όσον αφορά τις ικανότητες και τις δεξιότητές του να μπορεί να διαχειριστεί κάποιες κρίσεις που μπορεί να προκύπτουν.»[E.4]

«Για μένα καλό είναι να έχει, πέρα από τις βασικές σπουδές, να έχει κάνει αντίστοιχες επιμορφώσεις, κάποιο μεταπτυχιακό, πιστεύω δίνει κύρος σ' έναν διευθυντή. Να υπάρχει εκπαιδευτική πρόοδος... Σίγουρα να έχει κάποια χρόνια υπηρεσίας, να γνωρίζει την κατάσταση. Από κει κι έπειτα, είναι θέμα προσωπικότητας για μένα κατά πόσο είναι αποτελεσματικός ένας διευθυντής. Θα πρέπει να είναι ήρεμος, να έχει ικανότητα να αντιμετωπίζει γονείς και συναδέλφους, να είναι ευέλικτος... Να είναι συνεννοήσιμος, να δείχνει κατανόηση στους συναδέλφους, να ενθαρρύνει τους συναδέλφους, να τους εμπνέει, να μην τους κατακρίνει.»[E.5]

«Να έχει γνώσεις πάνω σε θέματα διοίκησης και εκπαίδευσης και οργάνωσης μιας σχολικής μονάδας, να έχει ισχυρή προσωπικότητα, να έχει πειθώ ο λόγος του και, επίσης, για μένα, το πιο σημαντικό προσόν που πρέπει να έχει ένας διευθυντής είναι να

μπορεί να διαχειρίζεται τις σχέσεις μεταξύ δασκάλων - διευθυντή, γονέων - δασκάλων και γονέων - διευθυντή.»[E.6]

«Τα πτυχία που μπορεί να έχει κάποιος δεν το θεωρώ σημαντικό, μπορεί δηλαδή ο άλλος να έχει αρκετά πτυχία, να έχει μεταπτυχιακό αλλά να μην κάνει για τη θέση του διευθυντή. Πιστεύω ότι πρέπει να είναι ένας άνθρωπος που να έχει θάρρος, που μπορεί να πάρει πρωτοβουλία, να μην διαπλέκεται, να είναι έντιμος απέναντι σε όλους και να λειτουργεί με κανόνες σωστούς και όχι κάτω από το τραπέζι. Να υπάρχει διαφάνεια σε ότι κάνει.»[E.7]

2.4. Παράγοντες που επηρεάζουν την πορεία του διευθυντή

- **Απόψεις Διευθυντών**

Σχετικά με τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την πορεία ενός διευθυντή και να καθορίσουν την επιτυχία ή την αποτυχία της, οι διευθυντές, στο σύνολό τους, προσδιορίζουν παραπάνω από μία παραμέτρους. Έτσι, από την πλειονότητα των διευθυντών (n=6) αναφέρθηκε ως σημαντική παράμετρος η ποιότητα της επικοινωνίας και των σχέσεων συνεργασίας που αναπτύσσονται με τους γονείς, ως άμεσα εμπλεκόμενων με την εκπαιδευτική κοινότητα, προς την επίτευξη ενός κοινού σκοπού που δεν είναι άλλος από την εκπαίδευση των παιδιών. Η αποδοχή του διευθυντή από τους γονείς φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερα τους ερωτώμενους, οι οποίοι επιζητούν και θεωρούν σημαντική και απαραίτητη τη συμπαράσταση των γονέων στο έργο τους.

Εξίσου σημαντική (n=6) θεωρούν οι διευθυντές και την αποδοχή του προσώπου τους από το εσωτερικό περιβάλλον της εκπαιδευτικής μονάδας, εννοώντας, κυρίως, τους εκπαιδευτικούς. Μία καλή επικοινωνιακή σχέση, ένα ζεστό και θετικό οργανωτικό κλίμα, μία σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης ανάμεσα στον διευθυντή και τον Σύλλογο Διδασκόντων (Σ.Δ.) είναι δυνατόν να συμβάλλουν στην επιτυχία της πορείας του, ενώ οι αντίθετες συνθήκες είναι ικανές να παρεμποδίσουν κατά πολύ το έργο του.

Η δυναμικότητα της προσωπικότητας του διευθυντή, κατά μεγάλη μερίδα των ερωτώμενων (n=5), είναι ένας επιπλέον παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει επιτυχώς ή ανεπιτυχώς την πορεία του. Οι προσδοκίες που έχει ο ίδιος από τον εαυτό του και η επίγνωση των δυνατοτήτων του, η προσωπική του αίσθηση για την

αποτελεσματικότητά του και η ικανοποίηση από το έργο του, η διαλλακτικότητα του χαρακτήρα του, είναι στοιχεία που καθορίζουν ορισμένες συνθήκες εντός των οποίων κινείται ένας διευθυντής.

Ο αριθμός των μαθητών της εκπαιδευτικής μονάδας, αλλά και το κλίμα συνεργασίας και εποικοδομητικής επικοινωνίας μαζί τους, επισημάνθηκε από ορισμένους διευθυντές (n=3) ως μία ακόμη συνθήκη που καθορίζει την πορεία τους. Η ανάγκη δημιουργίας και διατήρησης ενός υγιούς παιδαγωγικού κλίματος προς όφελος των μαθητών τίθεται σε προτεραιότητα από τους διευθυντές αυτούς, προκειμένου να λειτουργεί αρμονικά η εκπαιδευτική μονάδα. Σε περιπτώσεις, όμως, πολυπληθών εκπαιδευτικών μονάδων η διαχείριση ενός πολύ μεγάλου αριθμού μαθητών, πολλαπλασιάζει τις απαιτήσεις για τον διευθυντή και 'βαραίνει' το έργο του.

Με την ίδια βαρύτητα (n=3) υποστηρίζουν οι διευθυντές ότι το εξωτερικό περιβάλλον, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην πορεία του έργου τους. Όπως αναφέρουν, οι οργανωτικές ρυθμίσεις του Υπουργείου Παιδείας ή των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, αλλά και η άμεση οικονομική εξάρτηση των μονάδων από τον Δήμο είναι παράμετροι που μπορούν να επηρεάσουν τη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας συνολικά και, κατ' επέκταση, και το έργο του διευθυντή. Επιπροσθέτως, η ποιότητα της συνεργασίας με τους φορείς αυτούς και εν γένει με τους διοικητικά προϊσταμένους τους, είναι στοιχείο το οποίο μπορεί να ενδυναμώσει την πορεία τους ή, σε περίπτωση κακής επικοινωνιακής πρακτικής και συνεργασίας, να την αποδυναμώσει.

Με μικρότερη δυναμική (n=2) αναφέρθηκε από τους διευθυντές ότι ο τρόπος που ασκούν τη διοίκηση, δηλαδή το στιλ ηγεσίας που υιοθετούν, και ο τρόπος που επιλέγουν να επιλύουν ή να διαχειρίζονται δύσκολες καταστάσεις, είναι παράγοντες που, επίσης, καθορίζουν την πορεία τους. Με την ίδια δυναμική (n=2), ως άλλη παράμετρος που επηρεάζει, αναφέρθηκε η κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή.

Όπως γίνεται φανερό, η επιτυχημένη ή μη πορεία ενός διευθυντή είναι ένα πολύπλευρο ζήτημα το οποίο εξαρτάται από πλήθος παραγόντων που είναι δυνατό να παρεισφρήσουν στο διοικητικό του έργο και έχουν να κάνουν τόσο με το εσωτερικό, όσο και με το εξωτερικό περιβάλλον της εκπαιδευτικής μονάδας.

«Η πορεία ενός διευθυντή κρίνεται πρώτα απ' όλα από το αν καταφέρνουμε να λειτουργούμε ομαλά το σχολείο. Δεν δημιουργούνται εντάσεις ανάμεσα στους γονείς,

στα παιδιά, ανάμεσα στους γονείς και τους δασκάλους, εάν έχεις καλές σχέσεις με τον Σύλλογο Γονέων και γενικά αν όλοι προσπαθούμε σαν ένα σύνολο να ασχοληθούμε με τον κοινό στόχο που είναι τα παιδιά...»[Δ.2]

«Πρώτα πρώτα η προσωπικότητα του διευθυντή. Η επικοινωνία που μπορεί να έχει με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς φυσικά και ο τρόπος διοίκησης. Τι τρόπο διοίκησης ασκεί ένας διευθυντής.»[Δ.6]

«Κατ' αρχήν οι προσδοκίες που έχει κάποιος από τον ίδιο του τον εαυτό... Κατά δεύτερο λόγο οι δυνατότητες οι δικές του σίγουρα μετράνε. Ένας τρίτος παράγοντας είναι το έμπυχο δυναμικό, τους ανθρώπους με τους οποίους συνεργάζεται. Κατά πόσο μπορεί να έχει αυτή την επαφή, την εμπιστοσύνη... Να υπάρχει ένα θετικό κλίμα... Βέβαια, είναι και η τοπική κοινωνία, τοπικοί παράγοντες, όσον αφορά τον Δήμο, γιατί είμαστε υποχρεωμένοι να συνεργαζόμαστε. Και με τη διεύθυνση, τους διοικητικούς μας προϊσταμένους, πρέπει να έχεις μια πολύ καλή συνεργασία για να μπορέσεις να πετύχεις στο έργο σου. Είναι πολύπλευρο το ζήτημα... Είναι και η κτιριακή υποδομή, ο αριθμός των παιδιών, η συνεργασία σου με τους γονείς, γιατί καθημερινά συνεργάζεσαι και αξιολογείς από τους γονείς κι απ' τα παιδιά μαζί κι απ' την τοπική κοινωνία γενικότερα. Άρα πρέπει να έχεις μία ισορροπημένη και καλή συνεργασία.»[Δ.1]

«Σίγουρα παίζει ρόλο ο χαρακτήρας του διευθυντή, η προσωπικότητα, αλλά υπάρχουν και παράγοντες εξωγενείς όπου δεν έχεις έλεγχο... επηρεάζει πάρα πολύ ότι δεν υπάρχει η σωστή οργάνωση από πλευράς Υπουργείου, Διεύθυνσης κ.τ.λ. Δηλαδή, όταν ξεκινάει μία σχολική μονάδα στην οποία εσύ ηγείσαι, προϊστάσαι και η μονάδα αυτή έχει ελλείψεις στο προσωπικό, έχει ελλείψεις σε οικονομικό επίπεδο, όταν δεν έχεις βοήθεια και συμπαράσταση από τον Δήμο να καλύψεις τις οικονομικές ανάγκες, όταν δεν έχεις τη συμπαράσταση των γονιών και αντιθέτως τους έχεις απέναντί σου, όλοι αυτοί είναι παράγοντες οι οποίοι είναι αρνητικοί. Το ίδιο θα μπορούσα να πω ότι θα ήταν θετικό αν όλα αυτά δούλευαν διαφορετικά.»[Δ.7]

- **Απόψεις Εκπαιδευτικών**

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, κατά κύριο λόγο, ότι η επιτυχημένη ή μη πορεία ενός διευθυντή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπικότητά του, αλλά και από τις ανθρώπινες σχέσεις που αναπτύσσονται τόσο στο εσωτερικό, όσο και στο

εξωτερικό περιβάλλον της εκπαιδευτικής μονάδας και οι οποίες, κατ' επέκταση, επηρεάζουν το κλίμα και την κουλτούρα της.

Ακριβέστερα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες (n=8) τονίζουν πως πολύ σημαντικό ρόλο για την τύχη της πορείας του διευθυντή διαδραματίζει η προσωπικότητά του. Αναφέρονται κυρίως σε στοιχεία του χαρακτήρα του που θα του επιτρέψουν να λειτουργεί εποικοδομητικά, όπως η αντικειμενικότητα, η υπευθυνότητα, η εντιμότητα, η ευφύια και η ευρηματικότητα. Επιπλέον, θεωρούν πως επαφίεται στον χαρακτήρα του το κατά πόσο θα μπορέσει να εμπνεύσει εμπιστοσύνη και σεβασμό και το κατά πόσο διατεθειμένος είναι να συνεργάζεται, να συμπαραστέκεται και να παρέχει κίνητρο στο εκπαιδευτικό προσωπικό ώστε όλοι να εργάζονται προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και με γνώμονα την ευημερία της εκπαιδευτικής μονάδας. Μάλιστα, δύο από τους ερωτώμενους (E.5, E.10) εντοπίζουν ως μοναδικό παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει την πορεία του διευθυντή την προσωπικότητά του, θεωρώντας πως οποιοσδήποτε χειρισμός του εξαρτάται από την εν γένει στάση του, την ιδιοσυγκρασία του και τους τρόπους που ο ίδιος έχει επιλέξει να χειρίζεται τους ανθρώπους και τις καταστάσεις.

Η ποιότητα των ανθρώπινων σχέσεων και της επικοινωνίας που αναπτύσσεται τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον της εκπαιδευτικής μονάδας και, κατ' επέκταση, το κλίμα και η κουλτούρα που διαμορφώνεται, θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει την πορεία του διευθυντή (n=8). Οι καλές σχέσεις μεταξύ μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών, η αποφυγή ή η αντιμετώπιση συγκρούσεων, οι ισορροπίες και η συνεργασία των παραπάνω, μπορούν να θεμελιώσουν ένα θετικό και υγιές κλίμα και να συντελέσουν στο να διαμορφωθεί μια κοινή κουλτούρα για τον τρόπο με τον οποίο θα οδηγηθεί η εκπαιδευτική μονάδα σε επιθυμητά αποτελέσματα. Η θέση αυτή των εκπαιδευτικών συνάδει με την άποψη που καταγράφεται στη σχετική βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία η εκπλήρωση των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας και η συμβολή όλων των εμπλεκόμενων προς αυτό προϋποθέτει την ύπαρξη θετικού κλίματος, η διαμόρφωση του οποίου εξαρτάται από την ικανότητα του διευθυντή να χειρίζεται σωστά τον ανθρώπινο παράγοντα (Σαΐτης, 1992) και να προωθεί την ουσιαστική επικοινωνία τόσο στο εσωτερικό περιβάλλον της μονάδας (μαθητές - εκπαιδευτικοί), όσο και στο εξωτερικό (γονείς - κοινότητα) (Σαΐτης, 2008β).

Από ορισμένους εκπαιδευτικούς (n=5) επισημαίνεται η εμπειρία, τόσο η διδακτική όσο και η διοικητική, ως επιπλέον παράγοντας από τον οποίο εξαρτάται η

πορεία του διευθυντή. Η έλλειψη εμπειρίας είναι πιο εύκολο να οδηγήσει σε ένα κακό αποτέλεσμα ή, αντίθετα, η ύπαρξη εμπειρίας είναι δυνατό να ευνοήσει το αποτέλεσμα όταν πρόκειται για καταστάσεις που ο διευθυντής, είτε από τη θέση αυτή είτε από τη θέση του εκπαιδευτικού, είχε κληθεί να αντιμετωπίσει ξανά στην καριέρα του.

Από μικρότερη μερίδα εκπαιδευτικών (n=4) γίνεται σύνδεση του οράματος που έχει ο διευθυντής με την εξέλιξη της πορείας του, αλλά και την εξέλιξη συνολικά της εκπαιδευτικής μονάδας. Δηλαδή, το πώς θέλει να δει ο διευθυντής το σχολείο, τι στόχους θέτει προς αυτό και με τι τρόπους προσπαθεί να τους επιτύχει είναι δυνατόν να δώσει ώθηση στο σχολείο να εξελιχθεί, αλλά είναι δυνατόν να προκαλέσει και ρήξεις στη λειτουργία της μονάδας όταν το όραμά του δε συμβαδίζει με αυτό των εκπαιδευτικών ή με την κουλτούρα της μονάδας συνολικά.

Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί αναφερόμενοι στα προσόντα των διευθυντών είχαν προσδώσει κάποια βαρύτητα στις διοικητικές γνώσεις (n=7) και στις επιπλέον γνώσεις γενικότερα (n=5), φαίνεται πως δεν τις αξιολογούν ως σημαντικούς παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την πορεία των διευθυντών, αφού, οι διοικητικές γνώσεις, επισημαίνονται ως σημαντικός παράγοντας από δύο εκπαιδευτικούς (n=2), ενώ οι γενικότερες γνώσεις από τρεις (n=3). Ίσως αυτή η αντίφαση να οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ναι μεν θεωρούν προσόν για έναν διευθυντή να κατέχει γνώσεις πέραν των βασικών ή ειδικές γνώσεις διοίκησης, είτε γιατί προσφέρουν κύρος είτε γιατί λειτουργούν υποβοηθητικά στο έργο τους, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αλλά η έλλειψή τους δε θεωρούν ότι μπορεί να επηρεάσει ιδιαίτερα το έργο τους όταν λειτουργεί σωστά το επίπεδο της προσωπικότητας και των ανθρώπινων σχέσεων που τέθηκαν ως βασικές παράμετροι από τις οποίες εξαρτάται η πορεία του διευθυντή.

Αναφορά στο στιλ ηγεσίας που υιοθετεί ένας διευθυντής έγινε από ελάχιστους εκπαιδευτικούς (n=3), οι οποίοι επισήμαναν, μεταξύ άλλων, ως σημαντικό στοιχείο για την επιτυχία του έργου του, την εφαρμογή δημοκρατικών διαδικασιών σε όλες τις εκφάνσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τονίζοντας την αναγκαιότητα των συμμετοχικών αποφάσεων.

«Το πιο σημαντικό είναι ο χαρακτήρας του διευθυντή... Άρα η επιτυχημένη πορεία του κρίνεται κυρίως από τον χαρακτήρα του και την ιδιοσυγκρασία του. Πόσο είναι συνεργάσιμος και κατά πόσο θέλει να είναι κοντά στους εκπαιδευτικούς.»[E.5]

«Την ευθύνη την έχει ο ίδιος για την αποτελεσματικότητά του. Με ποιον τρόπο στέκεται ο ίδιος, με ποιον τρόπο μπορεί να πείσει τους άλλους. Η ικανότητά του, η ευφυΐα του και η επάρκειά του καθορίζουν την αποτελεσματικότητά του. Στοιχεία της προσωπικότητάς του... παίζει ρόλο ο τρόπος που ο ίδιος στέκεται απέναντι σ' αυτά και τα διαχειρίζεται και εμπνέει και τους υπόλοιπους που είναι γύρω του. Και τους εμπνέει και τον σεβασμό και το κίνητρο να θέλουν να συμμετέχουν σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία και λειτουργία του σχολείου.»[E.10]

«Κατά πόσο είναι καλές οι σχέσεις μαθητών - γονέων - δασκάλων... Να μην υπάρχουν συγκρούσεις... Πόσο δημιουργικό είναι το κλίμα, δηλαδή μια κουλτούρα σχολείου δημιουργική... Βέβαια και οι γνώσεις του... Επίσης πολύ σημαντικό είναι ένας διευθυντής να έχει όραμα. Ελάχιστες φορές μου έχει τύχει διευθυντής με ένα όραμα για την εκπαιδευτική μονάδα που όμως να συμβαδίζει με το δικό μου... Συνδέεται συνεπώς με το δημοκρατικό στιλ ηγεσίας, με ένα κλίμα καλό μες στο σχολείο.»[E.1]

«Η επιτυχημένη πορεία ενός διευθυντή, πιστεύω, κατά πρώτο λόγο εξαρτάται από τον ίδιο. Κατά δεύτερον μια καλή συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και καλή συνεργασία με τους γονείς. Και η εμπειρία του παίζει ρόλο και να έχει ένα καλό όραμα. Το τι θέλει να δει το σχολείο και πώς θέλει να το δει. Τι στόχους βάζει και πώς μπορεί να τους επιτύχει.»[E.11]

2.5. Συσχετισμός απόψεων διευθυντών - εκπαιδευτικών

Από την ανάλυση των απόψεων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών αναφορικά με την περιγραφή του αποτελεσματικού διευθυντή, προκύπτουν αρκετά σημεία σύγκλισης, αλλά καταγράφονται και σημεία απόκλισης.

Έτσι, αναφορικά με την έννοια της 'αποτελεσματικότητας' σε σχέση με τον διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας, διευθυντές και εκπαιδευτικοί θέτουν σχεδόν τα ίδια κριτήρια για να οριοθετήσουν την έννοια. Ως σημαντικότεροι δείκτες αποτελεσματικότητας αναφέρονται η επίτευξη των στόχων που τίθενται, η ύπαρξη ορισμένων ικανοτήτων, με τους εκπαιδευτικούς, ωστόσο, να αναφέρονται σε ευρύτερο φάσμα ικανοτήτων σε σχέση με τους διευθυντές, και η ύπαρξη ορισμένων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας.

Ο ρόλος του διευθυντή σε σχέση με την αποτελεσματική λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας αναγνωρίζεται τόσο από τους διευθυντές, όσο και από τους εκπαιδευτικούς ως πάρα πολύ σημαντικός. Μεταξύ των δύο ομάδων εντοπίζονται

κοινοί λόγοι για τους οποίους αποδίδεται βαρύτητα στον ρόλο αυτό, όπως το συντονιστικό και εποπτικό του έργου, η διαχείριση προβληματικών καταστάσεων, η διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα και η διασφάλιση θετικού κλίματος για την εκπαιδευτική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, θεωρούν σημαντική παράμετρο του ρόλου αυτού και τη δημιουργία οράματος για την εκπαιδευτική μονάδα το οποίο, κατ' επέκταση, επιφορτίζει τον διευθυντή με την ευθύνη της έμπνευσης και της παρακίνησης του ανθρώπινου δυναμικού προς την υλοποίησή του.

Σύγκλιση απόψεων παρουσιάζεται αναφορικά με τα προσόντα που κατά προτεραιότητα διευθυντές και εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικά και αφορούν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως δικαιοσύνη, υπευθυνότητα, ευελιξία και συγκεκριμένες ικανότητες που σχετίζονται με τον χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα και τη διαχείριση κρίσεων. Επίσης, αν και με μικρότερη δυναμική, αποδίδουν, αναλογικά, σχεδόν την ίδια βαρύτητα στη γενικότερη επιστημονική κατάρτιση και τις ακαδημαϊκές γνώσεις ως προσόντα. Οι απόψεις των δύο ομάδων διαφοροποιούνται ως προς την εκπαιδευτική προϋπηρεσία και τις ειδικές γνώσεις Οργάνωσης και Διοίκησης της εκπαίδευσης. Ενώ οι εκπαιδευτικοί, πλειοψηφικά, τα αναφέρουν ως προσόντα απαραίτητα, η μειοψηφία των διευθυντών φαίνεται να συναινεί με αυτή την άποψη, παρά το οξύμωρο του πράγματος ότι το σύνολο των διευθυντών πληροί το κριτήριο της αρχαιότητας, αφού διαθέτει είκοσι και πλέον χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Επιπλέον, οι διευθυντές μη έχοντας κάποιον τίτλο σπουδών σχετικό με την Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης ίσως δεν το αναδεικνύουν αρκετά ως προσόν για να μη θεωρηθεί ως προσωπικό τους έλλειμμα.

Αναφορικά με τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την πορεία ενός διευθυντή προκύπτει ότι διευθυντές και εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα σε παραμέτρους όπως η προσωπικότητα και οι σχέσεις συνεργασίας και καλής επικοινωνίας που διαμορφώνονται με το εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον της εκπαιδευτικής μονάδας. Διαφοροποίηση στις αποκρίσεις τους παρατηρείται όσον αφορά δευτερεύοντες παράγοντες. Έτσι, για τους διευθυντές οι οργανωτικές ρυθμίσεις που προέρχονται από το αρμόδιο Υπουργείο, τη Διεύθυνση ή τον Δήμο, ο αριθμός των μαθητών και η κτιριακή υποδομή αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν την πορεία του διευθυντή, ενώ για τους εκπαιδευτικούς στην αντίστοιχη θέση μπαίνουν παράμετροι όπως η εμπειρία, καθώς και το όραμα του διευθυντή. Η διαφοροποίηση αυτή πιθανότατα προκύπτει λόγω των διαφορετικών υπευθυνοτήτων που βαραίνουν τις δύο ομάδες δεδομένης της θέσης που κατέχουν. Ο

διευθυντής, δηλαδή, είναι αυτός που καλείται να αντιμετωπίσει και να βρει λύσεις σε θέματα που προκύπτουν λόγω κακής οργάνωσης εκ μέρους του Υπουργείου, λόγω ελλιπούς χρηματοδότησης από τον Δήμο, λόγω κτιριακών προβλημάτων, κ.ά. Οι εκπαιδευτικοί, συνεπώς, επειδή δεν έχουν κληθεί άμεσα να διαχειριστούν ανάλογα ζητήματα δεν τα αναδεικνύουν ως παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάζουν την πορεία του διευθυντή. Από την άλλη, αναδεικνύουν ως σημαντικές, παραμέτρους που άπτονται περισσότερο της καθημερινότητά τους, όπως το όραμα για την υλοποίηση του οποίου θα πρέπει και οι ίδιοι να συναινούν και να εργάζονται, και η εμπειρία του διευθυντή, διδακτική και διοικητική, που θα του επιτρέψει να σταθεί με μεγαλύτερη ενσυναίσθηση στα προβλήματα και τις δυσκολίες τους

3. Τρίτος Άξονας: Παράγοντες που επιδρούν στη διεκδίκηση ή μη μίας διευθυντικής θέσης

3.1. Λόγοι διεκδίκησης ή μη μιας διευθυντικής θέσης

- **Απόψεις Διευθυντών**

Οι λόγοι που ώθησαν τους διευθυντές να διεκδικήσουν μία διοικητική θέση διαχωρίζονται σε δύο ευρείες κατηγορίες με κριτήριο τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα. Έτσι, στην πρώτη κατηγορία, αυτή των εσωτερικών κινήτρων, εντάσσονται λόγοι όπως η ανάγκη για προσφορά, οι φιλοδοξίες και οι προσωπικοί στόχοι, η προσωπική διάθεση για εκπαιδευτικές αλλαγές και η απόκτηση εμπειριών. Στη δεύτερη κατηγορία, αυτή των εξωτερικών κινήτρων, εντάσσονται λόγοι όπως η καταβολή επιδόματος θέσης ευθύνης, η διαφοροποίηση από το αμιγώς διδακτικό πλαίσιο και η παρακίνηση από τρίτους. Εξετάζοντας τις αποκρίσεις των συμμετεχόντων προκύπτει ότι οι τέσσερις εξ αυτών διεκδίκησαν τη θέση παρωθούμενοι από εσωτερικά κίνητρα (Δ.1, Δ.2, Δ.5, Δ.6), ο ένας από εξωτερικά (Δ.3), ενώ οι δύο από εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα (Δ.4, Δ.7).

Ακριβέστερα, έχοντας επίγνωση των ικανοτήτων τους, κάποιοι διευθυντές (n=3) δήλωσαν ότι μέσω της συγκεκριμένης θέσης θα τους δινόταν η ευκαιρία να προσφέρουν στο κοινωνικό σύνολο, αλλά και στην υπηρεσία, βοηθώντας με τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους στην αναβάθμιση του παιδαγωγικού έργου συνολικά. Οι προσωπικές φιλοδοξίες και η επίτευξη ατομικών επαγγελματικών στόχων

αναφέρθηκαν ως ένας ακόμη παράγοντας που υποκίνησε για τη διεκδίκηση της θέσης (n=3). Είναι πιθανό στην περίπτωση αυτή οι συγκεκριμένοι διευθυντές να θεωρούσαν πως η κατάκτηση της θέσης λειτουργεί ως μία επιβεβαίωση των προσωπικών τους πεποιθήσεων σε σχέση με τις επαγγελματικές τους ικανότητες. Η προσωπική διάθεση για εκπαιδευτικές αλλαγές ως κίνητρο για ορισμένους διευθυντές (n=2), προέκυψε είτε επειδή ως εκπαιδευτικοί είχαν βιώσει δύσκολες καταστάσεις τις οποίες ήθελαν να εξομαλύνουν είτε επειδή προσέβλεπαν στην αναβάθμιση του σχολείου προς ένα περισσότερο σύγχρονο μοντέλο. Σε αντιπαράβολή με τις προσωπικές φιλοδοξίες τέθηκε η παράμετρος της απόκτησης διοικητικής εμπειρίας (n=1), η οποία αποτέλεσε και το μοναδικό κίνητρο για τον συγκεκριμένο ερωτώμενο (Δ.2).

Από τη μειοψηφία των διευθυντών (n=2) αναφέρθηκε, μεταξύ άλλων, ως κίνητρο το επίδομα θέσης ευθύνης. Με την ίδια βαρύτητα (n=2) έγινε αναφορά και στη διαφοροποίηση από το αμιγώς διδακτικό πλαίσιο, το οποίο συνδέθηκε με την επαγγελματική εξουθένωση που προέκυψε από την πολυετή διδακτική υπηρεσία. Εντύπωση, ωστόσο, προκαλεί το γεγονός ότι ο μοναδικός λόγος για τον οποίο ένας από τους διευθυντές (Δ.3) διεκδίκησε τη θέση υπήρξε η παρακίνηση από το σύνολο των συναδέλφων του προκειμένου να μην καλυφθεί η θέση από κάποιον εκτός εκπαιδευτικής μονάδας, δεδομένου ότι ο προηγούμενος διευθυντής δεν έθετε υποψηφιότητα. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι ίσως οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης μονάδας δεν ήταν έτοιμοι να δεχτούν τις όποιες ενδεχόμενες αλλαγές μπορούσε να φέρει ένα νέο, άγνωστο σε αυτούς πρόσωπο, αλλά, αντιθέτως, επεδίωξαν τη διατήρηση παγιωμένων συνθηκών και πρακτικών οι οποίες, κατά πάσα πιθανότητα, είχαν λειτουργήσει θετικά έως τότε για την εκπαιδευτική μονάδα.

«Μετά από 25 χρόνια στην εκπαίδευση θεώρησα ότι ήμουν πια ώριμος και είχα τις ικανότητες να προσφέρω και από αυτή τη θέση στην υπηρεσία. Από την άλλη κάποια στιγμή νιώθεις ότι σ' έχει κουράσει η τάξη και η καθημερινότητα και θέλεις να ξεφύγεις από το διδακτικό πλαίσιο. Ας μην παραβλέπουμε και το επίδομα που υπάρχει. Αλλά είναι ίσως και ικανοποίηση για κάποιες προσωπικές φιλοδοξίες και εσωτερικά κίνητρα που έχεις.»[Δ.4]

«...επειδή το σχολείο πέρασε πάρα πολύ δύσκολα και ζούσα και το αγαπούσα το σχολείο αυτό, ήταν σαν δεύτερο σπίτι μου, αποφάσισα να ασχοληθώ με τη διοίκηση για ν' αλλάξω πράγματα σ' αυτό το σχολείο.»[Δ.6]

«...Πιο πολύ σαν εμπειρία ήθελα να δω και το διοικητικό κομμάτι, παρά σαν φιλοδοξία προσωπική.»[Δ.2]

«Ήταν κοινή απόφαση του Σ.Δ. για να μην ρισκάρουμε τον ερχομό ενός νέου διευθυντή που θα ήταν άγνωστος για μας.»[Δ.3]

- **Απόψεις Εκπαιδευτικών**

Εξετάζοντας τις προθέσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διεκδίκηση ή μη μιας διευθυντικής θέσης, έγινε φανερό πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (n=9) δεν έχει διεκδικήσει και δε θα επιθυμούσε να το κάνει στο μέλλον μία τέτοια θέση ευθύνης. Οι περισσότεροι εξ αυτών (n=5) θεωρούν πως η συγκεκριμένη θέση είναι πηγή αυξημένου εργασιακού άγχους και κάποιοι (n=4) δηλώνουν πως δε θα μπορούσαν να ανταπεξέλθουν. Οι κυριότεροι λόγοι για τους οποίους απορρίπτουν μια τέτοια θέση είναι οι πολλαπλές ευθύνες και απαιτήσεις της (n=4), οι καθημερινές προβληματικές καταστάσεις που προκύπτουν (n=3), η έλλειψη διοικητικών ικανοτήτων (n=3), η έλλειψη ακαδημαϊκών προσόντων (n=2), στοιχεία της προσωπικότητας (n=1) και η προτίμηση στη διδακτική πράξη έναντι της διοικητικής (n=1). Μάλιστα, για μία περίπτωση (E.8) η απόρριψη της θέσης προκύπτει σαν αποτέλεσμα βιούμενης εμπειρίας, αφού κατά το προηγούμενο σχολικό έτος είχε αναπληρώσει επί δύο μήνες τον διευθυντή της μονάδας λόγω απουσίας του.

Υπάρχουν, ωστόσο, κι εκείνοι (n=5) που ενώ απέρριψαν τη θέση του διευθυντή, έδειξαν ενδιαφέρον για τη θέση του υποδιευθυντή. Μάλιστα, δύο εξ αυτών (E.8, E.11) ήδη υπηρετούν τη θέση, ενώ οι υπόλοιποι δήλωσαν πως θα επιθυμούσαν στο μέλλον να τη διεκδικήσουν, κυρίως, για να αποκτήσουν μία διοικητική εμπειρία. Η διαφοροποίηση αυτή στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, όπως εξηγείται από τους ίδιους, οφείλεται στις περιορισμένες ευθύνες που αναλαμβάνει ο υποδιευθυντής, στις οποίες θεωρούν πως θα μπορούσαν να ανταποκριθούν με μεγαλύτερη ευχέρεια, σε συνεργασία και με τη στήριξη πάντα του διευθυντή.

Τρεις από τους εκπαιδευτικούς (E.5, E.10, E.7) υπήρξαν θετικά διακείμενοι ως προς τη θέση του διευθυντή. Ωστόσο, έθεσαν κάποιους περιορισμούς ως προς τις συνθήκες διεκδίκησης της. Ακριβέστερα, στη μία περίπτωση (E.5) διευκρινίστηκε ότι μία τέτοια απόφαση θα προέκυπτε μόνο για κάποια σχολική μονάδα μικρής

οργανικότητας (π.χ. 6/θέσιο σχολείο) καθώς οι εκπαιδευτικές μονάδες μεγάλης οργανικότητας έχουν πολλαπλάσιες ευθύνες τόσο ως προς το διοικητικό κομμάτι, όσο και ως προς τον ανθρώπινο παράγοντα, γεγονός που καθιστά το έργο του διευθυντή πιο δύσκολο. Στη δεύτερη περίπτωση (E.10) ο περιορισμός που θέτει το ισχύον πλαίσιο στην επιλογή εκπαιδευτικών μονάδων επισημάνθηκε ως ανασταλτικός παράγοντας για τη διεκδίκηση. Για την τρίτη περίπτωση (E.7) η βιούμενη εμπειρία ήταν αυτή που οδήγησε τον εκπαιδευτικό να απορρίπτει οποιαδήποτε πρόθεση διεκδίκησης μελλοντικά και εφόσον ισχύει το ίδιο πλαίσιο επιλογής. Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός επιχείρησε δύο φορές κατά το παρελθόν να διεκδικήσει θέση διευθυντή. Και στις δύο περιπτώσεις το αποτέλεσμα δεν ήταν το επιθυμητό, αφού, όπως εξηγεί, στην πρώτη του απόπειρα, βάσει του Ν.3848/2010 υστερούσε σε κάποια επιστημονικά προσόντα, όπως πτυχίο Μαράσλειου Διδασκαλείου και πιστοποίηση ΤΠΕ, ενώ, στη δεύτερη απόπειρα, βάσει του Ν.4327/2015, παρόλο που κατείχε και τους παραπάνω τίτλους, το σύστημα δεν ευνόησε την ανάδειξη νέων διευθυντών, αλλά αναπαρήγαγε τους ήδη υπάρχοντες.

«Μου έχει περάσει πάρα πολλές φορές αυτό απ' το μυαλό και έχω απορρίψει κατευθείαν τη θέση του διευθυντή. Αυτό που ίσως κάποια στιγμή στο μέλλον διεκδικήσω είναι η θέση του υποδιευθυντή. Απορρίπτω τη θέση του διευθυντή γιατί μου φαίνεται ότι είναι τόσο πολύ το βάρος των ευθυνών και της δουλειάς του που νομίζω ότι εγώ δε θα μπορούσα να ανταπεξέλθω.»[E.2]

«Όχι, δε θα ήθελα μία διευθυντική θέση. Δεν πιστεύω ότι έχω διοικητικές ικανότητες, ούτε ότι θα ήμουν κατάλληλη.» [E.4]

«Όχι, δε θα ήθελα να αναλάβω διοικητική θέση. Πρώτον δε μου έχει δημιουργηθεί ποτέ αυτή η επιθυμία και, δεύτερον, σκέφτομαι ότι αν μπω σε μια τέτοια θέση θα έχω πάρα πολύ άγχος και πάρα πολλές ευθύνες και δε θα μπορώ να ανταποκριθώ.»[E.6]

«Ναι, θα ήθελα να αναλάβω μια θέση ευθύνης, περισσότερο για την εμπειρία, γιατί πιστεύω ότι μπορώ να λειτουργήσω... Το έχω επιχειρήσει στις προηγούμενες επιλογές διευθυντών... Και στις δυο προσπάθειες δεν είχα το επιθυμητό αποτέλεσμα. Πιστεύω ότι περισσότερο τραυματική εμπειρία ήταν η δεύτερη, στην τελευταία επιλογή διευθυντών. Είναι κάτι που δε θα το επιχειρούσα ξανά με την ίδια διαδικασία, γιατί δεν

πιστεύω ότι λειτούργησε σωστά αυτή η επιλογή... Πιστεύω ότι οι περισσότεροι διευθυντές που επιλέχθηκαν είναι οι ίδιοι. Δε δόθηκε ευκαιρία σε νέους ανθρώπους να γίνουν διευθυντές...»[E.7]

3.2. Συσχετισμός απόψεων διευθυντών - εκπαιδευτικών

Μελετώντας τις απόψεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν στη διεκδίκηση ή μη μίας διευθυντικής θέσης, γίνεται αντιληπτό ότι διαφοροποιείται η οπτική τους αναφορικά με τις προοπτικές που δίνονται από την κατοχή μίας τέτοιας θέσης. Έτσι, για τους μεν διευθυντές η διεκδίκησή της αποτελεί μία συνειδητή επιλογή την οποία ερμηνεύουν ως μία ‘ευκαιρία’ ή μία ‘δυνατότητα’ για την ικανοποίηση, κυρίως, εσωτερικών τους αναγκών, αλλά και για τη βελτίωση της επαγγελματικής τους κατάστασης.

Για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, από την άλλη, η διεκδίκηση μίας διευθυντικής θέσης, απορρίπτεται ή τους βρίσκει αρκετά διστακτικούς για λόγους που, επίσης, σχετίζονται με τις εσωτερικές τους ανάγκες και προδιαθέσεις. Αντιλαμβανόμενοι τη θέση του διευθυντή περισσότερο ως πηγή άγχους και επιβαρυνμένων ευθυνών, δεν επιθυμούν να εκθέσουν τον εαυτό τους σε δυσμενείς καταστάσεις που οι παραπάνω συνθήκες πιθανότατα θα επιφέρουν. Έτσι, είτε προτιμούν ένα περισσότερο ‘ελεγχόμενο’ πλαίσιο επιλέγοντας τη θέση του υποδιευθυντή είτε ένα περισσότερο ‘προστατευμένο’ πλαίσιο επιλέγοντας να διατηρήσουν απλά την ιδιότητα του εκπαιδευτικού.

4. Τέταρτος Άξονας: Εμπειρίες Διευθυντών και Εκπαιδευτικών από την εφαρμογή του ισχύοντος πλαισίου επιλογής διευθυντών

4.1. Χρονοδιάγραμμα εκδήλωσης ενδιαφέροντος υποψήφιων διευθυντών

Για την πλειοψηφία των διευθυντών (n=5) η προθεσμία των πέντε ημερών που δόθηκε από τη στιγμή που εκδόθηκε η σχετική εγκύκλιος για να καταθέσουν την αίτηση υποψήφιου διευθυντή ήταν αρκετός χρόνος τόσο για να λάβουν την τελική τους απόφαση για το αν θα θέσουν υποψηφιότητα όσο και να συγκεντρώσουν τα απαραίτητα δικαιολογητικά. Ωστόσο, δύο διευθυντές (Δ.5, Δ.7) ανέφεραν πως ο χρόνος που δόθηκε δεν ήταν επαρκής και έδινε την αίσθηση μίας βεβιασμένης

κίνησης. Αρκετοί διευθυντές (n=4) δήλωσαν πως είχαν προαποφασίσει τη συμμετοχή τους, δεδομένου ότι γνώριζαν πως λήγει η θητεία τους. Επίσης, κάποιιοι (n=3) επισήμαναν πως η εμπειρία τους από προηγούμενες κρίσεις διευθυντών στις οποίες είχαν λάβει μέρος συνέβαλε στην έγκαιρη συγκέντρωση των απαιτούμενων δικαιολογητικών που έπρεπε να συνοδεύουν την αίτηση υποψηφιότητας.

Σε αντίθεση με την πλειοψηφία των διευθυντών, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (n=10) θεωρούν πως ο χρόνος των πέντε ημερών δεν ήταν αρκετός για να λάβει κάποιος την τελική του απόφαση για το αν θα συμμετέχει στη διαδικασία ή όχι. Βέβαια, ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς αυτούς (n=4), αν και χαρακτηρίζουν ελάχιστο το χρονικό διάστημα, επισημαίνουν ότι αυτό δεν αποτέλεσε εμπόδιο για κάποιον που είχε προαποφασίσει τη συμμετοχή του. Διατυπώθηκε και η άποψη, ωστόσο, ότι σε περιπτώσεις που κάποιος ήταν αναποφάσιστος ή χρειαζόταν να μελετήσει περισσότερο τις επιλογές του προκειμένου να συμπληρώσει την αίτησή του, το χρονικό περιθώριο των πέντε ημερών, σε κάποιο βαθμό, αποτέλεσε παράγοντα άγχους που ίσως να επηρέασε την τελική του απόφαση (n=5). Για δύο από τους ερωτώμενους (E.10, E.11) το χρονικό διάστημα των πέντε ημερών κρίθηκε επαρκές, θεωρώντας δεδομένο ότι οι ενδιαφερόμενοι είχαν ήδη λάβει την τελική τους απόφαση πολύ πριν εκδοθεί η σχετική εγκύκλιος.

«Ο χρόνος για μένα ήταν αρκετός γιατί είχα πάρει την απόφαση ότι θα είμαι υποψήφιος με οποιαδήποτε διαδικασία κι αν γινόταν. Ήταν αρκετός για να συγκεντρώσω και τα απαραίτητα δικαιολογητικά γιατί είχα πάρει και παλαιότερα μέρος στη διαδικασία αυτή, οπότε ήταν κάτι εύκολο σχετικά για μένα.»[Δ.1]

«Πιστεύω 5 μέρες ποτέ δεν είναι επαρκής χρόνος, ακόμα και για να μαζέψεις τα χαρτιά σου, αλλά, σίγουρα, ήταν κάτι που το περιμέναμε γιατί έληγε η θητεία... Αλλά δεν κρίνω ότι ήταν επαρκής ο χρόνος.»[Δ.7]

«Νομίζω πως δεν ήταν αρκετός ο χρόνος που δόθηκε... έβλεπα τους υπόλοιπους, δύο, τρία άτομα που το σκεφτόντουσαν και το δούλευαν στο μυαλό τους και δεν μπορούσαν να αποφασίσουν σ' αυτό το χρονικό περιθώριο που τους είχε δοθεί. Πιεζόντουσαν...»[E.6]

4.2. Εκπαιδευτικές μονάδες που επέλεξαν οι συμμετέχοντες διευθυντές

Στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες διευθυντές (n=7) εκδήλωσαν ενδιαφέρον ως υποψήφιοι μόνο για μία εκπαιδευτική μονάδα. Η πλειοψηφία αυτών (n=6) είχε διατελέσει και την προηγούμενη θητεία της στην ίδια μονάδα. Ακόμη, όμως, και ο διευθυντής Δ.3, που ανέλαβε πρώτη φορά χρέη διευθυντή, κατείχε την οργανική του θέση και υπηρετούσε ως εκπαιδευτικός στη μονάδα που επέλεξε.

Οι διευθυντές αιτιολόγησαν σε κάθε περίπτωση την επιλογή μόνο μίας εκπαιδευτικής μονάδας, και μάλιστα αυτής που υπηρετούσαν ήδη είτε ως διευθυντές είτε ως εκπαιδευτικοί. Έτσι, για κάποιους (n=3) ήταν σημαντικό και ταυτόχρονα βοηθητικό για το έργο τους το γεγονός ότι γνώριζαν ήδη τόσο τα πρόσωπα που εμπλέκονται με την εκπαιδευτική μονάδα, όσο και τα προβλήματα και τις ανάγκες της. Επιπλέον, αναφέρθηκε ως αποτρεπτικός παράγοντας για την διεκδίκηση και άλλων εκπαιδευτικών μονάδων το γεγονός ότι η συμμετοχή του Σ.Δ. στη διαδικασία επιλογής δεν άφηνε πολλά περιθώρια επιτυχίας στην περίπτωση που απευθύνονταν σε έναν Σύλλογο που δεν τους γνώριζε και, κυρίως, δε γνώριζε το διοικητικό τους έργο (n=3). Μάλιστα, η προοπτική της ‘συλλογής’ ψήφων από Σ.Δ. που δε γνώριζαν τον υποψήφιο χαρακτηρίστηκε από ανούσια (Δ.5) έως αθέμιτη ή ανήθικη (Δ.7). Φαίνεται πως οι διευθυντές ως υποψήφιοι υπήρξαν διστακτικοί στο να διεκδικήσουν τη διευθυντική θέση σε περισσότερες από μία εκπαιδευτικές μονάδες, δεδομένου ότι η επιλογή τους προϋπέθετε την έγκριση του εκάστοτε Συλλόγου, κάτι που φάνταζε ιδιαίτερα δύσκολο από τη στιγμή που δεν υπήρχε εξοικείωση μαζί του.

Όπως ανέφεραν ορισμένοι διευθυντές (n=2), οι καλές σχέσεις συνεργασίας και το καλό κλίμα που επικρατούσε στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής μονάδας υπήρξε ένας ακόμη λόγος που δεν ήθελαν να δηλώσουν υποψηφιότητα και σε κάποια άλλη. Μάλιστα, στη μία περίπτωση (Δ.4) τονίστηκε ότι ήταν ο ίδιος ο Σ.Δ. αυτός που ζητούσε τη δέσμευση του υποψήφιου διευθυντή να μην εκδηλώσει ενδιαφέρον για κάποια άλλη εκπαιδευτική μονάδα, ώστε να εξασφαλιστεί η παραμονή του σε αυτή που διοικούσε ήδη. Μεμονωμένα, δηλώθηκαν ως επιπλέον παράγοντες η επιθυμία να συνεχιστεί και να ολοκληρωθεί το έργο που είχε αρχίσει στην εκπαιδευτική μονάδα (Δ.5), αλλά και η προσωπική ανάγκη για διατήρηση ενός σταθερού επαγγελματικού περιβάλλοντος (Δ.6).

«Μόνο για μία. Για τη σχολική μονάδα στην οποία ήμουν πριν διευθυντής. Θεωρώ ότι στην ίδια σχολική μονάδα είχα μια καλή συνεργασία με τον Σ.Δ... Γνώριζα τα

προβλήματα και γι' αυτό το λόγο δεν ήθελα να κάνω και σε κάποια άλλη σχολική μονάδα.»[Δ.1]

«Μόνο για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα... στο σχολείο υπήρχε τόσο καλό κλίμα που οι συνάδελφοι είχαν την αγωνία αν θα δηλώσω μόνο αυτό το σχολείο και όχι κάποιο άλλο... Δε δήλωσα ούτε το σχολείο της οργανικής μου ούτε το άλλο που είχα υπηρετήσει στα προηγούμενα χρόνια...»[Δ.4]

«Εφόσον το νέο σύστημα επιλογής απαιτούσε την εκλογή μέσα από τον Σ.Δ. δε θεωρούσα θεμιτό ή ηθικό το να πάω σε έναν άλλο Σύλλογο και να ζητήσω την ψήφο τους απ' τη στιγμή που δε με ήξεραν σαν διευθυντή. Δηλαδή στην ουσία η επιλογή δεν σου έδινε πολλές δυνατότητες...»[Δ.7]

4.3. Αριθμός υποψήφιων διευθυντών στις εκπαιδευτικές μονάδες

- **Περιπτώσεις διευθυντών**

Από το σύνολο των επτά διευθυντών μόνο οι δύο (Δ.2, Δ.6) δήλωσαν ότι υπήρχε δεύτερος υποψήφιος στην ίδια εκπαιδευτική μονάδα. Και στις δύο περιπτώσεις ο συνυποψήφιος δεν προερχόταν από τη μονάδα, με την έννοια ότι δεν εργαζόταν σε αυτήν τη δεδομένη χρονική περίοδο, όμως με κάποιο τρόπο συνδεόταν μαζί της, είτε έχοντας εργαστεί για αρκετά χρόνια στο συστεγαζόμενο σχολείο είτε κατέχοντας την οργανική του θέση παρόλο που υπηρετούσε ως διευθυντής σε άλλο σχολείο για αρκετά χρόνια.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (n=5) δήλωσε πως δεν υπήρχε άλλος υποψήφιος για τη θέση του διευθυντή στις εκπαιδευτικές μονάδες που διεκδικούσαν κι αυτοί. Σχετικά με τη μη εκδήλωση ενδιαφέροντος από άλλα μέλη της μονάδας, αναφέρθηκε (n=2) πως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είχαν εκφράσει την ικανοποίησή τους από το έργο του υποψήφιου κατά την προηγούμενη θητεία του και, παρόλο που κάποιοι ενδιαφέρονταν να γίνουν διευθυντές στη μία περίπτωση, δεν ήθελαν να βρεθούν συνυποψήφιοι μαζί του, θεωρώντας το ανήθικο. Μάλιστα, υπήρξε και η περίπτωση (Δ.3) που οι εκπαιδευτικοί είχαν συναποφασίσει ποιος από τα μέλη της μονάδας θα είναι υποψήφιος, ώστε να λάβει συνολικά τη στήριξή τους και να μη διακινδυνεύσουν την έλευση ενός νέου προσώπου, δεδομένου ότι ο προηγούμενος διευθυντής δεν επιθυμούσε να ανανεώσει τη θητεία του. Ακόμη, αναφέρθηκε (Δ.5),

ότι οι εκπαιδευτικοί της μονάδας δεν ενδιαφέρονταν για τη θέση λόγω των απαιτήσεων και των δυσκολιών με τις οποίες την έχουν συνδέσει.

Σχετικά με τη μη διεκδίκηση της θέσης από πρόσωπα εκτός εκπαιδευτικής μονάδας, οι διευθυντές υπήρξαν περισσότερο διστακτικοί στο να εξηγήσουν τους λόγους, ωστόσο, ορισμένοι (n=3) έκαναν κάποιες εικασίες. Στο πλαίσιο αυτό αναφέρθηκε (Δ.3, Δ.4) πως το καλό κλίμα που ήταν γνωστό ότι επικρατούσε στις εκπαιδευτικές μονάδες σε συνδυασμό με τη διαρροή των υποψηφιοτήτων, ίσως να αποτέλεσαν αποτρεπτικό παράγοντα για κάποιον εκτός μονάδας να θέσει υποψηφιότητα, δεδομένου ότι ελαχιστοποιούνταν οι πιθανότητες εκλογής του. Επισημάνθηκε, ακόμη, σαν γενικότερη δυσκολία, η διεκδίκηση της διευθυντικής θέσης από κάποιον που δεν ανήκει στο σχολικό πλαίσιο (Δ.5).

«Ναι, υπήρχε άλλη μία υποψήφια. Δεν εργαζόμασταν στην ίδια εκπαιδευτική μονάδα. Είχε την οργανική της εδώ. Ήταν διευθύντρια σε άλλο σχολείο.»[Δ.6]

«Όχι, δεν υπήρχε άλλος υποψήφιος. Για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν εδώ, και κάποιον ενδιαφέρονταν να γίνουν διευθυντές, δήλωσαν ότι δε θεωρούν ηθικό να βάλουν υποψηφιότητα από τη στιγμή που ήμουν κι εγώ υποψήφιος. Γι' αυτούς που ήταν έξω από το σχολείο και ενδιαφέρονταν, επειδή είχαν εισπράξει όλο αυτό το κλίμα που υπήρχε στο σχολείο δεν έβαλαν υποψηφιότητα γιατί γνώριζαν ότι δε θα είχαν καμία πιθανότητα...»[Δ.4]

«Ήμουν η μοναδική υποψήφια. Αυτοί που εργάζονταν εδώ δεν εκδήλωσαν ενδιαφέρον για τη θέση του διευθυντή, γιατί θεωρείται λίγο ηλεκτρική η καρέκλα. Από τις γειτονικές σχολικές μονάδες, έτσι όπως έγινε η διαδικασία επιλογής, ουσιαστικά δεν μπορούσε εύκολα κάποιος εκτός σχολικού πλαισίου να δηλώσει άλλο σχολείο...»[Δ.5]

- **Περιπτώσεις εκπαιδευτικών**

Καταγράφοντας τις υποψηφιότητες που τέθηκαν στις εκπαιδευτικές μονάδες των εκπαιδευτικών, προέκυψε ότι σε έξι περιπτώσεις υπήρχε ένας μοναδικός υποψήφιος, ενώ στις υπόλοιπες έξι υπήρχαν περισσότεροι του ενός υποψήφιοι.

Εκκινώντας από τις περιπτώσεις εκείνες που υπήρχε ένας μοναδικός υποψήφιος (n=6), σε όλες, ανεξαιρέτως, ο υποψήφιος αυτός ήταν ο υπάρχων διευθυντής. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας (n=4) ανέφεραν

πως βασικότερος παράγοντας που απέτρεψε την εκδήλωση άλλων υποψηφιοτήτων υπήρξε το πολύ καλό έργο που είχε διατελέσει ο διευθυντής στην έως τότε θητεία του, σε συνδυασμό με το πόσο αγαπητός ήταν από τα μέλη της εκπαιδευτικής του μονάδας. Τέτοιοι λόγοι, όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε από κάποιους εκπαιδευτικούς (E.5, E.8), απέτρεψαν ακόμα κι ανθρώπους που μπορεί να είχαν τα προσόντα να διεκδικήσουν μία θέση, αλλά δεν το έπραξαν γνωρίζοντας πως υπήρχαν ελάχιστες πιθανότητες να εκλεγούν. Επίσης, τα υψηλά προσόντα που διέθετε ο υποψήφιος, τόσο σε ακαδημαϊκό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο ικανοτήτων διοίκησης, αναφέρθηκαν (n=2) ως ένας επιπλέον αποτρεπτικός παράγοντας για να θέσουν κι άλλα άτομα υποψηφιότητα. Από έναν εκπαιδευτικό (E.1), αναφέρθηκε, ακόμη, πως έπαιξε ρόλο η στάση που είχε κρατήσει ο υποψήφιος όντας διευθυντής, κατά την περίοδο εφαρμογής των διαδικασιών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μονάδων και των εκπαιδευτικών, αφού το κατά πόσο είχε ταχθεί με το μέρος των εκπαιδευτικών που δεν επιθυμούσαν την εφαρμογή των διαδικασιών έπαιξε ρόλο στην επανεκλογή του.

Στις εκπαιδευτικές μονάδες με περισσότερους υποψήφιους (n=6), διαπιστώθηκε πως για την πλειοψηφία αυτών (n=5), η μία υποψηφιότητα προερχόταν από τον υπάρχοντα διευθυντή του σχολείου, ενώ οι άλλες προέρχονταν από τους υποδιευθυντές των σχολείων ή/και από εκπαιδευτικούς που ανήκαν σε άλλες μονάδες του ίδιου Π.Υ.Σ.Π.Ε. Σε μία μόνο περίπτωση δεν υπήρχε κανένας υποψήφιος μέσα από την εκπαιδευτική μονάδα, αλλά και τα τρία πρόσωπα προέρχονταν από άλλα σχολεία του ίδιου Π.Υ.Σ.Π.Ε. (E.6). Εξετάζοντας το ενδεχόμενο να διαταράχθηκαν οι σχέσεις των συνυποψηφίων στις περιπτώσεις εκείνες που προέρχονταν από την ίδια εκπαιδευτική μονάδα (n=4), έγινε φανερό ότι σε όλες τις περιπτώσεις οι σχέσεις τους επηρεάστηκαν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε σε δύο περιπτώσεις (E.3, E.12) ότι ο ένας εκ των δύο υποψηφίων προσπαθούσε με άμεσους και έμμεσους τρόπους να υπονομεύσει τον συνυποψήφιό του, είτε εκτοξεύοντας ανυπόστατες κατηγορίες και κακοήθειες είτε αμφισβητώντας τις ικανότητές λόγω του φύλου (άνδρας και γυναίκα συνυποψήφιοι). Και στις δύο αυτές περιπτώσεις φαίνεται πως η έκρυθμη κατάσταση δυναμιτιζόνταν, κυρίως, από τον έναν υποψήφιο, ενώ ο δεύτερος παρέμενε αποστασιοποιημένος ως ένα βαθμό. Στην περίπτωση της εκπαιδευτικού E.10 αναφέρθηκε ότι αν και εμφανώς δεν συνέβη κάποια προστριβή ανάμεσα στις δύο υποψήφιες, εφάρμοσαν εκατέρωθεν έμμεσους τρόπους υπονόμησης, με αποτέλεσμα όλο το σχολείο να χωριστεί σε δύο

‘στρατόπεδα’ υποστηρίζοντας τη μία ή την άλλη υποψηφιότητα. Στην περίπτωση του εκπαιδευτικού E.2 δε σημειώθηκαν διαμάχες ή διαφωνίες μεταξύ των υποψηφίων, ωστόσο ήταν έκδηλη η αγωνία και το άγχος τους για την απήχηση που θα είχαν στα μέλη του Σ.Δ. Μάλιστα, παρατηρήθηκαν κάποιες ιδιαίτερες συζητήσεις των υποψηφίων με ορισμένους εκπαιδευτικούς της μονάδας, χωρίς, ωστόσο, να είναι εμφανής κάποια προσπάθεια άμεσης ή έμμεσης υπονόμησης.

Αναφορικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτές τις καταστάσεις, δύο εξ αυτών (E.2, E.10) δήλωσαν ότι προσπάθησαν να μείνουν αποστασιοποιημένοι και να μη συμμετέχουν σε διαμάχες, εντάσεις ή ιδιαίτερες συζητήσεις. Η εκπαιδευτικός E.3 δήλωσε ότι αντιμετώπισε περισσότερο με χιουμοριστική διάθεση όλες αυτές τις ‘ευτράπελες’ καταστάσεις που έδιναν την αίσθηση προεκλογικής εκστρατείας. Η εκπαιδευτικός E.12 ανέφερε ότι επηρεάστηκε πολύ αρνητικά από την προσπάθεια σπίλωσης του ενός υποψηφίου από τον άλλο, σε βαθμό να συμμετέχει και η ίδια σε διαμάχες και εντάσεις προκειμένου να υπερασπιστεί το δίκαιο μίας κατάστασης.

Φαίνεται πως στις περιπτώσεις με περισσότερες από μία υποψηφιότητες, ιδίως όταν αυτές προέρχονταν από το εσωτερικό της μονάδας, υπήρχε αρκετός ανταγωνισμός μεταξύ των υποψηφίων που ως ένα βαθμό επηρέασε και τα υπόλοιπα μέλη της μονάδας. Ίσως να ήταν και αυτός ένας λόγος για τον οποίο κάποιοι εκπαιδευτικοί επέλεξαν να μη δηλώσουν υποψηφιότητα, παρότι μπορεί να το ήθελαν, αποφεύγοντας την πιθανότητα να βρεθούν αντιμέτωποι με συναδέλφους τους και να βιώσουν συνθήκες ανταγωνισμού.

«Υπήρχε μόνο μία υποψηφιότητα, αυτή του προηγούμενου διευθυντή... ενώ υπάρχουν συνάδελφοι ανάμεσά μας που έχουν τα προσόντα για να διεκδικήσουν μια θέση, δεν το έκαναν γιατί θεωρούν ότι είναι χαμένη υπόθεση, επειδή ο συγκεκριμένος διευθυντής θα επανεκλεγόταν, γιατί είναι πάρα πολύ αγαπητός στον Σ.Δ... Δεν ήθελαν να έρθουν σε αντιπαράθεση με τον συγκεκριμένο άνθρωπο.»[E.8]

«Οι υποψήφιοι ήταν τρεις. Η τότε διευθύντρια, η υποδιευθύντρια και μία άλλη που υπηρετούσε σε άλλο σχολείο του ΠΥΣΠΕ... Όλου του σχολείου επηρεάστηκε η σχέση... Εμφανώς δεν υπήρξε θέμα μεταξύ τους... σαν να χωρίστηκε το σχολείο σε δύο αντίπαλα στρατόπεδα, υποστηρίζοντας την μία ή την άλλη. Επέλεξα τη μη εμπλοκή μου σε κανένα επίπεδο. Ούτε από το ένα ούτε από το άλλο.»[E.10]

«Υποψήφιοι ήταν η υπάρχουσα διευθύντρια και ο υποδιευθυντής... υπήρχε φοβερός ανταγωνισμός ανάμεσά τους και αθέμιτος μάλιστα. Κατηγορίες, πισώπλατα χτυπήματα... Κακοήθειες, εντάσεις μέσα στο σχολείο. Η υποψήφια δημιουργούσε προβλήματα απ' το πουθενά για να κατηγορήσει τον συνυποψήφιο. Δεν διαχειρίστηκαν την κατάσταση με ψυχραιμία και αξιοπρέπεια. Επηρέαστηκα αρνητικά κι εγώ. Κι εκνευρίστηκα. Συμμετείχα στις τριβές γιατί έβλεπα το άδικο... Δε μου άρεσαν πολλά πράγματα.»[E.12]

4.4. Μοριοδότηση των κριτηρίων της επιστημονικής - παιδαγωγικής κατάρτισης και της υπηρεσιακής κατάστασης

Στο σύνολό τους οι διευθυντές (n=7) ανέφεραν πως η μοριοδότηση των κριτηρίων που αφορούσαν στην επιστημονική - παιδαγωγική τους κατάρτιση και στην υπηρεσιακή τους κατάσταση, όπως αυτή πραγματοποιήθηκε από τις οικείες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, ήταν ακριβής και δε χρειάστηκε να προβούν σε κάποια ένσταση. Ωστόσο, ένας διευθυντής (Δ.7) δήλωσε πως ο ίδιος είχε ενστάσεις με τον τρόπο υπολογισμού των μορίων όπως αυτός πραγματοποιήθηκε βάσει του Ν.4327/2016. Όντας κάτοχος μεταπτυχιακού και διδακτορικού διπλώματος στο ίδιο θεματικό πεδίο, κατά τον υπολογισμό των μορίων της επιστημονικής - παιδαγωγικής κατάρτισης, μοριοδοτήθηκε μόνο ο διδακτορικός τίτλος, ενώ, στην ουσία, παραβλέφθηκε από τα επιστημονικά του προσόντα το μεταπτυχιακό δίπλωμα. Αυτό, όπως επισήμανε ο ίδιος, ακύρωνε τις μεταπτυχιακές του σπουδές, ενώ, ταυτόχρονα, τον εξίσωνε με οποιονδήποτε άλλο υποψήφιο μπορεί να είχε απλά δεύτερο πτυχίο. Βέβαια, δεν υπήρχε η δυνατότητα βάσει νόμου να διεκδικήσει κάτι διαφορετικό επ' αυτού και γι' αυτό δεν αξιοποίησε το δικαίωμα ένστασης.

Στο σύνολό τους (n=12) οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η μοριοδότηση των κριτηρίων της επιστημονικής - παιδαγωγικής κατάρτισης και της υπηρεσιακής κατάστασης των υποψήφιων διευθυντών, όπως πραγματοποιήθηκε από τις οικείες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, ήταν ακριβής και δε χρειάστηκε να προβεί κάποιος σε ένσταση.

«Ακριβής ήταν, αλλά εγώ έχω ενστάσεις γιατί δε μου μέτρησαν το μεταπτυχιακό. Ο νόμος έλεγε ότι όποιος έχει μεταπτυχιακό και διδακτορικό πιάνεται μόνο το διδακτορικό... Ακόμα κι αν ανήκουν στο ίδιο θεματικό πεδίο, τι πάει να πει; Άλλες οι

μεταπτυχιακές σπουδές, άλλες οι διδακτορικές σπουδές... Πραγματικά ενίσταμαι στο θέμα αυτό, γιατί κάποιος, ο οποίος μπορεί να είχε δεύτερο πτυχίο έφτασε σε μόρια εμένα όταν εγώ είχα μεταπτυχιακό και διδακτορικό. Δεν καταλαβαίνω για ποιο λόγο μου αφαιρείται το μεταπτυχιακό.»[Δ.7]

«Η μοριοδότηση ήταν ακριβής. Δε χρειάστηκε να ασκηθεί ένσταση από κανέναν από τους δύο.»[E.11]

4.5. Αυτοπαρουσίαση των υποψήφιων διευθυντών στους Συλλόγους Διδασκόντων

- **Περιπτώσεις διευθυντών**

Η πλειοψηφία των διευθυντών (n=6) επέλεξε να μην αξιοποιήσει τη δυνατότητα που δινόταν από τον νόμο για αυτοπαρουσίαση των υποψηφίων στους Σ.Δ. πριν από τη μυστική ψηφοφορία. Το σύνολο αυτών των περιπτώσεων (n=6) υποστήριξε πως δεν έκρινε απαραίτητη μία τέτοια ενέργεια, καθώς ήταν γνωστοί στους Σ.Δ., τόσο ως πρόσωπα, όσο και για το έργο τους, δεδομένου ότι υπηρετούσαν ήδη στις εκπαιδευτικές μονάδες, είτε ως διευθυντές είτε ως εκπαιδευτικοί.

Για μία από τους ερωτώμενους (Δ.5), ωστόσο, η διαδικασία της αυτοπαρουσίασης λειτούργησε ως ευκαιρία. Παρόλο που είχε ήδη μία θητεία στη μονάδα ως διευθύντρια, αξιοποίησε την ευκαιρία τόσο για να δώσει το βιογραφικό της στα μέλη του Συλλόγου, θεωρώντας δεδομένο ότι κάτι τέτοιο θα έπρεπε να συμβαίνει όταν κάποιος αναλαμβάνει διευθυντική θέση, όσο και για να μιλήσει σχετικά με το όραμά της και για τον τρόπο που θεωρεί ότι θα πρέπει να λειτουργεί μία εκπαιδευτική μονάδα.

«Όχι, δεν το θεώρησα απαραίτητο να γίνει, γιατί υπήρχε μια συνεργασία τα προηγούμενα 4 χρόνια... άρα ήξεραν ποιος είμαι. Δε χρειαζόταν να κάνω μια αυτοπαρουσίαση. Με ήξεραν και ως δάσκαλο, ως υποδιευθυντή, αργότερα ως διευθυντή, οπότε θεώρησα περιττό να πω οτιδήποτε για τον εαυτό μου.»[Δ.1]

«Ναι, πραγματοποίησα αυτοπαρουσίαση... ήταν μία ευκαιρία να έχουν το βιογραφικό μου από την μία πλευρά κι από την άλλη να τους πω κάποια λόγια για αυτά που πιστεύω ότι πρέπει να ισχύουν στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Άρα ναι, την

άρπαξα την ευκαιρία. Μίλησα και για τα μελλοντικά μου σχέδια και για το όραμά μου.»[Δ.5]

- **Περιπτώσεις εκπαιδευτικών**

Αναφορικά με την αυτοπαρουσίαση των υποψήφιων διευθυντών στους Συλλόγους Διδασκόντων πριν τη διεξαγωγή της μυστικής ψηφοφορίας, προέκυψαν τρεις κατηγορίες: i) κανένας από τους υποψήφιους της μονάδας δεν πραγματοποίησε αυτοπαρουσίαση (n=5), ii) ο/οι υποψήφιος/οι της μονάδας πραγματοποίησε/αν αυτοπαρουσίαση (n=4) και iii) δεν αυτοπαρουσιάστηκαν όλοι όσοι διεκδικούσαν τη θέση του διευθυντή της μονάδας (n=3).

Εξετάζοντας τις περιπτώσεις των υποψηφίων που δεν πραγματοποίησαν αυτοπαρουσίαση, από τις κατηγορίες i και iii (n=8), προέκυψε ότι όλοι προέρχονταν από τις εκπαιδευτικές μονάδες των οποίων τη διευθυντική θέση διεκδικούσαν. Η ερμηνεία των εκπαιδευτικών για την επιλογή αυτών των υποψηφίων να μην αυτοπαρουσιαστούν σχετίζεται, κυρίως, με το γεγονός ότι τα πρόσωπα αυτά, δεδομένης της προϋπηρεσίας που είχαν στην εκάστοτε εκπαιδευτική μονάδα, ήταν ήδη γνωστά στους αντίστοιχους Σ.Δ., τόσο ως προσωπικότητες, όσο και ως προς το έργο τους ή τα ακαδημαϊκά τους προσόντα, και πιθανότατα θεώρησαν περιττό να πουν κάτι περισσότερο για τον εαυτό τους. Εντύπωση, ωστόσο, προκαλεί η τοποθέτηση της εκπαιδευτικού Ε.10 η οποία υποστήριξε πως ένας επιπλέον λόγος που οι δύο υποψήφιες δεν πραγματοποίησαν αυτοπαρουσίαση ήταν το γεγονός ότι οι υποψηφιότητές τους δε στηρίχθηκαν στο έργο τους, στην έως τότε πορεία τους ή σε αυτά που προτίθενται να κάνουν για το σχολείο. Αντ' αυτού, οι υποψηφιότητες είχαν μία καθαρά πολιτική χροιά και έναν πολιτικό προσανατολισμό, η εμφανής έκφραση του οποίου, ωστόσο, δεν άρμοζε στο πλαίσιο μιας αυτοπαρουσίασης για τη διεκδίκηση της διευθυντικής θέσης και ως εκ τούτου επέλεξαν να μην πραγματοποιήσουν.

Εξετάζοντας τις περιπτώσεις εκείνες των υποψηφίων που πραγματοποίησαν αυτοπαρουσίαση, από τις κατηγορίες ii και iii (n=7), προέκυψε ότι οι περισσότεροι από τους υποψήφιους (n=5) αναφέρθηκαν σε στοιχεία που περιείχονταν στο βιογραφικό τους σημείωμα, όπως τα ακαδημαϊκά τους προσόντα, η εκπαιδευτική τους υπηρεσία και η διοικητική τους εμπειρία, εφόσον υπήρχε τέτοια. Ορισμένοι υποψήφιοι, έχοντας ήδη μία θητεία διευθυντή στην εκπαιδευτική μονάδα, επέλεξαν να αναφερθούν επιπλέον στο έργο που είχαν επιτελέσει έως τότε (n=2) και στο όραμά

τους (n=2). Ακόμη, τόνισαν τις καλές συναδελφικές σχέσεις και την καλή συνεργασία με τα μέλη του Σ.Δ. (n=2), καθώς, επίσης, και το δημοκρατικό στιλ ηγεσίας που είχαν υιοθετήσει στη διοίκηση, το οποίο συνέδεαν με στοιχεία της προσωπικότητάς τους (n=2). Στην περίπτωση ενός υποψήφιου, επίσης, έγινε αναφορά στη στάση που είχε κρατήσει κατά την περίοδο εφαρμογής των διαδικασιών αξιολόγησης, η οποία ήταν σαφώς υπέρ των εκπαιδευτικών που δεν επιθυμούσαν την ολοκλήρωσή της (E.1).

Για τέσσερις από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς οι αυτοπαρουσιάσεις των υποψηφίων ήταν πλήρεις και παρείχαν πληροφορίες που τους ήταν απαραίτητες προκειμένου να οριστικοποιήσουν την επιλογή τους. Τρεις από τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν πως δεν έμειναν ικανοποιημένοι από την αυτοπαρουσίαση. Επιπλέον θέματα στα οποία θα ήθελαν να αναφερθεί ο υποψήφιος ήταν το όραμά του και οι τρόποι που σκοπεύει να το υλοποιήσει (n=2), οι προσδοκίες του από τους εκπαιδευτικούς αλλά και το ενδιαφέρον του για τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από έναν διευθυντή (n=2), οι απόψεις του γύρω από το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μονάδων και των εκπαιδευτικών (n=1) και οι πρότερες εμπειρίες του σε διευθυντική θέση αναφορικά με τη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων (n=1).

«Όχι, δεν έγινε κάτι τέτοιο... ήταν ήδη με οργανική θέση πολλά χρόνια στο σχολείο και όλοι οι συνάδελφοι ήταν παλιοί, οπότε τους ήξεραν, οπότε δε χρειαζόταν κάτι τέτοιο. Δεν ήρθαν, δηλαδή, στην ανάγκη να το κάνουν.»[E.2]

«Δεν πραγματοποιήθηκε αυτοπαρουσίαση από όλα τα άτομα. Δηλαδή είδαμε μόνο δύο τον Ιούνιο... Τον Σεπτέμβρη την είδαμε την κυρία που έβαλε υποψηφιότητα... Μίλησαν για τα πτυχία τους, μεταπτυχιακά, για τα χρόνια υπηρεσίας που έχουν, για το αν είχαν ξανακάνει διευθυντές... Θα ήθελα να ακούσω την άποψή τους πάνω στο θέμα της αξιολόγησης ή την άποψή τους πάνω σε θέματα πρακτικά, που προκύπτουν καθημερινά στο σχολείο.»[E.6]

«Ναι, μας είχε πει λίγα λόγια για την υποψηφιότητά του. Αναφέρθηκε στο βιογραφικό του... Μας μίλησε για κάποια στοιχεία της προσωπικότητάς του που είχαν να κάνουν με το ομαδικό πνεύμα, την εμπιστοσύνη, τη σχέση που είχαμε μεταξύ μας που ήταν καλή. Επίσης, αναφέρθηκε σε κάποιες διαδικασίες που είχε ήδη ξεκινήσει για να γίνουν κάποια πράγματα στο σχολείο κι ότι ευελπιστούσε στη συνέχεια να φέρει εις πέρας όλες

αυτές τις κινήσεις. Έμεινα ικανοποιημένη με αυτά που άκουσα. Παρόλα αυτά ίσως να έπαιξε και τον ρόλο του ότι ήταν μόνο ένας ο υποψήφιος.»[E.4]

4.6. Αποτίμηση του κριτηρίου της προσωπικότητας - γενικής συγκρότησης μέσω της μυστικής ψηφοφορίας

4.6.1. Δυσλειτουργίες επί της διαδικασίας

Αναφορικά με τη διεξαγωγή της μυστικής ψηφοφορίας, μέσω της οποίας έγινε η αποτίμηση των υποψηφιοτήτων, οι διευθυντές (n=7) και οι εκπαιδευτικοί (n=12) δήλωσαν ότι δε διαπίστωσαν καμία δυσλειτουργία επί της διαδικασίας και ότι το πρωτόκολλο τηρήθηκε κατά το τυπικόν, χωρίς προβλήματα και παραλείψεις.

«Όχι, καμία δυσλειτουργία. Ήταν άψογη η διαδικασία, τηρήθηκε το πρωτόκολλο τυπικά και περιμέναμε μέχρι τις 3:00 να ανοίξουμε την κάλπη, παρόλο που είχαμε τελειώσει πολύ νωρίτερα.»[Δ.4]

«Όχι. Όλα λειτούργησαν σωστά και χωρίς προβλήματα, χωρίς παραλείψεις.»[E.5]

4.6.2. Ποσοστό συμμετοχής του Συλλόγου Διδασκόντων στη μυστική ψηφοφορία

Από τους διευθυντές επισημάνθηκε στις περισσότερες περιπτώσεις (n=6) ότι στη διαδικασία συμμετείχε το 100% του Σ.Δ., ενώ στη μοναδική περίπτωση (Δ.7) που σημειώθηκαν δύο αποχές εκπαιδευτικών από τη διαδικασία αυτές οφείλονταν σε ασθένεια και όχι σε κάποιου είδους διαμαρτυρία έναντι της διαδικασίας.

Όπως προκύπτει από το σύνολο των εκπαιδευτικών (n=12) σε όλες τις εκπαιδευτικές μονάδες στις οποίες γίνεται αναφορά συμμετείχε το 100% του Σ.Δ. στη διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας.

«Ήταν καθολική η συμμετοχή, 100%.»[Δ.4]

«Ο Σύλλογος συμμετείχε στο 100%...»[E.12]

4.6.3. Κριτήρια βάσει των οποίων οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί καθόρισαν την ψήφο τους

Στο σύνολό τους οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί (n=12) συμμετείχαν στη διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας για την επιλογή διευθυντή εκπαιδευτικής μονάδας. Βασικό κριτήριο που καθόρισε την ψήφο των περισσότερων (n=9), υπήρξε η εμπειρία που είχαν από τους υποψήφιους, στην περίπτωση που οι τελευταίοι είτε προέρχονταν από την εκπαιδευτική μονάδα είτε είχαν εργαστεί παλαιότερα σε αυτήν και ήταν γνώριμα πρόσωπα στα μέλη του Σ.Δ. Σε αυτές τις περιπτώσεις αξιολογήθηκε η ικανότητά τους να διαχειρίζονται επαρκώς ζητήματα της εκπαιδευτικής μονάδας σε λειτουργικό, οργανωτικό και παιδαγωγικό επίπεδο, καθώς και η ικανότητα διαχείρισης προβλημάτων (n=5), η τυχόν προηγούμενη θητεία των υποψηφίων συνολικά (n=4), η αίσθηση εμπιστοσύνης και ασφάλειας που απέπνεαν στα μέλη του Συλλόγου (n=2), η ικανότητα διατήρησης ενός καλού εργασιακού κλίματος (n=2), το στιλ ηγεσίας και ο τρόπος που ασκούσαν ή θα μπορούσαν να ασκήσουν διοίκηση (n=2). Η ιδιοσυγκρασία και στοιχεία της προσωπικότητας των υποψηφίων, όπως η δικαιοσύνη, η δημοκρατικότητα, η εργατικότητα, αποτέλεσαν επιπλέον κριτήρια που καθόρισαν την ψήφο ορισμένων εκπαιδευτικών (n=4). Σε μερικές περιπτώσεις όπου υπήρχε μόνο ένας υποψήφιος (n=3), εκτός άλλων κριτηρίων, έπαιξε κάποιο ρόλο για τους εκπαιδευτικούς το γεγονός ότι δεν τους δινόταν κάποια άλλη επιλογή, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δε θεωρούσαν κατάλληλο για τη θέση τον μοναδικό υποψήφιο. Η αυτοπαρουσίαση των υποψηφίων έπαιξε ρόλο στον καθορισμό της ψήφου μόνο στην περίπτωση εκείνη που κανένα από τα υποψήφια πρόσωπα δεν ήταν γνώριμο στα μέλη του Σ.Δ. (n=1).

Εξετάζοντας τα κριτήρια βάσει των οποίων οι εκπαιδευτικοί καθόρισαν την ψήφο τους παρατηρείται ότι αυτά έρχονται σε αντίθεση με αντίστοιχα ευρήματα έρευνας της Πατσιομίτου (2015) κατά την οποία διαπιστώθηκε ότι σε σημαντικό βαθμό τα επιστημονικά προσόντα των υποψηφίων έπαιξαν ρόλο στη διαδικασία επιλογής των διευθυντών από τον Σ.Δ. Στη δική μας περίπτωση οι εκπαιδευτικοί εστίασαν κυρίως σε στοιχεία που είχαν αναδειχθεί στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής και σχετίζονταν περισσότερο με τις ικανότητες και την προσωπικότητα των υποψηφίων. Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, ωστόσο, σύμφωνα με τον Ν.4327/2015 (Άρθρο 19), για την αποτίμηση των υποψηφιοτήτων μέσω της μυστικής ψηφοφορίας, έπρεπε να λαμβάνονται υπόψη και τα στοιχεία που είχε υποβάλλει ο εκάστοτε υποψήφιος στο Π.Υ.Σ.Π.Ε προς μοριοδότηση καθώς και αυτά

που αναγράφονταν στο βιογραφικό του αλλά δεν μοριοδοτούνταν, κάτι που δεν φάνηκε να συνέβη από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί οριστικοποίησαν την επιλογή τους βάσει της προσωπικής εμπειρίας που είχαν από κάθε υποψήφιο μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι υπήρξαν περισσότερο διστακτικοί με υποψήφιους που δε γνώριζαν. Στη βάση αυτή, ενισχύεται η πεποίθηση που εκφράστηκε από τους ίδιους, ότι ήταν δύσκολο για κάποιον να διεκδικήσει τη διευθυντική θέση σε μονάδα από την οποία δεν προέρχονταν ή δεν τον γνώριζαν.

«Ναι, συμμετείχα... Άσκησε τα καθήκοντά του με σοβαρότητα, ήταν κοντά στον συνάδελφο... είναι ένας ικανός διευθυντής στο να διεκπεραιώσει τα γραφειοκρατικά και όλες τις υποχρεώσεις του σχολείου... δε μας δημιούργησε προβλήματα και λειτούργησε καλά η σχολική ομάδα.»[E.7]

«Ναι, συμμετείχα στην ψηφοφορία... Η εμπειρία μου. Είχα ζήσει και τους δύο ως διευθυντές και ήμουν πολύ ευχαριστημένη από τον έναν υποψήφιο. Ήταν πάρα πολύ καλός, οργανωτικός. Δημιουργούσε ένα κλίμα ασφάλειας μέσα στο σχολείο. Όλα τα προβλήματα τα διαχειριζόταν χωρίς να μας αγγίζει τίποτα εμάς, με πολύ ωραίο τρόπο. Ήταν δίκαιος. Η άλλη υποψήφια είχε ακριβώς τα αντίθετα χαρακτηριστικά.»[E.12]

«Ναι, συμμετείχα... Η αίσθηση εμπιστοσύνης και ασφάλειας που μου δημιουργεί ο υποψήφιος και πόσο αποτελεσματικός είναι στη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων.»[E.9]

4.6.4. Ποσοστό ψήφων που έλαβαν οι υποψήφιοι διευθυντές από την εκλογική διαδικασία

- **Περιπτώσεις διευθυντών**

Για τους διευθυντές που υπήρξαν μοναδικοί υποψήφιοι στις εκπαιδευτικές μονάδες (n=5) προκύπτουν δύο κατηγορίες όσον αφορά τα ποσοστά των ψήφων που έλαβαν από την εκλογική διαδικασία. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν αυτοί που έλαβαν το 100% των ψήφων (Δ.1, Δ.3, Δ.4) και δήλωσαν απόλυτα ικανοποιημένοι με το αποτέλεσμα, παρόλο που μπορεί να ένιωσαν κάποια αγωνία μέχρι να ανοίξουν οι κάλπες και να καταμετρηθούν οι ψήφοι. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν αυτοί που

αν και μοναδικοί υποψήφιοι δεν έλαβαν το 100% των ψήφων (Δ.5, Δ.7). Ακριβέστερα, η περίπτωση Δ.5 από το σύνολο των εννέα ψήφων έλαβε επτά, ενώ η περίπτωση Δ.7 από το σύνολο είκοσι τριών ψήφων έλαβε είκοσι δύο. Παρόλο που και στις δύο περιπτώσεις οι υποψήφιοι έλαβαν την πλειοψηφία των ψήφων και με αρκετά μεγάλο ποσοστό (77,77% και 95,65% αντίστοιχα) εκλέχθηκαν από τον Σ.Δ. της εκπαιδευτικής τους μονάδας, δήλωσαν ότι δεν ήταν ικανοποιημένοι από το αποτέλεσμα, καθώς προσδοκούσαν την καθολική αποδοχή τους από τα μέλη των Συλλόγων τους. Μάλιστα, στη μία περίπτωση (Δ.7) ο διευθυντής ενημερώθηκε από τον εκπαιδευτικό που τον καταψήφισε ότι η επιλογή του σχετιζόταν με τις διαδικασίες αξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας που είχαν εφαρμοστεί το προηγούμενο σχολικό έτος, κατά τις οποίες ο διευθυντής κινήθηκε βάσει του νόμου, ενώ ο εκπαιδευτικός ήταν αντίθετος με την εφαρμογή τους.

Τα ποσοστά των ψήφων που έλαβαν από την εκλογική διαδικασία οι διευθυντές που είχαν συνυποψήφιο (Δ.2, Δ.6) ήταν 68,42% και 100% αντίστοιχα. Ακριβέστερα, ο διευθυντής Δ.2 από το σύνολο των δεκαεννέα ψήφων έλαβε τις δεκατρείς, ενώ ο συνυποψήφιος του τις υπόλοιπες έξι. Αν και ο ερωτώμενος δήλωσε ικανοποιημένος με το αποτέλεσμα, υποστήριξε πως θα ήθελε να γνωρίζει αν οι λόγοι για τους οποίους δεν τον προτίμησαν οι έξι εκπαιδευτικοί σχετιζόταν με την επάρκειά του ως διευθυντής ή ως δάσκαλος ή αν υπήρξαν άλλοι παράγοντες που τους οδήγησαν σε αυτή την επιλογή. Δίνοντας τη δική του ερμηνεία για την κατανομή των ψήφων, υποστήριξε ότι, πιθανότητα, τέθηκαν ορισμένα προσωπικά κριτήρια που είχαν να κάνουν με τις σχέσεις των ανθρώπων και τα οποία οδήγησαν τους έξι εκπαιδευτικούς να επιλέξουν τον άλλο υποψήφιο με τον οποίο διατηρούσαν φιλικές σχέσεις, δεδομένου ότι εκείνος εργαζόταν κατά το παρελθόν και για αρκετά χρόνια στη συστεγαζόμενη εκπαιδευτική μονάδα. Η διευθύντρια Δ.6 έλαβε το σύνολο των ψήφων, ενώ η συνυποψήφιά της δεν έλαβε καμία ψήφο. Η ερωτώμενη δήλωσε απόλυτα ικανοποιημένη με την έκβαση της μυστικής ψηφοφορίας. Κατά τη δική της ερμηνεία οι ψήφοι κατανεμήθηκαν με αυτόν τον τρόπο επειδή για τη συνυποψήφιά της, η οποία υπήρξε διευθύντρια σε άλλη εκπαιδευτική μονάδα της περιοχής, ήταν ήδη γνωστές κάποιες πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς, οι οποίες, προφανώς, δεν τους ικανοποιούσαν. Επιπλέον, η συνυποψήφια δεν πραγματοποίησε αυτοπαρουσίαση στον Σ.Δ. παρά αρκέστηκε να στείλει το βιογραφικό της σημείωμα.

Είναι σαφές ότι οι διευθυντές επιθυμούσαν όχι μόνο την εκλογή τους από τον Σ.Δ., αλλά και την καθολική αποδοχή τους. Είναι πιθανό, την όποια διαφοροποίηση

στις ψήφους να την εξέλαβαν ως ένα είδος απόρριψης ή αμφισβήτησης των ικανοτήτων τους, της προσωπικότητάς τους και του έως τότε έργου τους. Υπό το πρίσμα αυτό ίσως επιβεβαιώνονται ορισμένοι προβληματισμοί επί της διαδικασίας που είχαν εντοπιστεί βιβλιογραφικά (Γουβέλης, 2015), αναφορικά με τις ‘σκιές’ που μπορεί να δημιουργηθούν στις σχέσεις των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, οι οποίες είναι δυνατό να οδηγήσουν σε μία εσωστρέφεια για το ποιοι είναι αυτοί που αποδοκίμασαν, αλλά και αναφορικά με τον τρόπο που θα μπορέσει κάποιος να διοικήσει έχοντας εισπράξει την αμφισβήτηση από μέρος του Συλλόγου, έστω κι αν αυτό ήταν μικρό στην περίπτωση μας. Επίσης, έγινε φανερό ότι είχε βάση ο προβληματισμός που είχε τεθεί προ της εφαρμογής του ισχύοντος πλαισίου (Κάτσικας, 2015), αναφορικά με το πώς θα μπορούσαν να επηρεάσουν οι εντάσεις που είχαν δημιουργηθεί κατά το πρόσφατο παρελθόν, λόγω των διαδικασιών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, τη διαδικασία της επιλογής διευθυντών, αν και στη δική μας περίπτωση καταγράφονται ως μεμονωμένα τέτοια περιστατικά λόγω του περιορισμένου δείγματός μας.

«Έλαβα το 100% των ψήφων. Είμαι απόλυτα ικανοποιημένος. Μέχρι να ανοίξει η κάλπη πάντα υπάρχει μια αγωνία. Ασφαλώς και είμαι ικανοποιημένος.»[Δ.4]

«Από τους 23 με ψήφισαν οι 22. Η αλήθεια είναι ότι θα περίμενα να με ψηφίσουν και οι 23. Ο ίδιος που δε με ψήφισε είχε το θάρρος και μου το είπε. Ο λόγος ήταν γιατί πρόπερσι που είχαν γίνει οι προσπάθειες για την αξιολόγηση εγώ έκανα τις διαδικασίες όπως ο νόμος όριζε και δεν ήμουν ενάντια, να παραιτηθώ και να κάνω διάφορα πράγματα.»[Δ.7]

«Έλαβα 13 ψήφους στο σύνολο των 19. Ο συνυποψήφιάς μου πήρε 6 ψήφους. Ναι, είμαι ικανοποιημένος, απλά θα ήθελα να ξέρω τον λόγο που οι υπόλοιποι δε με ψήφισαν. Δηλαδή εάν είναι κάποιος λόγος σχετικά με το πώς έκανα μάθημα ή την επάρκειά μου σαν διευθυντής ή υπήρχαν άλλοι λόγοι. Απλά πιστεύω ότι ήταν πιο πολύ προσωπικά κριτήρια, προσωπικές σχέσεις που έχουν μεταξύ τους οι άνθρωποι, οπότε θεώρησαν ότι θα ήταν καλύτερο να έχουν αυτόν για διευθυντή.»[Δ.2]

- **Περιπτώσεις εκπαιδευτικών**

Στις εκπαιδευτικές μονάδες που υπήρχε ένας υποψήφιος (n=6) τα ποσοστά των ψήφων που έλαβαν οι υποψήφιοι διευθυντές κυμάνθηκαν από 80% έως 100%³⁸. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι διευθυντές εκλέχθηκαν από την πλειοψηφία του Σ.Δ., γεγονός που δείχνει την ευρεία αποδοχή τους από τα μέλη του εκάστοτε Συλλόγου.

Για τις εκπαιδευτικές μονάδες που υπήρχαν δύο ή περισσότεροι υποψήφιοι (n=6), προέκυψαν δύο περιπτώσεις: i) οι ψήφοι κατανεμήθηκαν μεταξύ των δύο υποψηφίων (n=4), ii) μόνο ο ένας υποψήφιος συγκέντρωσε κάποιο ποσοστό ψήφων, ενώ ο άλλος ή οι άλλοι υποψήφιοι δεν πήραν καμία ψήφο (n=3)³⁹. Στις εκπαιδευτικές μονάδες της πρώτης περίπτωσης (n=4) η κατανομή των ψήφων έδινε προβάδισμα σε έναν από τους δύο υποψήφιους, ωστόσο, κανείς δεν αποκλείστηκε από τη διεκδίκηση της θέσης, καθώς όλοι συγκέντρωσαν το απαραίτητο 20% που τους επέτρεπε να συνεχίσουν στη διαδικασία. Στη βάση αυτή, όμως, προέκυψε το παράδοξο σε τρεις εκπαιδευτικές μονάδες να μην επιλεγεί τελικά ως διευθυντής αυτός που πήρε τις περισσότερες ψήφους, αλλά ο συνυποψήφιος του που είχε λάβει μικρότερο ποσοστό. Αυτή η ανατροπή στη μία περίπτωση (E.2) συνέβη γιατί ο υποψήφιος με το μεγαλύτερο ποσοστό εκλέχθηκε και στην εκπαιδευτική μονάδα της πρώτης του επιλογής στην οποία και επέλεξε να πάει, οπότε τη θέση ανέλαβε ο δεύτερος υποψήφιος, ο οποίος, ωστόσο, είχε πολύ μικρή διαφορά ψήφων⁴⁰ από τον πρώτο. Στις άλλες δύο περιπτώσεις (E.10, E.12), παρόλο που υπήρχε αισθητή διαφορά⁴¹ ανάμεσα στους δύο υποψήφιους, τη διευθυντική θέση ανέλαβε ο υποψήφιος με το μικρότερο ποσοστό καθώς συγκέντρωνε περισσότερες αξιολογικές μονάδες έναντι του

³⁸ Τρεις υποψήφιοι διευθυντές έλαβαν το 100% των ψήφων.

Ένας υποψήφιος διευθυντής έλαβε το 96% των ψήφων.

Ένας υποψήφιος διευθυντής έλαβε το 84% των ψήφων.

Ένας υποψήφιος διευθυντής έλαβε το 80% των ψήφων.

³⁹ Υπολογίζονται ως τρεις οι περιπτώσεις που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία καθώς η εκλογική διαδικασία σε μία εκπαιδευτική μονάδα επαναλήφθηκε τον Σεπτέμβριο. Έτσι, ενώ οι εκπαιδευτικές μονάδες στις οποίες γίνεται αναφορά είναι δώδεκα συνολικά, οι περιπτώσεις εκλογικής διαδικασίας που εξετάζονται είναι δεκατρείς.

⁴⁰ Η ποσοστιαία διαφορά των δύο υποψηφίων ήταν 5,89%.

⁴¹ Στην πρώτη περίπτωση (E.10) η ποσοστιαία διαφορά των δύο υποψηφίων ήταν 27,27%.

Στη δεύτερη περίπτωση (E.12) η ποσοστιαία διαφορά των δύο υποψηφίων ήταν 46,67%.

συνυποψήφιού του στα κριτήρια της επιστημονικής - παιδαγωγικής κατάρτισης και της υπηρεσιακής κατάστασης. Είναι σαφές πως οι συγκεκριμένοι διευθυντές εκλέχθηκαν από τη μειοψηφία του Σ.Δ., γεγονός που εγείρει ανησυχίες για το πώς θα μπορέσουν να διοικήσουν έχοντας εισπράξει την αμφισβήτηση από ένα μεγάλο ποσοστό του, προβληματισμός που είχε τεθεί και πριν την εφαρμογή του πλαισίου για την επιλογή των διευθυντών (Γουβέλης, 2015).

Στις εκπαιδευτικές μονάδες της δεύτερης περίπτωσης, όπου μεταξύ δύο ή περισσότερων υποψηφίων, μόνο ο ένας πήρε ποσοστό ψήφων, αυτό συνέβη είτε επειδή όλοι οι υποψήφιοι ήταν 'άγνωστα' για τη μονάδα πρόσωπα και μεταξύ αυτών ψηφίστηκε αυτός που πραγματοποίησε αυτοπαρουσίαση (E.6) είτε επειδή μεταξύ δύο προσώπων ψηφίστηκε καθολικά αυτό που προερχόταν από την εκπαιδευτική μονάδα (E.6⁴²). Σε μία περίπτωση (E.3) η καθολική στήριξη του ενός υποψήφιου έγινε με μοναδικό σκοπό την αλλαγή του διευθυντή, αφού οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούσαν να επανεκλεγεί το πρόσωπο που κατείχε και πριν τη θέση.

Για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (n=8) τα αποτελέσματα που προέκυψαν στις εκπαιδευτικές τους μονάδες από την εκλογική διαδικασία ήταν αναμενόμενα. Ωστόσο, δύο περιπτώσεις (E.10, E.12) δήλωσαν πως δεν ήταν αναμενόμενη η ανατροπή να οριστεί διευθυντής, στη συνέχεια, ο υποψήφιος με τα λιγότερα ποσοστά ψήφων. Οι περιπτώσεις εκείνες που δήλωσαν ότι δεν ανέμεναν τα αποτελέσματα (n=4), είχαν διαμορφώσει τις προσδοκίες τους, κυρίως, βάσει συζητήσεων που είχαν προηγηθεί της διαδικασίας μεταξύ των μελών του Σ.Δ.

Ερμηνεύοντας οι εκπαιδευτικοί την κατανομή των ψήφων, στις περιπτώσεις εκείνες με περισσότερους από έναν υποψήφιο (n=6), φαίνεται πως έπαιξε ρόλο η κοινή απόφαση των μελών του Συλλόγου να στηρίζουν κάποιο πρόσωπο (n=2) είτε επειδή αυτό προερχόταν από την εκπαιδευτική τους μονάδα (E.6) είτε επειδή ήταν συνειδητή επιλογή να αντικαταστήσουν τον υπάρχοντα διευθυντή (E.3). Εντύπωση, ωστόσο, προκαλούν οι τοποθετήσεις δύο εκπαιδευτικών αναφορικά με τους παράγοντες που επηρέασαν την κατανομή των ψήφων. Κατά τη μία (E.10) η ανάδειξη διευθυντή στην εκπαιδευτική μονάδα συνδέθηκε με τις διαδικασίες

⁴² Ο υποψήφιος που κατά την εκλογική διαδικασία του Ιουνίου εκλέχθηκε από τον Σύλλογο Διδασκόντων, επέλεξε τελικά να πάει στην εκπαιδευτική μονάδα της πρώτης του επιλογής στην οποία είχε, επίσης, εκλεγεί. Για τον λόγο αυτό η διαδικασία επαναλήφθηκε τον Σεπτέμβριο.

αξιολόγησης που είχαν εφαρμοστεί την προηγούμενη σχολική χρονιά, λαμβάνοντας πολιτικές προεκτάσεις. Έτσι οι ψήφοι διαχωρίστηκαν στις δύο υποψήφιας με κριτήριο το αν ήταν υπέρ ή κατά της αξιολόγησης. Η άλλη εκπαιδευτικός (Ε.12) αναφέρει πως οι φιλικές σχέσεις και ένας είδος ανήθικων και ανέντιμων δοσοληψιών ευθύνονται για τη διασπορά των ψήφων, που, στη συγκεκριμένη περίπτωση, έδωσαν το απαιτούμενο 20% στη μία υποψήφια με αποτέλεσμα να συνεχίσει στη διαδικασία και εν τέλει να καταλάβει τη θέση επειδή υπερετέρωσε έναντι του συνυποψήφιού της στα επιστημονικά και τα υπηρεσιακά κριτήρια. Πρώτοι φόβοι που είχαν εκφραστεί περί συνθηκών αναπαραγωγής πελατειακών σχέσεων και ποικίλων εξαρτήσεων και περί του 'εκδικητικού' χαρακτήρα που θα μπορούσε λάβει η ψήφος σε σχέση με την αξιολόγηση (Γουβέλης, 2015 · Δημοκρατική Συνεργασία Εκπαιδευτικών Π.Ε., 2015 · Τσακνάκης, 2015), επιβεβαιώνονται σε ορισμένες μόνο περιπτώσεις, όπως φάνηκε και από προηγούμενα ερωτήματα, γεγονός, ωστόσο, που μπορεί να οφείλεται στο περιορισμένο δείγμα της έρευνας και, άρα, χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

«Η μία υποψήφια έλαβε 8 ψήφους και 14 η άλλη... Τα αποτελέσματα ήταν αναμενόμενα. Η ανατροπή στην ανάδειξη της διευθυντριάς δεν ήταν, αφού ορίστηκε αυτή που πήρε τις 8 ψήφους... Είναι πολύ απλή η ερμηνεία. Επειδή το κριτήριο ήταν 'μνημονιακός'-αντιμνημονιακός', άρα ο μνημονιακός συμμετείχε στη διαδικασία της σχολικής αυτοαξιολόγησης... ξεκάθαρα συνδέθηκε το θέμα της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων με την ανάδειξη διευθυντή.»[E.10]

«Η μία υποψήφια πήρε 4 ψήφους κι ο άλλος 11. Ήταν συντριπτικά ο Σύλλογος υπέρ του άντρα. Αυτή πήρε το 20% που της ήταν απαραίτητο για να συνεχίσει. Υπερετέρωσε στα μόρια κι έτσι πήρε τη θέση... Δυστυχώς ναι. Ξέραμε ότι κάποιοι θα τη στηρίζουν... Στις φιλικές σχέσεις αποδίδω την κατανομή των ψήφων (τη διαφοροποίηση αυτών των 4 ψήφων) και σε μία δοσοληψία ανήθικη, ανέντιμη...»[E.12]

«Ο διευθυντής ο υπάρχων μηδέν και όλες οι άλλες ψήφοι πήγαν υπέρ της υποδιευθύντριας καθαρά... Ήταν αναμενόμενα γιατί τα είχαμε συζητήσει και επειδή δεν είχαμε κι άλλη επιλογή... αυτό που γνωρίζαμε ήταν ότι δεν θέλαμε να έχουμε ξανά τον ίδιο διευθυντή... Οπότε ήταν ξεκάθαρο...»[E.3]

«Ο ένας μόνο από τους τρεις υποψήφιους, αυτός που πραγματοποίησε αυτοπαρουσίαση, πήρε 7 ψήφους από τις 21... (Ιούνιος). Και οι 21 ψηφίσαμε τον υποδιευθυντή μας που ήταν υποψήφιος (Σεπτέμβριος)... Ναι, εννοείται ήταν αναμενόμενα. Και στην πρώτη περίπτωση και στη δεύτερη είχαμε συμφωνήσει μεταξύ μας ο Σύλλογος τι θα κάνουμε...»[Ε.6]

4.7. Το κλίμα στις εκπαιδευτικές μονάδες εν όψει της εκλογικής διαδικασίας

- **Περιπτώσεις διευθυντών**

Δεδομένου ότι όλοι οι συμμετέχοντες (n=7) ως υποψήφιοι προέρχονταν από τις εκπαιδευτικές μονάδες των οποίων τη διευθυντική θέση διεκδικούσαν, η πλειοψηφία των διευθυντών (n=6) δήλωσε πως τόσο την ημέρα διεξαγωγής της μυστικής ψηφοφορίας, όσο και το διάστημα πριν δεν άλλαξε η στάση του Συλλόγου απέναντί τους, δεν υπήρξε κάποια διαφοροποίηση στις σχέσεις τους συγκριτικά με το παρελθόν και, μάλιστα, σε δύο περιπτώσεις (Δ.3, Δ.4) αναφέρθηκε ότι ένιωσαν την ένθερμη υποστήριξή του. Σε μία περίπτωση αναφέρθηκε (Δ.2) ότι η ύπαρξη δεύτερου υποψηφίου, ο οποίος αν και δεν προερχόταν από τη μονάδα διατηρούσε στενές σχέσεις με αρκετά μέλη της, προκάλεσε μία κατάσταση αμηχανίας τόσο στον Σύλλογο όσο και στον ίδιο τον υποψήφιο, χωρίς, ωστόσο, να αλλάξει πρακτικά η στάση του Συλλόγου απέναντί του. Ο ίδιος αποδίδει αυτή την κατάσταση στις προσωπικές σχέσεις που είναι φυσικό να αναπτύσσουν οι άνθρωποι μεταξύ τους, οι οποίες, όμως, είναι δυνατό να οδηγήσουν σε διληματικές καταστάσεις όταν κληθούν να επιλέξουν ανάμεσα σε αυτό που μπορεί να επιθυμούν σε ανθρώπινο επίπεδο και σε αυτό που πρέπει να έχουν σε επαγγελματικό.

Στο σύνολό τους οι διευθυντές (n=7) υποστήριξαν ότι η δική τους στάση δε διαφοροποιήθηκε, τουλάχιστον συνειδητά, απέναντι στον Σ.Δ. Ωστόσο, από δύο περιπτώσεις (Δ.4, Δ.7) αναφέρθηκε ότι για τους ίδιους άλλαξαν κάποια πράγματα εσωτερικά και κλήθηκαν να τα αντιμετωπίσουν. Το ένα θέμα που προέκυψε από κοινού στους δύο ερωτώμενους είχε να κάνει με μία μορφή ανασφάλειας, παρόλο που αναγνώριζαν στον εαυτό τους τις ικανότητες και ένιωθαν τη στήριξη των μελών του Συλλόγου. Το συναίσθημα αυτό προκλήθηκε κυρίως από μία ανησυχία για το εάν τα μέλη της μονάδας θα επέλεγαν αντικειμενικά ή αν άλλοι λόγοι θα καθόριζαν την επιλογή τους. Το δεύτερο θέμα που τέθηκε από τον διευθυντή Δ.4 σχετιζόταν με εσωτερικά διλήματα που αφορούσαν στη στάση του μετά την πιθανή εκλογή του.

Ακριβέστερα, ο φόβος μήπως ως ‘ανταπόδοση’ στην ψήφο των εκπαιδευτικών υπέκυπτε, νιώθοντας υποχρέωση, σε κάποιες ‘εξυπηρετήσεις’ αργότερα, έβαλε τον συγκεκριμένο διευθυντή στη διαδικασία να δουλέψει περισσότερο κάποια πράγματα με τον εαυτό του.

Αναφερόμενοι οι διευθυντές στο κλίμα που επικρατούσε μεταξύ των μελών του Σ.Δ. εν όψει της εκλογικής διαδικασίας, έγινε φανερό ότι στην πλειοψηφία αυτών των Συλλόγων (n=6) επικράτησε ένα καλό και ήρεμο κλίμα. Παρόλο που ορισμένοι διευθυντές (Δ.1, Δ.7) εντόπισαν σχετικές ζυμώσεις και συζητήσεις μεταξύ των μελών γύρω από την ψηφοφορία, επισημαίνουν ότι κάτι τέτοιο θεωρείται φυσιολογικό εφόσον πρόκειται για μία καινούρια διαδικασία και τονίζουν ότι σε καμία περίπτωση δεν επηρεάστηκαν οι σχέσεις των μελών του Συλλόγου. Ο διευθυντής Δ.2 δήλωσε ότι ως παρατηρητής διέκρινε μία καχυποψία μεταξύ των μελών του Σ.Δ. σχετικά με την επιλογή του καθενός, χωρίς όμως να συμβεί κάποιο ιδιαίτερο περιστατικό που να τεκμηριώνει αυτή την αίσθηση που είχε. Ο ίδιος, βέβαια, θεωρώντας φυσιολογικές τέτοιες αντιδράσεις όταν υπεισέρχονται διλληματικές καταστάσεις, προσπάθησε να μην πυροδοτήσει κάποια κατάσταση με το να προσπαθήσει να κάνει κάποια ‘προεκλογική εκστρατεία’ μέσα στο σχολείο.

«Θεωρώ ότι ήταν φυσιολογική η αντίδραση και η συμπεριφορά των συναδέλφων. Περίμεναν ότι θα είμαι υποψήφιος... Η σχέση μας σε κανένα σημείο δε διαταράχθηκε.»[Δ.1]

«Ήμασταν όλοι, κι εγώ, σε μια κατάσταση αμηχανίας... βάζουμε τους ανθρώπους σε διλληματικές καταστάσεις ανάμεσα σε αυτόν που θέλουμε σαν άνθρωποι με αυτόν που πρέπει να έχουμε σαν επαγγελματίες... υπήρχε μία ατμόσφαιρα καχυποψίας, ποιος θα ψηφίσει ποιον... Εγώ θεώρησα ότι όλο αυτό ήταν φυσιολογικό... όλες αυτές οι διλληματικές καταστάσεις δημιουργούν εντάσεις. Σκέφτηκα ότι το να προσπαθώ να κάνω προεκλογική εκστρατεία μέσα στο σχολείο μόνο φασαρία θα προκαλούσε.»[Δ.2]

«Όχι, δεν μπορώ να πω ότι άλλαξα σε κάτι... σαν διαδικασία με έβαλε σε δεύτερες σκέψεις... Εκείνο που με απασχολούσε περισσότερο ήταν να ψηφίσουν όλοι αντικειμενικά ως προς το πρόσωπό μου... επειδή είμαστε μεγάλος Σύλλογος υπάρχουν διασπάσεις... ‘πηγαδάκια’. Αυτό πολλές φορές είναι και φυσιολογικό. Αλλά στο τέλος

στην ψηφοφορία, μάλλον ενωμένοι φάνηκαν, όλοι μαζί. Δεν υπήρχε διαφωνία, αλλά σίγουρα στις ζυμώσεις έβλεπες κάποια πηγαδάκια.»[Δ.7]

- **Περιπτώσεις εκπαιδευτικών**

Σε σχέση με το κλίμα που επικρατούσε ανάμεσα στους υποψήφιους διευθυντές που προέρχονταν από την εκπαιδευτική μονάδα και τα μέλη του Σ.Δ., οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (n=8) ανέφεραν πως δε διαφοροποιήθηκε με κάποιον τρόπο η στάση των υποψηφίων απέναντί τους λόγω της επικείμενης ψηφοφορίας. Ορισμένοι υποψήφιοι (n=2) προτίμησαν να μείνουν περισσότερο αποστασιοποιημένοι, ειδικά σε περιπτώσεις που γνώριζαν ότι κάποια μέλη του Συλλόγου ενδεχομένως να μην τους στηρίζουν. Αρκετοί εκπαιδευτικοί (n=7), χαρακτήρισαν το κλίμα μεταξύ Συλλόγου και υποψηφίων από ήρεμο έως φιλικό και ευχάριστο. Φυσικά, σε αυτές τις περιπτώσεις, υπήρχε αποδοχή του υποψηφίου από την πλειοψηφία του Συλλόγου.

Στις περιπτώσεις εκείνες (n=3) όπου το γενικότερο κλίμα της εκπαιδευτικής μονάδας είχε διαταραχθεί, φαίνεται ότι έπαιξε ρόλο και η στάση που είχαν κρατήσει οι υποψήφιοι απέναντι στον Σ.Δ. Ακριβέστερα, αναφέρθηκε για κάποιους εξ αυτών ότι συμμετείχαν σε εντάσεις και διενέξεις ή πραγματοποιούσαν ιδιαίτερες συζητήσεις με ορισμένους εκπαιδευτικούς με απώτερο σκοπό να συσπειρώσουν γύρω τους τα μέλη εκείνα που πίστευαν ότι θα τους στηρίζουν (E.10, E.11). Η πιο ακραία περίπτωση που καταγράφηκε ήταν η μαρτυρία της εκπαιδευτικού E.12 η οποία αναφέρθηκε σε κλίμα εκφοβισμού που προσπαθούσε να καλλιεργήσει η μία υποψήφια, ώστε να εξαναγκάσει τους εκπαιδευτικούς να στηρίζουν την υποψηφιότητά της. Υπήρξε, βέβαια και η περίπτωση (E.3) που, αν και το γενικό κλίμα της μονάδας δε διαταράχθηκε, ήταν εμφανής η προσπάθεια του ενός υποψηφίου να χειραγωγήσει τους εκπαιδευτικούς και να επηρεάσει την επιλογή τους χρησιμοποιώντας διάφορους τρόπους και μέσα, όπως αποστολή προσωπικών μηνυμάτων στα κινητά τους τηλέφωνα, υποσχέσεις για εξεύρεση οικονομικών πόρων ώστε να καλυφθούν ανάγκες του σχολείου, κεράσματα, κ.ά.

Το κλίμα που επικρατούσε αποκλειστικά μεταξύ των μελών του Σ.Δ. το διάστημα πριν όσο και την ημέρα της μυστικής ψηφοφορίας, από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (n=9) χαρακτηρίστηκε ως χαλαρό, ήρεμο, ακόμα και ευχάριστο, χωρίς δηλαδή να έχει αλλάξει κάτι επί της ουσίας σε σχέση με το παρελθόν. Οι εκπαιδευτικοί συνδέουν αυτό το κλίμα με το γεγονός ότι σε μεγάλο βαθμό υπήρχε

κοινή συναίνεση ως προς το προτιμώμενο πρόσωπο για τη θέση του διευθυντή. Σε ορισμένες εκπαιδευτικές μονάδες (n=3), όπου οι υποψηφιότητες ήταν περισσότερες από μία, δεν έλειψαν οι διαμάχες και οι εντάσεις μεταξύ των μελών του Σ.Δ., με αποτέλεσμα να επικρατεί ένα κλίμα διχαστικό, ψυχρό έως και εχθρικό, όπως περιγράφουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Το αρνητικό αυτό κλίμα αποδίδεται είτε στην έλλειψη σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικής άποψης (E.10, E.12) είτε σε μία προσπάθεια επιβολής των απόψεων κάποιων ανθρώπων σε κάποιους άλλους (E.11). Συσχετίστηκε, όμως, ακόμα και με το ευρύτερο πολιτικό κλίμα, υπονοώντας πως αυτό είχε μεταφερθεί και στους κόλπους της εκπαιδευτικής μονάδας (E.10). Οι περιπτώσεις αυτές, αν και περιορισμένες, επιβεβαιώνουν φόβους που είχαν εκφραστεί πριν την εφαρμογή του πλαισίου περί διάσπασης της συνοχής του Σ.Δ. εν όψει του κινδύνου τριβών, ανταγωνισμών, παρεξηγήσεων και διαρκών αμφισβητήσεων (Γουβέλης, 2015 · Κάτσικας, 2015 · Τσακνάκης, 2015).

«Ήταν ένα ήσυχο κλίμα, φιλικό κλίμα. Δεν επηρέασε τη συμπεριφορά του διευθυντή μας η διαδικασία της ψηφοφορίας... δεν έγινε ξαφνικά πιο καλός ή ξαφνικά πιο κακός... Ήταν όλα ήρεμα και πολύ διακριτικά.»[E.5]

«Δε δημιουργήθηκαν εντάσεις... Πιστεύω ότι και ο υποψήφιος τήρησε μια ήρεμη στάση... Γενικά το κλίμα ήταν ήρεμο και νομίζω πως ο υποψήφιος που ήταν ήδη διευθυντής είχε λίγο αποστασιοποιηθεί τη συγκεκριμένη περίοδο.»[E.9]

«Υπήρχαν κάποιες εντάσεις μεταξύ των υποψηφίων και συναδέλφων... υπήρχαν εντάσεις μεταξύ των δασκάλων και διαφωνίες και διαμάχες για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα... αρκετοί συνάδελφοι, ίσως το έκανα κι εγώ, προσπαθούσαμε, να πείσουμε τους άλλους για τη δική μας θέση... Ήταν ένα πολύ βαρύ κλίμα εντάσεων. Πολύ βαρύ. Ακούστηκαν πράγματα που δεν περιμέναμε ποτέ να τα ακούσουμε...»[E.11]

«Η μία υποψήφια με τύπου απειλές προσπαθούσε να μας κάνει να φοβηθούμε για να την ψηφίσουμε. Για παράδειγμα έλεγε: 'Θα σου δείξω εγώ αν βγω διευθύντρια... θα δεις εσύ του χρόνου τι θα πάθεις και πόσα θα έχεις'... Ο άλλος υποψήφιος δεν έκανε τέτοια... Είχαμε χωριστεί σε δύο στρατόπεδα και το κλίμα ανάμεσα σε αυτά τα δύο στρατόπεδα ήταν από ψυχρό έως εχθρικό. Γινόντουσαν λογομαχίες... διχασμός για τις διαφορετικές υποψηφιότητες...»[E.12]

4.8. Η συνολική εμπειρία από τη διαδικασία επιλογής διευθυντών

- **Απόψεις διευθυντών**

Καλούμενοι οι διευθυντές να περιγράψουν και να χαρακτηρίσουν συνολικά την εμπειρία τους από τη διαδικασία επιλογής τους βάσει του ισχύοντος πλαισίου, εστιάζουν σε διαφορετικές πτυχές του. Υπήρξαν εκείνοι (n=4) που χαρακτήρισαν την όλη εμπειρία πρωτόγνωρη, κυρίως, λόγω της καινοτομίας που εισήγαγε με τη συμμετοχή του Σ.Δ. στη διαδικασία επιλογής. Εστιάζοντας, λοιπόν, ακριβώς σε αυτό το σκέλος εξέφρασαν από τη μία τη συγκατάθεσή τους στη συμμετοχή του Συλλόγου, από την άλλη, όμως, δεν παρέλειψαν να αναφέρουν τις ανησυχίες τους για το κατά πόσο μία τέτοια διαδικασία που φαντάζει άκρως δημοκρατική μπορεί να είναι στην πραγματικότητα αντικειμενική, δεδομένου ότι δεν μπορεί να ελεγχθεί ο ανθρώπινος παράγοντας. Επιπλέον, επισήμαναν τον κίνδυνο δημιουργίας υποομάδων μέσα στις εκπαιδευτικές μονάδες ή κάποιου είδους συναλλαγών, δεδομένου ότι δεν ήταν βέβαιοι για το κατά πόσο ήταν ώριμος ο εκπαιδευτικός κόσμος να χειριστεί μία τέτοια διαδικασία.

Υπήρξαν εκείνοι (n=2) που, εξετάζοντας τη διαδικασία καθαρά ως προς την εφαρμογή της, τη χαρακτήρισαν ιδιαίτερα ευχάριστη. Οι περιπτώσεις αυτές εστίασαν αποκλειστικά στο γεγονός ότι στις εκπαιδευτικές τους μονάδες υπήρχε θετικό και καλό κλίμα όλο το διάστημα της εφαρμογής, χωρίς να δημιουργηθούν συγκρούσεις ή διενέξεις. Το γεγονός ότι η όλη διαδικασία επιλογής οργανώθηκε και υλοποιήθηκε σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα, σε συνδυασμό με τον περιορισμό που έθετε στην επιλογή εκπαιδευτικών μονάδων, υποχρεώνοντας στην ουσία τον υποψήφιο να παραμείνει στην μονάδα που ήταν, ήταν οι λόγοι για τους οποίους σε μία περίπτωση (Δ.5) η διαδικασία χαρακτηρίστηκε πρόχειρη, μη ικανοποιητική, απογοητευτική.

Φαίνεται πως υπάρχει μία διασπορά απόψεων όσον αφορά το χαρακτηρισμό της συνολικής εμπειρίας η οποία προκύπτει, προφανώς, από τις διαφορετικές συνθήκες που βίωσαν οι συμμετέχοντες κατά την εφαρμογή του πλαισίου.

«Ήταν κάτι πρωτόγνωρο. Μας ξάφνιασε όλους αυτή καινούρια διαδικασία. Από τη μια σκεφτόσουν ότι είναι σωστό να επιλέγει ο Σύλλογος ποιον θα έχει διευθυντή, από την άλλη, όμως, υπήρχε μια ανησυχία μήπως δημιουργηθούν κλίκες μέσα στα σχολεία ή κάποιου είδους συναλλαγές, γιατί δεν ήμασταν ώριμοι μέχρι εκείνη τη στιγμή.»[Δ.4]

«Ήταν μια ευχάριστη διαδικασία. Υπήρχε από όλους ένα κλίμα ευχάριστο. Υπήρχε μια αποδοχή με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν διενέξεις. Η όλη διαδικασία ήταν μια χαρά.»[Δ.3]

«Όχι ικανοποιητική. Απογοητευτική. Ναι, ο Σ.Δ. έχει δικαίωμα να έχει γνώμη για το ποιος θα τον διευθύνει, κάτω, όμως, από τις συνθήκες που έγινε είτε την ταχύτητα είτε όλο αυτό του να βάλεις στο ίδιο σχολείο που είσαι, όχι για μένα που ήθελα να ξαναείμαι, αλλά μπορεί να ήθελα να είμαι κάπου αλλού... Αρκετά πρόχειρη...»[Δ.5]

- **Απόψεις εκπαιδευτικών**

Προκειμένου να χαρακτηρίσουν συνολικά την εμπειρία τους οι συμμετέχοντες από τη διαδικασία επιλογής διευθυντών, στο σύνολό τους (n=12) εστίασαν στο κομμάτι που συμμετείχαν άμεσα και οι ίδιοι, δηλαδή στην εκλογική διαδικασία. Στη βάση αυτή, συνεπώς, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (n=8) απέδωσε θετικό πρόσημο στην εμπειρία που αποκόμισε από τη διαδικασία της ψηφοφορίας, αφού, μέσω αυτής, ο Σ.Δ. κλήθηκε να αναλάβει ευθύνες σχετικά με το πρόσωπο που θέλει να τον διοικεί και απέκτησε λόγο στην επιλογή του. Τη θέση αυτή υπερασπίστηκαν ακόμα και περιπτώσεις που οι συνθήκες στις εκπαιδευτικές τους μονάδες δεν υπήρξαν ιδανικές (E.11, E.12), συμπληρώνοντας πως η διαδικασία της ψηφοφορίας υπήρξε διαφωτιστική γιατί επέτρεψε να αποκαλυφθούν πτυχές των ανθρώπων που κάτω από άλλες συνθήκες θα παρέμεναν άγνωστες.

Στον αντίποδα αυτών των απόψεων, ορισμένοι εκπαιδευτικοί (n=4) χαρακτήρισαν την εκλογική διαδικασία ως αρνητική εμπειρία. Η θέση αυτή προέκυψε είτε από ότι βίωσαν στις εκπαιδευτικές τους μονάδες, όπως συνθήκες υπονόμησης και πελατειακών σχέσεων (E.10), είτε από ότι είδαν να συμβαίνει σε άλλες εκπαιδευτικές μονάδες, όπως η ανάδειξη διευθυντών από τη μειοψηφία των Συλλόγων (E.5, E.8), είτε επειδή όντας οι ίδιοι υποψήφιοι σε εκπαιδευτική μονάδα διαφορετική από αυτή που υπηρετούσαν θεώρησαν εξαιρετικά απίθανη την επιλογή από έναν Σύλλογο που δε γνωρίζει τον υποψήφιο (E.7).

«Θετική, γιατί πιστεύω ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει λόγο για το ποιος είναι διευθυντής της σχολικής μονάδας.»[E.9]

«... μου άρεσε πολύ παρ' όλα αυτά σαν εμπειρία. Δηλαδή ήταν διαφωτιστική... Παρόλο που στο δικό μας το σχολείο το αποτέλεσμα δεν ήταν το επιθυμητό, φαντάζομαι σε άλλα σχολεία μπορεί να είχε αίσιο αποτέλεσμα... Βγήκαν όλα στο φως, δηλαδή έδειξε ο καθένας τι ρόλο παίζει.»[E.12]

«Αδιάφορη και αρνητική αίσθηση έχω... ξέρω σε ένα άλλο σχολείο έναν υποψήφιο διευθυντή... ήταν πολύ αντιπαθής σε όλους και το αποτέλεσμα ήταν αυτός ο υποψήφιος να γίνει διευθυντής λόγω των υπόλοιπων προσόντων του. Οπότε ποιος ο λόγος να μπούνε στη διαδικασία οι συνάδελφοι να ψηφίσουν, να ψυχρανθούν κιόλας οι σχέσεις τους με τον διευθυντή τους;...»[E.5]

«Ότι χειρότερο θα μπορούσε να γίνει... με όλο αυτό το αλισβερίσι... διότι ως κριτήριο έχουν επιθυμίες, απαιτήσεις έτσι ώστε να μη χάσουν τους ψηφοφόρους τους. Ατυχέστατη θα χαρακτήριζα τη διαδικασία συνολικά.»[E.10]

4.9. Συσχετισμός απόψεων διευθυντών - εκπαιδευτικών

Εξετάζοντας συγκριτικά τις εμπειρίες των διευθυντών με αυτές των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι σε αρκετά σημεία συγκλίνουν, σκιαγραφώντας μία πιο ευρεία εικόνα για την εφαρμογή του ισχύοντος πλαισίου, και σε κάποια άλλα αποκλίνουν, δεδομένης της διαφορετικής θέσης από την οποία αξιολογούν τις καταστάσεις.

Αν και οι απόψεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών αποκλίνουν για το κατά πόσο ήταν επαρκές το χρονικό περιθώριο για την εκδήλωση ενδιαφέροντος υποψήφιων διευθυντών, φαίνεται πως οι αποκρίσεις των διευθυντών επιβεβαιώνουν τον ισχυρισμό ορισμένων εκπαιδευτικών ότι οι περισσότεροι υποψήφιοι είχαν προαποφασίσει τη συμμετοχή τους πολύ πριν να εκδοθεί η σχετική εγκύκλιος, οπότε το χρονικό περιθώριο που δόθηκε δεν μπορούσε να επηρεάσει την απόφασή τους.

Για τις περιπτώσεις μοναδικής υποψηφιότητας, οι οποίες, μάλιστα, προερχόταν από το εσωτερικό της εκπαιδευτικής μονάδας, διευθυντές και εκπαιδευτικοί συγκλίνουν ότι βασικός λόγος για τον οποίο δεν εκδηλώθηκε ενδιαφέρον από άλλα μέλη της μονάδας, παρόλο που μπορεί να το επιθυμούσαν ή να είχαν τα προσόντα, υπήρξε ότι δεν ήθελαν να μπουν σε διαδικασία συνυποψηφιότητας με κάποιον που είχε ήδη διατελέσει μία επιτυχημένη πορεία. Μάλιστα, έγινε σαφές, ότι μια τέτοια κίνηση θα ερμηνεύονταν, σε ηθικό επίπεδο, ως

έλλειψη σεβασμού και ένδειξη μη αναγνώρισης της προσφοράς του υποψήφιου. Είναι πιθανό, συνεπώς, υπό αυτό το πρίσμα, να απέφυγαν να συμμετέχουν στη διαδικασία άτομα καθόλα ικανά να αναλάβουν μία θέση διευθυντή, προκειμένου να μη δημιουργηθεί ρήξη με τους άλλους υποψήφιους και να μην περιέλθει συνολικά η εκπαιδευτική μονάδα σε διληματική κατάσταση. Εξαιτίας, όμως, και της αντικειμενικής δυσκολίας να επιλεγεί κάποιος διευθυντής από έναν Σύλλογο που δεν τον γνωρίζει, φαίνεται πως τέτοια ικανά άτομα απέφυγαν να διεκδικήσουν θέσεις και σε άλλες μονάδες. Αυτό μπορεί να είχε σαν αποτέλεσμα ορισμένες εκπαιδευτικές μονάδες να βρέθηκαν είτε χωρίς καθόλου υποψήφιους είτε να κλήθηκαν οι Σύλλογοι να επιλέξουν μεταξύ όχι και τόσο ικανών υποψηφίων.

Σύγκλιση εμπειριών και απόψεων παρουσιάζεται, ακόμη, αναφορικά με το δικαίωμα αυτοπαρουσίασης των υποψηφίων στους Σ.Δ. πριν από τη διεξαγωγή της μυστικής ψηφοφορίας. Φαίνεται πως οι περισσότεροι υποψήφιοι επέλεξαν να μην πραγματοποιήσουν αυτοπαρουσίαση, στάση που ερμηνεύεται από διευθυντές και εκπαιδευτικούς ως συνειδητή επιλογή, κυρίως, των υποψηφίων που προέρχονταν από τις εκπαιδευτικές μονάδες και θεωρούνταν γνώριμα πρόσωπα στα μέλη τους. Ωστόσο, η διαδικασία της αυτοπαρουσίασης θα μπορούσε να είναι μία εξαιρετική ευκαιρία για τους υποψήφιους, ειδικά στις περιπτώσεις που επιζητούσαν την επανεκλογή τους, να αποτιμήσουν το παιδαγωγικό και διοικητικό τους έργο και να επαναπροσδιορίσουν τις θέσεις, τους στόχους και το όραμά τους για την εκπαιδευτική μονάδα σε συνεργασία με τους Σ.Δ. Επιπλέον, η διαδικασία της αυτοπαρουσίασης ήταν το μοναδικό μέσο για κάποιον υποψήφιο που δεν προέρχονταν από το εσωτερικό της μονάδας να προσεγγίσει τον Σύλλογο και να δείξει τις προθέσεις και τις διαθέσεις του σε σχέση με τη διοίκηση του σχολείου, ώστε να διεκδικήσει με περισσότερες πιθανότητες τη θέση του διευθυντή.

Συνολικά επί της διαδικασίας δε σημειώθηκαν παρατυπίες ή δυσλειτουργίες, όπως αναφέρθηκε τόσο από τους διευθυντές, όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, από το σύνολο των περιπτώσεων δεν αναφέρθηκαν αποχές από την εκλογική διαδικασία που να σχετίζονται με ένδειξη διαμαρτυρίας επί του συγκεκριμένου πλαισίου.

Εξετάζοντας όλες τις περιπτώσεις⁴³ αναφορικά με τα ποσοστά που έλαβαν από την εκλογική διαδικασία οι υποψήφιοι που τελικά ορίστηκαν διευθυντές, φαίνεται ότι η πλειοψηφία αυτών (n=17) εκλέχθηκε έχοντας πολύ μεγάλη αποδοχή από τους αντίστοιχους Σ. Δ., με ποσοστά που κυμάνθηκαν από 77,77% έως 100%. Ωστόσο, υπήρξαν και οι ελάχιστες εκείνες περιπτώσεις (n=2) που ο διευθυντής προέκυψε από τη μειοψηφία των Συλλόγων, με ποσοστά που κυμάνθηκαν από 26,26% έως 47,05%. Από το σύνολο των περιπτώσεων προκύπτει, ακόμη, ότι το 78,95% των διευθυντών επανεκλέγει (n=15), καθιστώντας το ποσοστό των περιπτώσεων που ορίστηκε νέος διευθυντής περί του 21,05% (n=4). Η αναλογία αυτή συμπίπτει με τα ευρήματα ποσοτικής έρευνας (Πατσιομίτου, 2015) που διεξήχθη σε Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μεγάλου πληθυσμιακού εύρους, σύμφωνα με την οποία το ποσοστό των διευθυντών που επανεκλέγηκαν ανέρχεται στο 79,93%, ενώ το ποσοστό των νέων διευθυντών ανέρχεται στο 20,67%. Το υψηλό ποσοστό επανεκλογής των διευθυντών που προέκυψε στην έρευνά μας σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι περισσότεροι εξ αυτών εκλέχθηκαν από την πλειοψηφία των Συλλόγων τους, θα μπορούσε να ερμηνευτεί με δύο τρόπους. Από τη μία, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι στην πλειοψηφία τους οι Σ.Δ. ήταν αρκετά ικανοποιημένοι από τον υπάρχοντα διευθυντή και γι' αυτό επέλεξαν να τον στηρίξουν εκ νέου. Από την άλλη, μπορούμε να υποθέσουμε ότι αρκετοί Σύλλογοι προτίμησαν την διατήρηση της υφιστάμενης αρχής είτε επειδή δεν ήθελαν να διακινδυνεύσουν την έλευση ενός άγνωστου ή άπειρου ατόμου είτε επειδή ήθελαν να αποφύγουν την πιθανότητα να βρεθούν στο μέλλον αντιμέτωποι με μεθόδους και τακτικές που θα δυσχέραιναν το έργο τους, λόγω εκδικητικών συμπεριφορών.

Αναφορικά με το κλίμα που επικρατούσε στις εκπαιδευτικές μονάδες, φαίνεται πως αυτό δε διαταράχθηκε για την πλειοψηφία των περιπτώσεων λόγω αποδοχής των υποψηφίων από τους αντίστοιχους Συλλόγους ή λόγω κοινής συναίνεσης για την προτίμηση ανάμεσα σε δύο υποψήφιους. Ειδικότερα, στις εκπαιδευτικές μονάδες με έναν υποψήφιο διατηρήθηκε ένα ηπιότερο κλίμα σε σχέση με τις μονάδες όπου υπήρχαν περισσότεροι υποψήφιοι, γεγονός που αυτόματα δημιουργούσε ανταγωνιστικές συνθήκες, ακόμα κι αν αυτές δεν οδηγούσαν σε συγκρουσιακές καταστάσεις. Στις ελάχιστες περιπτώσεις που σημειώθηκαν εντάσεις

⁴³ Συνολικά οι περιπτώσεις λογίζονται ως δεκαεννέα, όσες και οι περιπτώσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

επικράτησε ένα διχαστικό και διλληματικό κλίμα τόσο ανάμεσα στους υποψήφιους, όσο και ανάμεσα στα μέλη, το οποίο οδήγησε στην αποδιοργάνωση της μονάδας.

Η συνολική εμπειρία των συμμετεχόντων από την εφαρμογή του ισχύοντος πλαισίου για την επιλογή διευθυντών φαίνεται να αποτιμάται θετικότερα από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους διευθυντές. Οι τελευταίοι εμφανίζονται περισσότερο επιφυλακτικοί, εκφράζοντας ανησυχίες για την καταλληλότητά του, χωρίς, ωστόσο, να το απορρίπτουν. Είναι σαφές ότι η στάση των συμμετεχόντων επηρεάστηκε, κυρίως, από τη συμμετοχή του Σ.Δ. στη διαδικασία επιλογής. Πιθανότατα, οι εκπαιδευτικοί, μέσω αυτής της καινοτομίας, ένιωσαν να αυτονομούνται περισσότερο και να ισχυροποιούν τη θέση τους. Αντιθέτως, οι διευθυντές είναι πιθανό να ένιωσαν περισσότερο εξαρτώμενοι και, συνειδητοποιώντας τη βαρύτητα που είχε η γνώμη του Σ.Δ., και περισσότερο ανασφαλείς σε σχέση με προηγούμενες κρίσεις.

5. Πέμπτος Άξονας: Αποτίμηση του ισχύοντος πλαισίου επιλογής διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων

5.1. Αποτίμηση των κριτηρίων επιλογής και της αντίστοιχης μοριοδότησής τους

- **Απόψεις διευθυντών**

Οι διευθυντές στο σύνολό τους (n=7) συμφωνούν με τα κριτήρια της επιστημονικής - παιδαγωγικής κατάρτισης, της υπηρεσιακής κατάστασης και της προσωπικότητας - γενικής συγκρότησης που τίθενται στο ισχύον πλαίσιο για την επιλογή των διευθυντών. Εκφράστηκαν, ωστόσο, κάποιες αμφιβολίες σχετικά με τον τρόπο που ελέγχθηκε το κριτήριο της προσωπικότητας - γενικής συγκρότησης, αφού σε γενικότερο επίπεδο, εντοπίζεται μία δυσκολία στο να αποτιμάται βάσει αντικειμενικών μετρήσιμων κριτηρίων (n=2). Επίσης, επισημάνθηκε ότι στο κριτήριο της επιστημονικής - παιδαγωγικής κατάρτισης θα έπρεπε να λαμβάνονται υπόψη όλοι οι τίτλοι σπουδών ανεξαιρέτως και χωρίς προϋποθέσεις (n=3).

Αναφορικά με τη μοριοδότηση των κριτηρίων επιλογής⁴⁴, αποτυπώνεται πως οι περισσότεροι διευθυντές (n=4) συμφωνούν με την προτεραιότητα που δίνεται στην

⁴⁴ Υπηρεσιακή κατάσταση: 14 μονάδες

υπηρεσιακή κατάσταση. Σημειώνεται, δε, πως οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες έχουν κατά μέσο όρο 28 χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας, στοιχείο που συγκλίνει με τα ευρήματα άλλων εμπειρικών ερευνών αναφορικά με τα πολλά χρόνια προϋπηρεσίας των διευθυντών (Σαϊτής, 1990 · Σαϊτής, Τσιαμάση & Χατζή, 1997 · Γουρναρόπουλος, 2009 · Παπαχρήστου, 2009 · Μερκούρη, 2015). Μάλιστα, δύο από αυτούς (Δ.1, Δ.2) τονίζουν την αναγκαιότητα να δοθεί ακόμη περισσότερη βαρύτητα στο κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης, αξιολογώντας ως πάρα πολύ σημαντική την εμπειρία που μπορούν να προσφέρουν τα πολλά χρόνια διδακτικής, κυρίως, υπηρεσίας. Ακόμη, διατυπώνεται η άποψη ότι οι εμπειρίες που μπορεί να αποκομίσει κάποιος, εργαζόμενος για πολλά χρόνια σε εκπαιδευτικές μονάδες, είναι δυνατό να αντισταθμίσει την εξειδίκευση και τις γνώσεις που μπορεί να έχει κάποιος άλλος από ένα Μεταπτυχιακό ή ένα Διδακτορικό δίπλωμα.

Στον αντίποδα αυτής της θέσης, διατυπώθηκε η άποψη (n=2) ότι τα χρόνια υπηρεσίας προσδίδουν μεν κάποια ωφέλιμη εμπειρία, δεν είναι ικανά, όμως, να εξασφαλίζουν την ικανότητα και την αποτελεσματικότητα κάποιου στη διοικητική θέση. Προτεραιότητα στο κριτήριο της επιστημονικής - παιδαγωγικής κατάρτισης δίδεται από δύο διευθυντές (Δ.6, Δ.7), αν και επισημαίνεται στη μία περίπτωση (Δ.6) ότι από μόνα τους τα επιστημονικά προσόντα δε διασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα ενός διευθυντή. Σε μία περίπτωση (Δ.5) το κριτήριο της προσωπικότητας τίθεται σε προτεραιότητα, θεωρώντας πως θα έπρεπε να μοριοδοτείται περισσότερο. Τονίζεται, ωστόσο, ως επιτακτική ανάγκη να εξακριβώνεται με διαφορετικό τρόπο από αυτόν της ψηφοφορίας.

«Η υπηρεσιακή κατάσταση θεωρώ ότι θα έπρεπε να έχει περισσότερα μόρια γιατί η εμπειρία είναι πάρα πολύ σημαντική... όταν είσαι μέσα σε ένα σχολείο 20 χρόνια... τα γεγονότα που καθημερινά καλείσαι να αντιμετωπίσεις... θεωρώ ότι έχεις βγάλει εις πέρας ένα διδακτορικό.»[Δ.1]

«Θα μπορούσαν να έχουν η επιστημονική - παιδαγωγική κατάρτιση τις περισσότερες μονάδες... αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι ένας διευθυντής είναι ικανός και

Προσωπικότητα-γενική συγκρότηση: 12 μονάδες

Επιστημονική-παιδαγωγική κατάρτιση: 9-11 μονάδες

αποτελεσματικός αν έχει περισσότερα μόρια στην επιστημονική - παιδαγωγική κατάρτιση.»[Δ.6]

«Θα προτιμούσα περισσότερα μόρια στην προσωπικότητα αλλά με άλλο τρόπο αξιολόγησης. Η προϋπηρεσία τι νόημα έχει; Μπορεί να είναι κάποιος 10 χρόνια δάσκαλος και να έχει όμως την επιστημονική κατάρτιση και να έχει και την προσωπικότητα να διοικήσει ένα σχολείο... Δηλαδή η προϋπηρεσία σε κάνει και καλύτερο διευθυντή;»[Δ.5]

- **Απόψεις εκπαιδευτικών**

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί (n=12) συμφωνούν πως τα κριτήρια της επιστημονικής - παιδαγωγικής κατάρτισης, της υπηρεσιακής κατάστασης και της προσωπικότητας - γενικής συγκρότησης είναι οι τρεις βασικοί άξονες που πρέπει να εξετάζονται, ωστόσο, όπως τονίστηκε σε ορισμένες περιπτώσεις (n=2), η εποικοδομητική αξιοποίησή τους εξαρτάται από τον τρόπο που αυτά ελέγχονται. Εξετάζοντας τη βαρύτητα που αποδίδει κάθε εκπαιδευτικός στα τρία κριτήρια και αποτιμώντας την, στη συνέχεια, συνολικά, προκύπτει ότι πρώτο σε βαρύτητα κατατάσσεται η προσωπικότητα - γενική συγκρότηση, δεύτερο η υπηρεσιακή κατάσταση και τρίτο η επιστημονική - παιδαγωγική συγκρότηση των υποψήφιων.

Ακριβέστερα, επικεντρώνοντας την ανάλυσή μας στο κριτήριο που αναγνωρίζουν ως σημαντικότερο οι εκπαιδευτικοί, προκύπτει ότι η πλειοψηφία αυτών (n=7) θεωρεί πως η προσωπικότητα - γενική συγκρότηση είναι το κριτήριο εκείνο που θα έπρεπε να μοριοδοτείται περισσότερο. Στη βάση αυτή θεωρείται πως η προσωπικότητα του διευθυντή είναι δυνατό να επηρεάσει το κλίμα της εκπαιδευτικής μονάδας και, κατά συνέπεια, ολόκληρη τη λειτουργία της. Μία ακέραιη και ισχυρή προσωπικότητα, με κατανόηση και θέληση να προσφέρει θεωρείται από ορισμένους εκπαιδευτικούς αυτής της κατηγορίας (n=2) πολύ πιο σημαντικό προσόν από οποιονδήποτε επιστημονικό τίτλο.

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί (n=2) προτείνουν να δοθεί ακόμη περισσότερη βαρύτητα στο κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης, αποτιμώντας την ως ιδιαίτερως σημαντική, τόσο γιατί αποδεικνύει πως ένας υποψήφιος ήταν και είναι ενεργό μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας, όσο και γιατί θεωρούν ότι μέσω της εμπειρίας που έχει αποκτήσει είναι περισσότερο έτοιμος να αντιμετωπίσει και να διαχειριστεί τα καθημερινά προβλήματα μιας εκπαιδευτικής μονάδας.

Στον αντίποδα αυτής της θέσης, εκφράζεται από ορισμένους εκπαιδευτικούς (n=2) η άποψη ότι η επιστημονική - παιδαγωγική κατάρτιση δε θα έπρεπε να υποτιμάται έναντι της προϋπηρεσίας, αλλά, αντιθέτως, θα έπρεπε να είναι το κριτήριο εκείνο στο οποίο θα δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα. Θεωρώντας ότι η εμπειρία είναι κάτι που ούτως ή άλλως μπορεί να κατακτηθεί, στην περίπτωση αυτή τα επιστημονικά προσόντα αποτελούν ένδειξη πως κάποιος ενδιαφέρεται για τη γνώση και τη συνεχή βελτίωσή του και αποκτά κατάρτιση, εφόδιο ιδιαιτέρως σημαντικό για τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς. Σε μία περίπτωση επισημάνθηκε ότι τα τρία κριτήρια θα έπρεπε να έχουν την ίδια βαρύτητα, καθώς καθένα από αυτά αποτιμά κάτι εξίσου σημαντικό.

«Πρέπει να προσμετρούνται όλα αυτά... Για μένα μετράει πιο πολύ ο χαρακτήρας και η προσωπικότητα του εκάστοτε διευθυντή, γιατί αυτό συμβάλει πάρα πολύ στο κλίμα του σχολείου... το σχολείο λειτουργεί πολύ καλύτερα.»[E.3]

«Αυτοί είναι οι τρεις άξονες πάνω στους οποίους μπορεί να στηριχθεί μια επιλογή διευθυντή... θα έβαζα περισσότερο στην υπηρεσιακή κατάσταση... να μοριοδοτείται περισσότερο ότι κάποιος είναι ενεργό μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας... αν ο διευθυντής έχει βρεθεί μέσα σε τάξη.»[E.2]

«Συμφωνώ με τα κριτήρια, αλλά από κει και πέρα έχει να κάνει με το πώς γίνεται η κρίση... Νομίζω ότι θα έπρεπε η επιστημονική - παιδαγωγική κατάρτιση να ξεπερνά σε μόρια την υπηρεσιακή. Για μένα είναι πιο σημαντικό. Εντάξει, είναι σημαντική και η πείρα, αλλά αυτό είναι κάτι που κατακτιέται. Είναι σημαντικό να είσαι καταρτισμένος επιστημονικά και παιδαγωγικά.»[E.4]

5.2. Αποτίμηση των κριτηρίων ως προς την επιλογή ικανών και αποτελεσματικών διευθυντών

- **Απόψεις διευθυντών**

Στο σύνολό τους οι διευθυντές (n=7) δεν έχουν πειστεί ότι τα συγκεκριμένα κριτήρια και η αντίστοιχη μοριοδότησή τους μπορούν να εξασφαλίσουν την επιλογή ικανών και αποτελεσματικών διευθυντών. Κυρίως, εστιάζουν σε τρία σημεία: i) Σε σχέση με το κριτήριο της προσωπικότητας - γενικής συγκρότησης, εκφράζονται

αμφιβολίες για το κατά πόσο, μέσω του τρόπου που ελέγχεται, αποτυπώνεται η πραγματικότητα για την ικανότητα και αποτελεσματικότητα ενός υποψηφίου και δεν υπεισέρχονται άλλοι παράγοντες που να επηρεάζουν τη μοριοδότησή του. ii) Σε σχέση με τη μοριοδότηση συνολικά τονίζεται ότι η διαφορετική βαρύτητα που δίνεται στα κριτήρια δημιουργεί αμφιβολίες για το κατά πόσο κάποιος που επελέγει είναι επαρκής και στα τρία ή αν η επιλογή του οφείλεται στο ότι υπερετρούσε μόνο σε ένα εξ αυτών. iii) Επισημαίνεται, ακόμη, ότι θα μπορούσε να εξασφαλίζεται η επιλογή ικανών και αποτελεσματικών διευθυντών αν υπήρχε σαφής περιγραφή και προδιαγραφή τόσο της θέσης, όσο και του προφίλ του διευθυντή, ώστε να υπάρχει συμφωνία των κριτηρίων με τις πολλαπλές απαιτήσεις του ρόλου.

«Όχι απόλυτα... μπορεί οι μονάδες που θα πάρει κάποιος για να γίνει διευθυντής από την ψηφοφορία να μην είναι ακριβώς αυτό που θα έπρεπε να πάρει... μπορεί να μην αποτυπώνει ακριβώς αυτό που θα έπρεπε.»[Δ.6]

«Όχι. Σίγουρα πρέπει να έχει κανείς αρκετά προσόντα αλλά δεν αρκεί το ένα, από μόνο του... επειδή η θέση πραγματικά πλέον έχει μεγάλες απαιτήσεις δε θα έπρεπε να υστερεί και στα άλλα κριτήρια.»[Δ.7]

«Από μόνα τους όχι. Θα πρέπει να υπάρχουν σαφή και προκαθορισμένα πλαίσια για το πώς πρέπει να είναι ο διευθυντής μέσα στο σχολείο. Αν υπάρχει σαφής περιγραφή και της θέσης και του προφίλ του διευθυντή τότε μπορούν να εξασφαλίσουν ικανούς και αποτελεσματικούς διευθυντές»[Δ.2]

- **Απόψεις εκπαιδευτικών**

Αναφορικά με το κατά πόσο τα συγκεκριμένα κριτήρια και η αντίστοιχη μοριοδότησή τους μπορούν να εξασφαλίσουν την επιλογή ικανών και αποτελεσματικών διευθυντών, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (n=7) φαίνεται να διατηρεί ορισμένες αμφιβολίες για τον βαθμό στον οποίο κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί απόλυτα. Οι αμφιβολίες τους συσχετίζονται με τη διαφωνία τους ως προς τη βαρύτητα που δίνεται σε καθένα από τα κριτήρια. Στη βάση αυτή, λοιπόν, τονίζεται ότι δεν είναι απόλυτο ότι κάποιος που επιλέχθηκε λόγω των πολλών χρόνων προϋπηρεσίας είναι απαραίτητα ικανός και αποτελεσματικός, ούτε μπορεί να εξασφαλιστεί a priori η ικανότητα και η αποτελεσματικότητα επειδή κάποιος διαθέτει

αρκετά επιστημονικά προσόντα. Επισημάνθηκε, επίσης, ότι λόγω της πρώτης εφαρμογής του συγκεκριμένου πλαισίου, είναι δύσκολο να αναγνωρίσει κανείς αν επιλέχθηκαν ικανοί και αποτελεσματικοί διευθυντές, αλλά αυτό θα διαπιστωθεί στο μέλλον εξετάζοντας την πορεία τους και το κατά πόσο λειτούργησαν ομαλά οι εκπαιδευτικές μονάδες.

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί (n=4) εμφανίζονται πεπεισμένοι ότι μπορούν να επιλεγούν οι ικανοί και αποτελεσματικοί βάσει των κριτηρίων και της μοριοδότησής τους. Η απόλυτη αυτή θέση, βασίστηκε, κυρίως, στο γεγονός ότι λόγω στην αποτίμηση των κριτηρίων είχε και ο Σ.Δ., ο οποίος γνωρίζοντας πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του διευθυντή συνέβαλε με την κρίση του στο να επιλεγούν τα κατάλληλα άτομα.

Σε μία περίπτωση δηλώνεται απόλυτα ότι δεν μπορεί να εξασφαλιστεί η επιλογή ικανών και αποτελεσματικών διευθυντών, κυρίως λόγω της μοριοδότησης των κριτηρίων. Η κατηγορηματική αυτή θέση προέκυψε βάσει της εμπειρίας που είχε η εκπαιδευτικός (E.5) από την εφαρμογή του πλαισίου, όπου διαπίστωσε πως υπήρξαν περιπτώσεις που επιλέχθηκαν διευθυντές συγκεντρώνοντας μόνο το απαιτούμενο 20% των ψήφων που τους επέτρεπε να συνεχίσουν στη διαδικασία, χωρίς, ωστόσο να διαθέτουν ακαδημαϊκά προσόντα, ανάλογες ικανότητες ή την εκτίμηση της πλειοψηφίας των Συλλόγων τους. Τέτοιες περιπτώσεις ευνοήθηκαν από τα πολλά χρόνια υπηρεσίας, όπως δηλώνει η εκπαιδευτικός, στοιχείο, όμως, που δεν εξασφαλίζει την ικανότητά τους.

«Ναι, εν μέρει όμως. Σε ένα ποσοστό 80%. Δεν επιλέγονται πάντα οι ικανοί, γιατί μπορεί κάποιος να βρεθεί στη θέση του διευθυντή μόνο και μόνο επειδή έχει περισσότερα χρόνια υπηρεσίας. Το ότι κάποιος έχει πολλά χρόνια υπηρεσίας δε σημαίνει αυτόματα ότι είναι και ο καλύτερος.»[E.8]

«Ναι σίγουρα το πιστεύω γιατί αφού γίνεται η επιλογή ύστερα από τη διαδικασία της ψηφοφορίας πιστεύω ότι οι συνάδελφοι έχουν την κρίση να μπορούν να καταλάβουν και να ψηφίσουν τον σωστό άνθρωπο, γιατί σίγουρα όλοι ξέρουμε πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του.»[E.3]

«Όχι και είμαι απόλυτη σε αυτό γιατί το είδα έμπρακτα να συμβαίνει σε ένα διπλανό μας σχολείο... ενώ οι περισσότεροι συνάδελφοι ψήφισαν τον πιο ικανό υποψήφιο,

βγήκε ο άλλος... χωρίς να έχει ιδιαίτερα προσόντα... βγήκε διευθυντής μόνο και μόνο απ' τα χρόνια προϋπηρεσίας...»[E.5]

5.3. Αποτίμηση των κριτηρίων ως προς τη διασφάλιση της αντικειμενικότητας και της αξιοκρατίας

- **Απόψεις διευθυντών**

Η πλειοψηφία των διευθυντών (n=5), εξετάζοντας αν εξασφαλίζεται η αντικειμενικότητα και η αξιοκρατία μέσω των συγκεκριμένων κριτηρίων και της αντίστοιχης μοριοδότησής τους, εστιάζει στο κριτήριο της προσωπικότητας - γενικής συγκρότησης και στον τρόπο που εξακριβώνεται, εκφράζοντας αντίθετες απόψεις. Έτσι, από τη μία (n=2), διατυπώνεται η άποψη ότι τόσο τα προσωπικά κριτήρια που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να ψηφίσουν, όσο και ο αποκλεισμός κάποιου υποψήφιου επειδή δε συγκέντρωσε το απαιτούμενο 20% από την ψηφοφορία, ενώ μπορεί να είναι ικανότατος, είναι δείκτες ελλιπούς αντικειμενικότητας και αξιοκρατίας. Από την άλλη (n=3), θέτοντας τη διαδικασία της ψηφοφορίας σε σύγκριση με αυτή της συνέντευξης, εκτιμάται ότι σε μεγαλύτερο βαθμό εξασφαλίζεται η αντικειμενικότητα και η αξιοκρατία στο ισχύον πλαίσιο. Σε αυτήν την περίπτωση, παρόλο τον κίνδυνο που ενέχουν οι διαπροσωπικές σχέσεις στην επιρροή του αποτελέσματος, θεωρείται λογικότερο να αξιολογείται η προσωπικότητα από ανθρώπους που έχουν σχηματισμένη άποψη επ' αυτής, παρά από ένα απρόσωπο συμβούλιο επιλογής το οποίο ενδεχομένως να προσμετρά κι άλλες παραμέτρους άσχετες με την προσωπικότητα.

Επιπλέον, για δύο από τους διευθυντές η αντικειμενικότητα και η αξιοκρατία δεν μπορεί να διασφαλιστεί μέσα από το κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης, καθώς θεωρούν πως τα χρόνια υπηρεσίας είναι μία τυχαία συνθήκη που επιβεβαιώνει την εμπειρία του υποψήφιου, αλλά δεν εξασφαλίζει τίποτα περισσότερο εκτός από αυτή.

«Όχι, θα διαφωνήσω γιατί τον σημαντικότερο ρόλο έπαιζε η άποψη των συναδέλφων, που ναι μεν πρέπει να υπάρχει, δεν είναι πάντα αντικειμενική... Πολλές φορές ψήφισαν έχοντας διάφορα άλλα κριτήρια δικά τους.»[Δ.1]

«Νομίζω πως διασφαλίζεται η αντικειμενικότητα και η αξιοκρατία και το βασικό στοιχείο είναι η συμμετοχή των άμεσα ενδιαφερομένων... Αντί για την προσωπική συνέντευξη που έκανες στο ΠΥΣΠΕ, ουσιαστικά έπαιρνες τη σύμφωνη γνώμη του Σ.Δ. που σε ήξερε καλύτερα απ' ότι μπορούσε να εκτιμήσει το ΠΥΣΠΕ, το οποίο εκτιμούσε στηριζόμενο και σε άλλα κριτήρια...»[Δ.3]

«Όχι δεν μπορούν. Για μένα αντικειμενικά είναι εφόσον μοριοδοτούνται σωστά... Το να παίρνει περισσότερα μόρια εάν κάποιος έχει περισσότερα χρόνια στην υπηρεσία δε νομίζω ότι είναι σημαντικό... Σίγουρα και η εμπειρία είναι ένας θετικός παράγων, αλλά δεν είναι νομίζω ο πρωταρχικός.»[Δ.7]

- **Απόψεις εκπαιδευτικών**

Εξετάζοντας αν τα συγκεκριμένα κριτήρια και η αντίστοιχη μοριοδότησή τους εξασφαλίζουν την αντικειμενικότητα και την αξιοκρατία, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (n=7) φαίνεται να πιστεύει ότι αυτό εξαρτάται από διάφορους παράγοντες. Ως βασικότερος παράγοντας τίθεται το κριτήριο της προσωπικότητας - γενικής συγκρότησης και ο τρόπος με τον οποίο αυτό αποτιμάται. Στη βάση αυτή υποστηρίζεται ότι αν ο Σ.Δ. διαμορφώνει την επιλογή του βάσει αντικειμενικών κριτηρίων, τότε εξασφαλίζεται η αντικειμενικότητα και η αξιοκρατία. Ωστόσο, δεν είναι δυνατό να εξακριβωθεί αν υπεισέρχονται στην επιλογή υποκειμενικά κριτήρια και, άρα, αυτό από μόνο του γεννά αμφιβολίες για την αντικειμενική και αξιοκρατική επιλογή του διευθυντή. Διατυπώνεται, ακόμη, η άποψη ότι η επιλογή του διευθυντή είναι ούτως ή άλλως μία εσωτερική, υποκειμενική υπόθεση του εκάστοτε Σ.Δ. η οποία εξαρτάται τόσο από το ποια μέλη απαρτίζουν τον Σύλλογο, όσο και από το είδος του διευθυντή που θέλουν να διοικεί τη μονάδα.

Μία μειοψηφία (n=3) δηλώνει πεπεισμένη ότι εξασφαλίζονται τόσο η αντικειμενικότητα, όσο και η αξιοκρατία. Θέτοντας σε σύγκριση τα ισχύον πλαίσιο επιλογής με τα προηγούμενα, θεωρούν ότι τα συγκεκριμένα κριτήρια, η αντίστοιχη μοριοδότησή τους, καθώς και ο τρόπος που αυτά αποτιμώνται εξασφαλίζουν αντικειμενικότητα και αξιοκρατία. Θεωρώντας δεδομένο ότι τα κριτήρια της υπηρεσιακής κατάστασης και της επιστημονικής - παιδαγωγικής κατάρτισης δεν μπορούν να αμφισβητηθούν, η αποτίμηση του κριτηρίου της προσωπικότητας - γενικής συγκρότησης μέσω του συλλογικού οργάνου που το αφορά άμεσα η επιλογή

του διευθυντή, συντελεί στο να εξασφαλιστεί η αντικειμενικότητα και η αξιοκρατία, σε αντιδιαστολή με τη συνέντευξη που λογίζεται ως υποκειμενική διαδικασία.

Από δύο περιπτώσεις δηλώνεται κατηγορηματικά πως τα συγκεκριμένα κριτήρια δεν μπορούν να εξασφαλίσουν την αντικειμενικότητα και την αξιοκρατία, καθώς υποστηρίζεται ότι παρόλο που η μοριοδότηση των κριτηρίων συνολικά μπορεί να είναι ακριβής, δε σημαίνει ότι αυτά οδηγούν πάντα σε αξιοκρατικά ή αντικειμενικά αποτελέσματα λόγω της βαρύτητας που έχει το κάθε κριτήριο. Επισημαίνεται, επίσης, η προφανής δυσκολία που προκύπτει όταν καλείται ένας Σύλλογος να εκτιμήσει αντικειμενικά και αξιοκρατικά έναν υποψήφιο που δεν προέρχεται από την εκπαιδευτική μονάδα και, άρα, δεν τον γνωρίζει.

«Όσον αφορά τα τυπικά προσόντα και την υπηρεσιακή κατάσταση ναι. Δηλαδή εκεί δεν μπορεί κανείς να αμφισβητήσει κάτι. Όσον αφορά την προσωπικότητα έχω αμφιβολίες, γιατί πολλοί εκπαιδευτικοί, συνάδελφοι δεν ξέρω πόσο αντικειμενικά μπορεί να ψηφίσουν ή υποκειμενικά.»[E.2]

«Ναι, σίγουρα το πιστεύω. Τώρα υπάρχει μεγαλύτερη αντικειμενικότητα απ' ό τι στο προηγούμενο πλαίσιο που ήταν καθαρά τα τυπικά μόνο προσόντα και η συνέντευξη που κρύβει μια υποκειμενικότητα.»[E.3]

«Δεν ξέρω κατά πόσο οι μονάδες προσωπικότητας είναι αντικειμενικές, γιατί είναι δύσκολο να κρίνεις έναν εκπαιδευτικό αν για παράδειγμα έρχεται από άλλη εκπαιδευτική μονάδα και δεν έχει υπηρετήσει εκεί. Οπότε δεν το θεωρώ αξιοκρατικό ούτε αντικειμενικό.»[E.4]

5.4. Αποτίμηση της συμμετοχής του Συλλόγου Διδασκόντων στη διαδικασία επιλογής

- **Απόψεις διευθυντών**

Στην πλειοψηφία τους οι διευθυντές (n=6) συμφωνούν με τη συμμετοχή του Σ.Δ. στη διαδικασία επιλογής τους, αν και οι περισσότεροι από αυτούς (n=5) θέτουν ορισμένες προϋποθέσεις. Έτσι, αναφέρθηκε ότι για να έχει νόημα η ψήφος του Συλλόγου θα πρέπει οι υποψήφιοι να προέρχονται από την εκπαιδευτική μονάδα, ώστε τα μέλη να τους γνωρίζουν και να μπορούν να τους αξιολογήσουν. Σε

διαφορετική περίπτωση, η ψηφοφορία για ένα άγνωστο πρόσωπο δεν έχει να συνεισφέρει κάτι ουσιαστικό στη διαδικασία (n=2). Επισημάνθηκε, ακόμα, ότι ενώ είναι σημαντική η συμμετοχή του Σ.Δ., δεν μπορεί να είναι ο μοναδικός δείκτης αποτίμησης της προσωπικότητας, αλλά θα πρέπει να πραγματοποιείται έλεγχος της καταλληλότητας του υποψήφιου και με άλλους τρόπους (n=2). Ακόμη, ως προϋποθέσεις τέθηκαν τόσο η αξιοποίηση αντικειμενικών και αδιαμφισβήτητων κριτηρίων από τα μέλη του Συλλόγου για τη διαμόρφωση της επιλογής τους, όσο και η μετέπειτα ανάληψη ευθύνης από το συλλογικό όργανο για αυτήν του την επιλογή (n=1).

Σε μία περίπτωση (Δ.3) η συμμετοχή του Συλλόγου κρίθηκε απαραίτητη διότι οι εκπαιδευτικοί είναι οι άμεσα ενδιαφερόμενοι, καθώς και αυτοί που θα στηρίζουν τον διευθυντή σε όλη την πορεία του, οπότε είναι σημαντικό να έχει την αποδοχή τους. Στον αντίποδα της θέσης αυτής καταγράφηκε απόλυτη διαφωνία με τη συμμετοχή του Συλλόγου, θεωρώντας ότι ένας διευθυντής θα πρέπει να κρίνεται αυστηρά σε σχέση με την επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας (Δ.2).

«Αν ήταν να αποφασίζει ο Σύλλογος θα έπρεπε να γίνεται με μια εσωτερική διαδικασία στο σχολείο και να συμμετέχουν μόνο υποψήφιοι που να είναι μέλη του Συλλόγου...»[Δ.4]

«...αν είναι αντικειμενικά τα κριτήρια, ναι, καλό είναι, αλλά μόνο έτσι... αν πραγματικά δοθεί η δυνατότητα σ' έναν Σύλλογο να αξιολογεί τον διευθυντή του σχολείου, νομίζω ότι μετά, πρέπει να αναλαμβάνουν όλοι τις ευθύνες της επιλογής...»[Δ.7]

«Απόλυτα συμφωνώ, γιατί είναι οι άμεσα ενδιαφερόμενοι. Είναι αυτοί που θα σε στηρίζουν στην όλη πορεία σου... αν δεν έχεις τη σύμφωνη γνώμη των ανθρώπων με τους οποίους συνεργάζεσαι νομίζω ότι θα υπάρχει δυσλειτουργία στη σχολική μονάδα.»[Δ.3]

«Εγώ πιστεύω ότι καλό είναι να μη βάζουμε τον Σ.Δ. να επιλέγει τους διευθυντές. Αν για κάποιο λόγο δε θέλουν αυτό τον διευθυντή θα μπορούσαν να βρουν άλλο τρόπο κι άλλα κριτήρια να αντικατασταθεί ο διευθυντής...»[Δ.2]

- **Απόψεις εκπαιδευτικών**

Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί (n=10) συμφωνούν με τη συμμετοχή του Σ.Δ. στη διαδικασία επιλογής διευθυντών. Το βασικότερο επιχείρημα που θέτουν είναι ότι επειδή αυτοί γνωρίζουν καλύτερα τις ανάγκες της εκπαιδευτικής μονάδας και καθημερινά συνεργάζονται με τον διευθυντή, είναι οι πλέον αρμόδιοι να κρίνουν και να αποφασίσουν την επιλογή του. Ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς αυτής της κατηγορίας (n=4), ωστόσο, έθεσαν κάποιες προϋποθέσεις για τη συμμετοχή του Σ.Δ. στη διαδικασία επιλογής. Ακριβέστερα, επισημάνθηκε ότι θα ήταν καλύτερο ο Σύλλογος να συμμετέχει με άλλον τρόπο στη διαδικασία, διότι υπάρχει ο κίνδυνος να περιέλθει σε διλληματικές καταστάσεις ή, ακόμα, ότι η συμμετοχή του θα είχε ουσιαστικό νόημα μόνο στην περίπτωση που οι υποψήφιοι προέρχονται από την εκπαιδευτική μονάδα.

Σε δύο περιπτώσεις (E.7, E.10) εκφράστηκε πλήρης διαφωνία με τη συμμετοχή του Συλλόγου στη διαδικασία επιλογής διευθυντών, είτε γιατί μέσα από την εμπειρία διαπιστώθηκε ότι επικράτησε φόβος και διχογνωμία στους Συλλόγους είτε γιατί θεωρείται ότι κάθε εμπλοκή σε διαδικασίες επιλογής προϊσταμένων ενέχει τον κίνδυνο δημιουργίας σχέσεων διαπλοκής και αδιαφανών καταστάσεων.

«Συμφωνώ απόλυτα. Πιστεύω ότι οι συνάδελφοι είναι αυτοί που ζουν καθημερινά τον άνθρωπο που τους διοικεί, μ' αυτόν έχουν σχέσεις, γνωρίζουν πολύ καλά τις ανάγκες του σχολείου, οπότε νομίζω ότι αυτοί είναι οι πιο κατάλληλοι στο να αποφασίσουν ποιον διευθυντή θέλουν.»[E.2]

«Συμφωνώ και επαυξάνω, γιατί πιστεύω ότι ο Σ.Δ. είναι αυτός που μπορεί να κρίνει αν ένας διευθυντής είναι κατάλληλος ή όχι, αν τον γνωρίζει βέβαια... Σε περίπτωση που ο Σ.Δ. δε γνωρίζει τον υποψήφιο νομίζω απλά ότι θα είναι πιο αντικειμενικός σε σχέση με δυο - τρεις ανθρώπους οι οποίοι έχουν μια θέση εξουσίας και θα πάρουν μία συνέντευξη από τον υποψήφιο.»[E.9]

«Καθόλου δε συμφωνώ. Καταλαβαίνω το σκεπτικό και τη λογική, αλλά δε μπορεί να επιλέγεις τον προϊστάμενό σου... είναι σχέσεις διαπλοκής. Δεν μπορεί να εμπλέκεσαι μ' αυτόν που έχεις ως προϊστάμενό σου.»[E.10]

5.4.1. Συμμετοχή στην εκλογική διαδικασία μελών του Συλλόγου Διδασκόντων χωρίς οργανική θέση στην εκπαιδευτική μονάδα

- **Απόψεις διευθυντών**

Στο σύνολό τους οι διευθυντές (n=7) συμφωνούν με τη συμμετοχή στην εκλογική διαδικασία των μελών εκείνων του Σ.Δ. που δε διέθεταν οργανική θέση στην εκπαιδευτική μονάδα. Όπως υποστηρίζουν οι περισσότεροι (n=6), το διάστημα ενός διδακτικού έτους κατά το οποίο τα μέλη αυτά εργάστηκαν στη μονάδα είναι ικανό και αρκετό ώστε να διαμορφώσει κάποιος μία συνολική εικόνα τόσο για τη λειτουργία της, όσο και για τα μέλη της, κάποια εκ των οποίων μπορεί να βρέθηκαν στη θέση των υποψήφιων για την επιλογή του διευθυντή. Από έναν διευθυντή (Δ.2) σημειώνεται ότι είναι δυνατόν κάποιος που βρίσκεται για μικρό χρονικό διάστημα στην εκπαιδευτική μονάδα να είναι περισσότερο αντικειμενικός στην κρίση του σε σχέση με άλλους που εργάζονται για πολλά χρόνια μαζί και μπορεί να έχουν αναπτυχθεί μεταξύ τους άλλες σχέσεις. Παρόλα αυτά, κι ενώ αναγνωρίστηκε καθολικά το δικαίωμα όλων των μελών του Σ.Δ. να συμμετέχουν στην εκλογική διαδικασία, εκφράστηκε η ανησυχία από ορισμένους διευθυντές (n=2) ότι τα μέλη που δεν ανήκουν οργανικά στη μονάδα, δεδομένου ότι δε γνώριζαν αν θα εργάζονται σε αυτή και την επόμενη σχολική χρονιά, ίσως δεν έδειξαν την ιδιαίτερη προσοχή στη διαμόρφωση της επιλογής τους.

«Ο εκπαιδευτικός που δεν είναι μόνιμος στη μονάδα πιστεύω ότι μπορεί να δει με μια πιο αντικειμενική ματιά τον διευθυντή απ' ότι οι υπόλοιποι συνάδελφοι που είναι εδώ χρόνια και έχουν αναπτύξει άλλες σχέσεις μεταξύ τους.»[Δ.2]

«Σε αυτό υπήρχε μια σκέψη ότι ένας που είναι στο σχολείο με απόσπαση ή αναπληρωτής, επειδή του χρόνου πιθανόν να μην είναι, κατά πόσο είναι σωστό να αποφασίζει ποιος θα είναι διευθυντής τα επόμενα χρόνια. Από την άλλη όμως, από τη στιγμή που είναι μέλος του Συλλόγου, έχει κάθε δικαίωμα να αποφασίσει. Και λίγους μήνες να είναι στο σχολείο μπορεί να έχει άποψη.»[Δ.4]

- **Απόψεις εκπαιδευτικών**

Αναφορικά με τη συμμετοχή στην εκλογική διαδικασία μελών του Σ.Δ. που δεν ανήκουν οργανικά στην εκπαιδευτική μονάδα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (n=7) αναγνώρισε το δικαίωμα των μη μόνιμων μελών να συμμετέχουν και να δηλώνουν με τον τρόπο αυτό την επιλογή τους. Δεν παρέλειψαν, ωστόσο, κάποιοι από αυτούς (n=5) να διατυπώσουν ορισμένες επιφυλάξεις γύρω από το θέμα. Οι επιφυλάξεις αυτές αφορούσαν, κυρίως, στο κατά πόσο ήταν αρκετό το διάστημα ενός σχολικού έτους για να μπορέσει ένα μη μόνιμο μέλος να αντιληφθεί επαρκώς τις ανάγκες της εκπαιδευτικής μονάδας, αλλά και να έχει πλήρη εικόνα για τις προσωπικότητες των υποψηφίων σε περίπτωση που αυτοί προέρχονταν από το εσωτερικό της. Επίσης, εκφράστηκαν αμφιβολίες για το κατά πόσο υπεύθυνη ήταν η στάση τους απέναντι στη διαδικασία, δεδομένου ότι γνωρίζοντας πως δε θα είναι την επόμενη χρονιά στην ίδια μονάδα δε θα τους επηρέαζε άμεσα το όποιο αποτέλεσμα. Χαρακτηριστικά, αναφέρθηκε ως παράδειγμα από την εκπαιδευτικό Ε.12 η περίπτωση της δικής της εκπαιδευτικής μονάδας όπου η διευθύντρια που τελικά επελέγει είχε συγκεντρώσει το απαραίτητο 20% από ψήφους τεσσάρων μελών που δεν ανήκαν οργανικά στη μονάδα και με βάση τα επιστημονικά της προσόντα επανατοποθετήθηκε στη θέση, παρόλο που το σύνολο του μόνιμου προσωπικού την είχε απορρίψει, δείχνοντας την προτίμησή του σε άλλον υποψήφιο.

Ορισμένοι από τους συμμετέχοντες (n=5) υπήρξαν απόλυτα αντίθετοι με τη συμμετοχή στην εκλογική διαδικασία μελών που δεν ανήκουν οργανικά στην εκπαιδευτική μονάδα. Το βασικότερο επιχειρήμα τους εστιάζει στο γεγονός ότι ο χρόνος που εργάζονται στη μονάδα είναι περιορισμένος και δεν τους επιτρέπει να έχουν σαφή και πλήρη εικόνα των αναγκών της, ώστε να επιλέξουν βάσει αυτών αντικειμενικά. Επιπλέον, θεωρείται πως το θέμα της επιλογής του διευθυντή είναι κάτι που αφορά το μόνιμο προσωπικό, καθώς είναι αυτό που θα πρέπει να συνεργαστεί μαζί του για τα επόμενα χρόνια και, άρα, το μοναδικό υπεύθυνο για να τον επιλέξει. Στη βάση αυτή, επισημάνθηκε ο κίνδυνος η επιλογή των μελών που δεν ανήκουν οργανικά στην εκπαιδευτική μονάδα, να πριμοδοτεί μία κατάσταση η οποία μπορεί να μην είναι καλή για τον Σύλλογο που θα παραμείνει εκεί.

«Αυτό είναι ένα γεγονός που με απασχόλησε... Τελικά, όμως, καταλήγω ότι ναι, κι ας μην είναι σίγουροι αν την επόμενη χρονιά θα είναι στην ίδια σχολική μονάδα, ναι θα έπρεπε να ψηφίσουν.»[E.2]

«Συμφωνώ αλλά έχω και κάποιες αμφιβολίες... Από την εμπειρία μου έχω την εντύπωση ότι επειδή ήταν προσωρινά εκεί δεν ήταν πολύ υπεύθυνη η στάση τους. Δεν τους ενδιέφερε για την επόμενη χρονιά... η υποψήφια που έγινε διευθύντρια τελικά πήρε τέτοιες ψήφους... επειδή έτσι συνέβη στο δικό μου το σχολείο, έχω αμφιβολίες. Από την άλλη είναι δικαίωμα τους να συμμετέχουν και αυτοί.»[E.12]

«Εδώ διαφωνώ. Θα προτιμούσα να μη συμμετέχουν στη διαδικασία για τον απλούστατο λόγο ότι δεν μπορεί να είναι αντικειμενικοί κριτές... δεν τους ενδιαφέρει γιατί δε θα'χουν να δουλέψουν με τον συγκεκριμένο διευθυντή... νομίζω ότι επειδή αυτό αφορά κυρίως τον Σύλλογο που μένει πίσω θα πρέπει αυτός να αποφασίζει, το μόνιμο προσωπικό.»[E.8]

5.5. Αποτίμηση της συμμετοχής του Συλλόγου Διδασκόντων ως προς την επιλογή ικανών και αποτελεσματικών διευθυντών

- **Απόψεις διευθυντών**

Οι απόψεις των διευθυντών αναφορικά με το κατά πόσο θεωρούν ότι η συμμετοχή του Σ.Δ. μέσω της μυστικής ψηφοφορίας μπορεί να εξασφαλίσει την επιλογή ικανών και αποτελεσματικών διευθυντών, φαίνεται να δίστανται. Από τη μία μεριά, υπάρχουν εκείνοι (n=4) που θεωρούν πως ο Σύλλογος μέσω της εκλογικής διαδικασίας μπορεί να εξασφαλίσει ότι επιλέγονται ικανοί και αποτελεσματικοί διευθυντές. Στη βάση αυτή υποστηρίζεται πως κάτι τέτοιο διασφαλίζεται στην περίπτωση που ο Σύλλογος επιλέγει με καθαρά επαγγελματικά κριτήρια και δεν αφήνει να υπεισέλθουν άλλοι παράγοντες που να επηρεάζουν την κρίση του. Επισημαίνεται, επίσης, πως η ανάδειξη ικανών και αποτελεσματικών διευθυντών θα πρέπει να είναι μία συνειδητή επιλογή του Συλλόγου καθώς είναι αυτός που θα επωμιστεί τα αποτελέσματα μίας κακής δικής του απόφασης.

Από την άλλη μεριά, υπάρχουν εκείνοι (n=3) που θεωρούν ότι μέσω της ψηφοφορίας από τον Σ.Δ. δεν μπορεί να εξασφαλιστεί ότι επιλέγονται τελικά οι ικανοί και οι αποτελεσματικοί. Ενώ η εκλογική διαδικασία σαν μέτρο αξιολογείται θετικά, εκφράστηκαν αμφιβολίες για το κατά πόσο υπήρχε η ωριμότητα στους Συλλόγους να το χειριστούν εποικοδομητικά και να οδηγηθούν στην σωστή επιλογή. Επίσης, εντοπίστηκε σαν αδυναμία του μέτρου το γεγονός ότι οι επιλογές υποψηφίων

που είχαν οι περισσότεροι Σύλλογοι ήταν περιορισμένες, οπότε αυτό από μόνο του δε διασφάλιζε ότι μεταξύ αυτών των επιλογών υπήρξε κάποιος ικανός και αποτελεσματικός ώστε να αναδειχθεί από τον Σύλλογο. Ακόμη, η επανεκλογή διευθυντών που προ της εφαρμογής του πλαισίου δέχονταν δριμεία κριτική από τα μέλη των εκπαιδευτικών τους μονάδων, προβλημάτισε αρκετά αυτή τη μερίδα διευθυντών και ενίσχυσε την άποψή τους ότι η συμμετοχή του Σ.Δ. μέσω της μυστικής ψηφοφορίας δεν μπορεί να εξασφαλίσει την επιλογή ικανών και αποτελεσματικών διευθυντών απόλυτα.

«...Θέλω να πιστεύω ότι όσο πιο επαγγελματικά ψήφισαν τόσο περισσότερο κατάφεραν να επιλέξουν ικανούς και αποτελεσματικούς διευθυντές.»[Δ.2]

«Είναι στο χέρι του. Αν δεν τους επιλέξει είναι αυτός που θα τους υπομείνει κιόλας. Δηλαδή θα έπρεπε να συμβαίνει αυτό. Νομίζω ότι είναι απαραίτητη η συμμετοχή του για να επιλεγεί ο πιο ικανός.»[Δ.3]

«Θεωρώ ότι δεν είναι ώριμη αυτή η σκέψη στους περισσότερους Συλλόγους για να πούμε με βεβαιότητα ότι μπορεί να αποδώσει. Είναι καλό σαν μέτρο, αλλά δεν μπορούμε να το χειριστούμε ακόμα.»[Δ.1]

- **Απόψεις εκπαιδευτικών**

Οι απόψεις των συμμετεχόντων δίστανται για το κατά πόσο μπορεί η συμμετοχή του Σ.Δ. μέσω της μυστικής ψηφοφορίας να εξασφαλίσει την επιλογή ικανών και αποτελεσματικών διευθυντών. Υπάρχουν εκείνοι (n=6) που πιστεύουν ότι κάτι τέτοιο μπορεί να συμβεί, έστω κι αν κάποιος εξ αυτών θέτουν ορισμένες προϋποθέσεις. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως έχουν την κρίση να αξιολογήσουν την ικανότητα και την αποτελεσματικότητα κάποιου, δεδομένου ότι έχουν επίγνωση του τι θέλουν από έναν διευθυντή, αν και αυτό, όπως επισημαίνεται από ορισμένους (n=2), συμβαίνει κυρίως όταν ο υποψήφιος προέρχεται από την εκπαιδευτική μονάδα. Στη βάση αυτή, σημειώνεται, επίσης, ότι ενώ ο Σ.Δ. διαθέτει την απαραίτητη κρίση, σε μεγάλο βαθμό το εξαγόμενο αποτέλεσμα της ψηφοφορίας εξαρτάται από τις επιλογές που του έχουν δοθεί. Έτσι, μεταξύ κάποιων υποψηφίων θα επιλέξει αυτόν που θεωρεί καταλληλότερο, χωρίς αυτό να σημαίνει πάντα ότι θα είναι ο ικανότερος και ο αποτελεσματικότερος διευθυντής που θα μπορούσε να έχει.

Επιπλέον, τονίζεται ότι το ίδιο το πλαίσιο αφήνει το περιθώριο στους Συλλόγους να επιλέξουν έναν ικανό και αποτελεσματικό διευθυντή, αλλά αυτό, σε αρκετές περιπτώσεις, εξαρτάται από την ωριμότητα του ίδιου του Συλλόγου.

Από την άλλη, υπάρχουν εκείνοι (n=6) που πιστεύουν απόλυτα ότι η συμμετοχή του Σ.Δ. μέσω της μυστικής ψηφοφορίας δεν μπορεί να εξασφαλίσει ότι οι διευθυντές που επιλέγονται είναι ικανοί και αποτελεσματικοί. Κυρίως, αμφισβητούνται τα κριτήρια βάσει των οποίων διαμορφώνουν την επιλογή τους οι εκπαιδευτικοί, αφού, όπως υποστηρίζεται, πολλές φορές αυτά δεν έχουν να κάνουν με την ικανότητα και την αποτελεσματικότητα του υποψήφιου, αλλά με τις διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς και με άλλα προσωπικά συμφέροντα. Στη βάση αυτή, επισημαίνεται ότι ένας ακόμη παράγοντας που διαφοροποιεί τα κριτήρια των εκπαιδευτικών είναι οι διαφορετικές αντιλήψεις που έχουν για το ποιος θεωρείται ικανός και αποτελεσματικός διευθυντής και ποιες συνθήκες συνηγορούν ώστε να χαρακτηριστεί ως τέτοιος.

«Βέβαια και μπορεί. Όλοι θέλουμε να πιστεύουμε ότι έχουμε την κρίση να μπορούμε να επιλέξουμε τον πιο ικανό διευθυντή ανάλογα με τις επιλογές που έχουμε βέβαια, γιατί πολλές φορές δε σου δίνεται η ευκαιρία να έχεις και μια άλλη επιλογή... εν πάση περιπτώσει επιλέγεις αυτή που θεωρείς καλύτερη...»[E.3]

«Νομίζω ότι μπορεί να επιλέξει τον ικανό και αποτελεσματικό διευθυντή... Έχουμε την κρίση. Ξέρουμε τι θέλουμε από τον διευθυντή μας... ιδίως αν ο υποψήφιος διευθυντής ανήκει στον Σ.Δ, οπότε τον γνωρίζουν και οι εκπαιδευτικοί και ξέρουν περί τίνος πρόκειται.»[E.8]

«Νομίζω από την εμπειρία μου, ότι δεν έχουμε καλά κριτήρια οι εκπαιδευτικοί... Δεν ξέρω δηλαδή και τα κριτήρια του καθένα που ψηφίζει αν είναι κριτήρια συμφερόντων... είναι πολύ συχνό το φαινόμενο να ψηφίζουν τυφλά 'ψηφίζω τον κολλητό μου και όχι τον άλλο, τον πιο ικανό'.»[E.5]

«Όχι απόλυτα γιατί ο καθένας έχει τα δικά του κριτήρια. Εγώ άκουσα κριτήρια τα οποία δεν τα είχα σκεφτεί ποτέ κι όμως τα αποδέχτηκα από τον συνάδελφο... Έχει άλλη εικόνα για τον αποτελεσματικό διευθυντή. Δεν μπορούμε να πούμε ότι 100% αν ψηφίσει ο Σύλλογος θα επιλέξει ικανό και αποτελεσματικό διευθυντή.»[E.11]

5.6. Αποτίμηση της συμμετοχής του Συλλόγου Διδασκόντων ως προς τη διασφάλιση της αντικειμενικότητας και της αξιοκρατίας

- **Απόψεις διευθυντών**

Αναφορικά με το κατά πόσο η συμμετοχή του Σ.Δ. μέσω της μυστικής ψηφοφορίας εξασφαλίζει την αντικειμενικότητα και την αξιοκρατία, υπήρξαν εκείνοι (n=4) που δήλωσαν ότι μέσω της εκλογικής διαδικασίας από τον Σ.Δ. εξασφαλίζεται αντικειμενικότητα και αξιοκρατία. Στην περίπτωση αυτή υποστηρίζεται πως, αφού δεν υπάρχει ένα σταθερό κριτήριο αποδοτικότητας βάσει του οποίου να αξιολογούνται οι διευθυντές, το μοναδικό κατάλληλο όργανο για να κρίνει αντικειμενικά και αξιοκρατικά είναι ο Σ.Δ., δεδομένης της εμπειρίας που αποκτάει από τον εκάστοτε διευθυντή.

Στον αντίποδα αυτής της θέσης, τοποθετείται η άποψη εκείνων (n=3) που θεωρούν πως δεν είναι δυνατό να εξασφαλιστεί η αντικειμενικότητα και η αξιοκρατία από τη συμμετοχή του Συλλόγου, διότι αναπόφευκτα υπεισέρχεται ο συναισθηματικός παράγοντας και επηρεάζει την κρίση όταν πρόκειται για περιπτώσεις που έχουν αναπτυχθεί οι ανθρώπινες σχέσεις. Επίσης, εκφράζεται αμφιβολία για το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί στηρίχθηκαν στα κριτήρια που προτεινόταν από το πλαίσιο για να διαμορφώσουν την επιλογή τους, θεωρώντας πως στις περισσότερες περιπτώσεις τα κριτήριά τους ήταν υποκειμενικά.

«Αν δεν έχουμε ένα μετρήσιμο κριτήριο της αποδοτικότητας κάποιου ως διευθυντή, τουλάχιστον μπορεί ο Σ.Δ. που τον ζει καθημερινά να τον αξιολογήσει αντικειμενικά βάσει του έργου του.»[Δ.6]

«Όχι πάντα, γιατί δεν ψηφίζουμε πάντα με βάση τα αντικειμενικά κριτήρια που μας έχουν δώσει.»[Δ.1]

«Νομίζω ότι ο Σ.Δ. δύσκολα μπορεί να ψηφίσει πέρα από συναισθηματισμούς και φιλίες... διότι πάντα υπάρχει ο συναισθηματικός παράγοντας.»[Δ.5]

- **Απόψεις εκπαιδευτικών**

Αναφορικά με το κατά πόσο η συμμετοχή του Σ.Δ. μέσω της μυστικής ψηφοφορίας εξασφαλίζει την αντικειμενικότητα και την αξιοκρατία, οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαμοιράστηκαν. Αρκετοί από αυτούς (n=7) πιστεύουν ότι η συμμετοχή του Συλλόγου εξασφαλίζει την αντικειμενικότητα και την αξιοκρατία, διότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την κρίση να εξετάζουν αντικειμενικά τις επιλογές τους, δεδομένου ότι έχουν επίγνωση της σημαντικότητας του ρόλου του διευθυντή, και αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα να επιλέγεται ο κατάλληλος κάθε φορά. Σε ορισμένες περιπτώσεις (n=3), ωστόσο, εκφράστηκαν κάποιες επιφυλάξεις ή τέθηκαν ορισμένες προϋποθέσεις ως προς αυτό. Στη βάση αυτή τονίστηκε πως είναι απαραίτητο ο Σύλλογος να επιδείξει την ανάλογη ωριμότητα και ετοιμότητα προς αυτή την κατεύθυνση. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί, θέτοντας σε σύγκριση τη διαδικασία της ψηφοφορίας με αυτήν της συνέντευξης, θεωρούν την εκλογική διαδικασία πιο αξιόπιστο τρόπο επιλογής που εξασφαλίζει σαφώς περισσότερη αντικειμενικότητα και αξιοκρατία, καθώς αμβλύνονται οι πιθανότητες κομματικών και συνδικαλιστικών παρεμβάσεων, κάτι για το οποίο είχε συχνά στο παρελθόν κατηγορηθεί η διαδικασία της συνέντευξης (Κουτούζης, 2001). Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση τονίζουν πως αυτό δεν είναι απόλυτο, καθώς είναι δυνατό να υπεισέλθουν υποκειμενικοί παράγοντες στην επιλογή. Θεωρούν, ακόμη, πως πιο πολλές πιθανότητες να είναι η επιλογή αντικειμενική και αξιοκρατική υπάρχουν στις περιπτώσεις εκείνες που οι υποψήφιοι δεν προέρχονται από την εκπαιδευτική μονάδα και, κατά συνέπεια, δεν έχουν αναπτυχθεί ανθρώπινες σχέσεις που μπορεί να επηρεάσουν το αποτέλεσμα.

Από την άλλη, υπήρξαν εκείνοι (n=5) που θεωρούν πως η εμπλοκή του Σ.Δ. στη διαδικασία δεν μπορεί να εξασφαλίσει την αντικειμενικότητα και την αξιοκρατία. Συγκεκριμένα, θεωρούν ότι η υποκειμενικότητα ενυπάρχει σε όλες τις κρίσεις των ανθρώπων και επηρεάζει τα κριτήριά τους. Επίσης, σημειώνεται πως όταν έχουν αναπτυχθεί ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των υποψήφιων και του εκλογικού σώματος, αυτές είναι σχεδόν αδύνατον να αφήσουν ανεπηρέαστη την κρίση των εκλογέων και ότι, πολλές φορές, σε αυτές τις περιπτώσεις, υπεισέρχονται και προσωπικά συμφέροντα που καθορίζουν την επιλογή. Τέθηκε, ακόμη, ως προβληματισμός το γεγονός ότι με την ψηφοφορία δηλώνονταν κάποια προτίμηση προς ένα πρόσωπο, χωρίς όμως η προτίμηση αυτή να αντιστοιχεί σε συγκεκριμένους και αντικειμενικούς άξονες ή κατηγορίες.

«Αν κάτι πλησιάζει το αντικειμενικό και το αξιοκρατικό αυτό είναι η άποψη της βάσης. Ο Σ.Δ. ξέρει πόσο σημαντικός είναι ο διευθυντής και πως είναι χρέος του να τον επιλέξει...»[E.9]

«Η υποκειμενικότητα είναι πάντα επίφοβη... Νομίζω ότι είναι πιο αξιόπιστη η μυστική ψηφοφορία του Συλλόγου από τη συνέντευξη που γινόταν πριν. Εκεί έμπαιναν μέσα και διάφορα θέματα εκτός από προσόντα. Θέματα συνδικαλισμού, κομματικών κριτηρίων, ενώ τουλάχιστον στον Σ.Δ. αυτά μειώνονται και τονίζεται η προσωπικότητα του διευθυντή.»[E.1]

«Νομίζω πως αυτή μπορεί να ήταν η πρόθεση, αλλά τελικά δεν έγινε... με μία ψήφο δηλώνεις μια προτίμηση, αλλά σε τι συγκεκριμένα; Δεν υπήρχαν συγκεκριμένες κατηγορίες έτσι ώστε να αξιολογήσεις αντικειμενικά την ικανότητα.»[E.4]

«Όχι βέβαια. Θα μπορούσε αλλά επειδή τα κριτήριά μας δεν είναι αυτά που πρέπει δεν μπορεί. Μπορεί να επιλέγει κάποιος έναν διευθυντή με το πόσο χαλαρός είναι, με το ότι είναι κατά της αξιολόγησης, αν δίνει άδειες. Άλλου τύπου κριτήρια.»[E.10]

5.7. Η διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας έναντι μίας φανεράς δήλωσης προτίμησης

- **Απόψεις διευθυντών**

Αντιπαραβάλλοντας οι διευθυντές τη διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας έναντι μίας φανεράς δήλωσης προτίμησης, προκύπτει ότι τέσσερις από αυτούς (Δ.2, Δ.4, Δ.5, Δ.6) τάσσονται υπέρ της μυστικής ψηφοφορίας, με βασικότερο επιχείρημα ότι με αυτόν τον τρόπο δεν ήρθαν στη δύσκολη θέση οι εκπαιδευτικοί να αιτιολογήσουν την επιλογή τους. Επιπλέον, επισημαίνεται ο κίνδυνος μέσω μίας φανεράς δήλωσης προτίμησης να στοχοποιούνταν κάποιοι άνθρωποι ή να δρούσαν ανελεύθερα, ακόμη και να απείχαν από τη διαδικασία. Εκτιμάται, ακόμη, ότι μία φανερή δήλωση προτίμησης θα μπορούσε να είναι αφορμή για εκδήλωση συγκρούσεων μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας.

Υπέρ μίας φανεράς δήλωσης προτίμησης που θα συνοδεύεται από τεκμηρίωση της επιλογής τάσσονται τρεις από τους διευθυντές (Δ.1, Δ.3, Δ.7). Κοινό επιχείρημα σε αυτήν την περίπτωση αποτέλεσε η πεποίθηση ότι θα μειώνονταν οι

υποκειμενικές κρίσεις, αφού καθένας θα έπρεπε να στηριχθεί στα κριτήρια που ορίζονταν από τον νόμο για την τεκμηρίωση της επιλογής του. Ωστόσο, και σε αυτήν την περίπτωση, αναγνωρίζεται ο κίνδυνος δημιουργίας εντάσεων και διατάραξης του κλίματος και της ομαλότητας της εκπαιδευτικής μονάδας.

«Θεωρώ ότι πρέπει να είναι μυστική η ψηφοφορία γιατί αλλιώς μπορεί να στοχοποιηθεί κάποιος ή να μη λειτουργήσει ελεύθερα.»[Δ.4]

«Νομίζω ότι μια φανερή δήλωση προτίμησης θα έφερνε τους συναδέλφους σε δύσκολη θέση και θα απείχαν από τη διαδικασία. Δεν είναι όλοι σε θέση να υποστηρίξουν τη στάση τους και την άποψή τους.»[Δ.5]

«Θεωρώ ότι θα έπρεπε να υπάρχει φανερή δήλωση... με βάση τα κριτήρια που έχουν δοθεί... αν γινόταν σε κάποιους Συλλόγους το κλίμα, η ομαλότητα, δε θα ήταν αυτή που θα θέλαμε την επόμενη μέρα. Διαφωνώ με τη μυστική ψηφοφορία. Έπρεπε ο καθένας να έχει το θάρρος της γνώμης του και να αιτιολογεί γιατί ψηφίζει κάποιον και όχι κάποιον άλλον.»[Δ.1]

- **Απόψεις εκπαιδευτικών**

Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί (n=10) τάσσονται υπέρ της μυστικής ψηφοφορίας έναντι μίας φανερής δήλωσης προτίμησης που θα συνοδεύεται από τεκμηρίωση της επιλογής. Η θέση αυτή προκύπτει με βασικότερο επιχείρημα ότι μία πιθανή επιλογή μέσω φανερής δήλωσης θα ήταν πηγή εντάσεων και ανεξάντλητων συγκρούσεων για το σύνολο των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας. Επισημαίνεται, επίσης, ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι υποψήφιοι θα περιέρχονταν σε κατάσταση αμηχανίας και εκφράζεται ο φόβος δημιουργίας εκδικητικών καταστάσεων προς τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν επιλέξει τον υποψήφιο που εξελέγη τελικά. Ακόμη, υποστηρίζεται η μυστική ψηφοφορία ως μία περισσότερο δημοκρατική διαδικασία η οποία επιτρέπει την ελεύθερη βούληση, ενώ τονίζεται ότι μία φανερή δήλωση προτίμησης προϋποθέτει αυξημένη ωριμότητα στις συλλογικές διεργασίες από το σύνολο των εκπαιδευτικών, η οποία, ωστόσο, όπως επισημαίνεται, ακόμα δεν υφίσταται.

Η φανερή δήλωση προτίμησης που θα συνοδεύεται από τεκμηρίωση της επιλογής υποστηρίζεται από τη μειοψηφία των εκπαιδευτικών (n=2), οι οποίοι, αν και

αναγνωρίζουν τους κινδύνους ρήξεων και προστριβών, θεωρούν ότι ο καθένας θα έπρεπε να έχει τόσο το θάρρος να υποστηρίξει τη γνώμη του, όσο και τα κατάλληλα επιχειρήματα για να την τεκμηριώσει. Με αυτό τον τρόπο η διαδικασία θα ήταν πιο δίκαιη και δε θα άφηνε περιθώρια αμφισβητήσεων.

«Προτιμώ τη μυστική ψηφοφορία, γιατί η φανερή δήλωση προτίμησης με συνοδεία τεκμηρίωσης θα δημιουργούσε πιθανότατα διαπληκτισμούς μεταξύ μελών ή μελών και υποψηφίων. Αυτό προϋποθέτει μια ωριμότητα στις συλλογικές διεργασίες που δεν υφίσταται.»[E.9]

«Προτιμώ τη μυστική ψηφοφορία, διότι υπάρχει αυτό το πρόβλημα αν τελικά βγει ο διευθυντής που δεν έχεις ψηφίσει και είναι ένας άνθρωπος εκδικητικός, μπορεί να αντιμετωπίσει πρόβλημα ένας συνάδελφος.»[E.5]

«Θα ήταν πιο σωστό να γίνει φανερή η ψηφοφορία και να τεκμηριώνει κάποιος την άποψή του... Είναι πιο δίκαιο να έχει καθένας το θάρρος της γνώμης του και να λέει γιατί επιλέγει τον κάθε διευθυντή.»[E.7]

5.8. Η μείωση της θητείας από τέσσερα έτη σε δύο

- **Απόψεις διευθυντών**

Αναφορικά με τη μείωση της θητείας των διευθυντών από τέσσερα έτη σε δύο, ορισμένοι από τους διευθυντές είναι θετικά διακείμενοι (n=4), ενώ άλλοι όχι (n=3). Στην πρώτη περίπτωση, οι διευθυντές θεωρούν πως ένα διάστημα δύο ετών είναι αρκετό για να φανεί εάν το νέο σύστημα επιλογής διευθυντών που εφαρμόστηκε είχε τα επιθυμητά αποτελέσματα ή όχι. Μάλιστα, στην περίπτωση που για κάποιον Σ.Δ. αποδειχθεί μέσα στο διάστημα των δύο ετών πως δεν έγινε η κατάλληλη επιλογή, θα έχει τη δυνατότητα να αντικαταστήσει τον διευθυντή χωρίς να διαιωνίζονται τα προβλήματα για ακόμα δύο χρόνια. Αντιστοίχως, και ένας διευθυντής που επιθυμεί να απεμπλακεί από τα καθήκοντά του θα μπορέσει να το πράξει νωρίτερα σε σχέση με την τετραετία.

Στη δεύτερη περίπτωση, οι διευθυντές στέκονται αρνητικά στη μείωση της θητείας τους, καθώς θεωρούν ελάχιστο το χρονικό διάστημα των δύο ετών, ιδίως για κάποιον νέο διευθυντή, τόσο για να γνωρίσει τις ανάγκες της μονάδας και να

οργανωθεί, όσο και για να αναπτύξει το έργο του και να το ολοκληρώσει. Επισημαίνουν, δε, πως τα επόμενα δύο έτη είναι αυτά στα οποία μπορεί κανείς να είναι περισσότερο παραγωγικός, να αποδώσει και να φανεί αποτελεσματικός.

«Συμφωνώ με το σκεπτικό ότι μπορεί στην πράξη κάποιος που ψήφισε ο Σύλλογος να μην είναι αποτελεσματικός διευθυντής, να δημιουργεί προβλήματα, οπότε θα έχουν την ευκαιρία να επιλέξουν κάποιον άλλο και να είναι καλύτερα μετά.»[Δ.4]

«Είμαι αντίθετος με αυτό με τη λογική ότι εάν κάποιος νέος διευθυντής πάει σε ένα σχολείο μέσα στα δύο χρόνια απλά γνωρίζει το περιβάλλον και μπορεί να οργανωθεί. Θα αποδώσουν τα άλλα δύο χρόνια... είναι πολύ μικρό το χρονικό διάστημα για να αποδώσει και το έργο του.»[Δ.1]

- **Απόψεις εκπαιδευτικών**

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (n=8) συμφωνεί με τη μείωση της θητείας των διευθυντών από τέσσερα έτη σε δύο. Ειδικότερα, θεωρούν πως γνωρίζοντας κάθε διευθυντής ότι η θητεία του διαρκεί δύο χρόνια κι ότι μετά τη λήξη της θα κριθεί εκ νέου, θα προσπαθήσει περισσότερο μέσα σε αυτό το χρονικό διάστημα να είναι αποτελεσματικός, αλλά και σωστός στις κρίσεις και τις σχέσεις του. Επίσης, η μείωση της θητείας θεωρείται πλεονέκτημα για τον εκάστοτε Σ.Δ. ο οποίος θα έχει την ευκαιρία να αποτιμήσει εγκαίρως την επιλογή του και είτε να τη διατηρήσει στις επόμενες κρίσεις, αν ο διευθυντής αποδειχθεί ικανός και αποτελεσματικός, είτε να την ανατρέψει, αν ο διευθυντής αποδειχθεί κατώτερος των προσδοκιών του. Επισημάνθηκε, ακόμη, ότι τα πολλά χρόνια παραμονής σε μία διευθυντική θέση πολλές φορές έδιναν μεγαλύτερη εξουσία σε αυτόν που την κατείχε με όχι πάντα καλά αποτελέσματα για την εκπαιδευτική μονάδα. Η μείωση της θητείας, συνεπώς, θα μπορούσε να αποτρέψει την κατάχρηση εξουσίας. Επιπλέον, η επανάληψη της διαδικασίας επιλογής στα δύο χρόνια θα έδινε τη δυνατότητα σε περισσότερους ανθρώπους να διεκδικήσουν τη διευθυντική θέση και να δοκιμαστούν σε αυτήν.

Πλήρη διαφωνία με τη μείωση της θητείας των διευθυντών εξέφρασε η μειοψηφία (n=4) των εκπαιδευτικών. Στο σύνολό τους έκριναν πως το διάστημα των δύο ετών είναι ελάχιστο για έναν διευθυντή, ειδικότερα για κάποιον που αναλαμβάνει πρώτη φορά τη θέση, ώστε να προλάβει να κατανοήσει τις ανάγκες της εκπαιδευτικής μονάδας, να οργανωθεί και να παράγει έργο το οποίο θα αποδώσει. Τα τέσσερα έτη

θεωρήθηκαν καταλληλότερο διάστημα προκειμένου να φανούν τα αποτελέσματα του έργου κάποιου διευθυντή. Ακόμη, επισημάνθηκε, ότι είναι ψυχοφθόρο για τον Σ.Δ. να μπαίνει κάθε δύο χρόνια σε μία εκλογική διαδικασία, με ότι αυτό μπορεί να συνεπάγεται για την ομαλή λειτουργία μίας εκπαιδευτικής μονάδας.

«Συμφωνώ. Είναι πολύ σωστό και από τις δύο πλευρές. Δηλαδή και ο Σ.Δ. να δει αν έχει κάνει κάποιο λάθος στην επιλογή του, αλλά και ο διευθυντής από την άλλη να ξέρει ότι δεν είναι για τόσο μεγάλο χρονικό διάστημα για να προσπαθήσει να είναι πιο σωστός στις κρίσεις του και στις σχέσεις του.»[E.2]

«Απαράδεκτο. Προλαβαίνει ένας άνθρωπος σε 2 χρόνια να βρει ρυθμό; Ο καινούριος διευθυντής, μέχρι να συνηθίσει λίγο τους συναδέλφους, τους γονείς, τους μαθητές θέλει έναν χρόνο. Τον επόμενο χρόνο σίγουρα θα είναι καλύτερος. Γιατί να μην έχει και έναν τρίτο και έναν τέταρτο να βελτιωθεί κι ίδιος, να αποκτήσει εμπειρία και να προσφέρει κάτι στο σχολείο; Όχι, νομίζω 2 χρόνια είναι πολύ λίγο.»[E.5]

5.9. Διαφοροποίηση του ισχύοντος πλαισίου επιλογής από τα προηγούμενα

- **Απόψεις διευθυντών**

Στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες (n=7) αναγνωρίζουν ότι το ισχύον πλαίσιο διαφοροποιείται από τα προηγούμενα, κυρίως ως προς τη συμμετοχή του Σ.Δ. στη διαδικασία και, σε δεύτερο επίπεδο, ως προς τον περιορισμό των εκπαιδευτικών μονάδων για τις οποίες μπορούσε να εκδηλώσει κάποιος ενδιαφέρον. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (n=6) διέθετε εμπειρία από προηγούμενες κρίσεις επιλογής διευθυντών στις οποίες είχε πάρει μέρος. Για ορισμένους διευθυντές (n=3) η ψηφοφορία από τον Σ.Δ. βιώθηκε ως μία λιγότερο αγχωτική και περισσότερο απλοποιημένη διαδικασία σε σχέση με αυτή της συνέντευξης, όπως πραγματοποιούνταν από το οικείο Π.Υ.Σ.Π.Ε.

Η διαδικασία της ψηφοφορίας από τον Σ.Δ. τέθηκε σε αντιπαράβολή και με τη βαρύτητα που δίνονταν στα αντικειμενικά κριτήρια της προϋπηρεσίας και των επιστημονικών προσόντων στις αμέσως προηγούμενες κρίσεις (n=2). Οι απόψεις που διατυπώθηκαν, ωστόσο, είναι εκ διαμέτρου αντίθετες. Ακριβέστερα, για έναν διευθυντή (Δ.4), ο οποίος την περίοδο εφαρμογής του ισχύοντος πλαισίου δεν ήταν ακόμα κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος, η διαδικασία της ψηφοφορίας

λειτούργησε θετικά, καθώς, θεωρεί ότι ευνόησε την επιλογή του, ενώ αν μετρούσαν τα αντικειμενικά κριτήρια όσο και στις προηγούμενες κρίσεις θα έχανε κάποια μόρια. Στην άλλη περίπτωση (Δ.7), όπου ο συγκεκριμένος διευθυντής διέθετε αυξημένα επιστημονικά προσόντα, η καταμέτρηση των αντικειμενικών του μορίων, όπως αυτή γινόταν στις προηγούμενες κρίσεις, ήταν μία λιγότερο επώδυνη διαδικασία, σε σχέση με την ψηφοφορία η οποία του προκαλούσε άγχος για την πιθανότητα ύπαρξης αρνητικών ποσοστών τα οποία θα τον επηρέαζαν συναισθηματικά.

Αναφορικά με τη συμμετοχή του Συλλόγου, κάποιοι από τους διευθυντές (n=3) θεωρούν ότι πρόκειται για μία τυπική διαφοροποίηση που αφορούσε μόνο στη διαδικασία, ενώ, άλλοι (n=4) επισημαίνουν πως επηρέασε ουσιαστικά την επιλογή, αφού καθόρισε το αποτέλεσμα ή, ακόμα, και την πορεία του διευθυντή μετά την εκλογή του. Στη βάση αυτή, αναφέρθηκε πως υπήρχε ο κίνδυνος η ψηφοφορία του Συλλόγου να δημιουργήσει ένα καθεστώς ομηρίας για τους διευθυντές που επελέγησαν, σε περίπτωση που οι τελευταίοι προσπαθούσαν να εναρμονιστούν με τις διαθέσεις των εκπαιδευτικών ή να ανταποδώσουν την ψήφο που πήραν. Όπως επισημάνθηκε, για να είναι ουσιαστική αυτή η διαφοροποίηση θα πρέπει να ξεπεραστούν τέτοιου είδους δυσλειτουργίες. Ακόμη, διαφοροποιήθηκε το αποτέλεσμα, επειδή εξοστρακίστηκαν κάποιοι ανεπιθύμητοι διευθυντές που πιθανότατα με κάποιο από τα προηγούμενα πλαίσια θα ορίζονταν και πάλι στη θέση αυτή.

Αναφορικά με τις περιορισμένες επιλογές εκπαιδευτικών μονάδων που είχαν οι υποψήφιοι διευθυντές σε σχέση με προηγούμενα πλαίσια, επισημάνθηκε ότι ήταν αιτία πολλών ανατροπών. Εξ αιτίας αυτού αποκλείστηκαν πολλοί ικανοί και προσοντούχοι εκπαιδευτικοί από το να διεκδικήσουν τη διευθυντική θέση σε κάποια μονάδα, ενώ κάτω από άλλες συνθήκες, μπορεί να είχαν γίνει διευθυντές σε κάποιο σχολείο που με το παρόν σύστημα δε δικαιούνταν να δηλώσουν (Δ.4).

«Θετική εμπειρία έχω από τη διαδικασία αυτή. Όσον αφορά την προηγούμενη διαδικασία που ήταν μόνο η συνέντευξη, εκεί υπήρχε ένα άγχος. Τώρα το βίωσα πολύ πιο χαλαρά, ήρεμα.»[Δ.6]

«Θεωρώ ότι αυτή η διαδικασία με ευνόησε πάρα πολύ, γιατί δεν είχα ακόμα τότε το Μεταπτυχιακό... ήταν πάρα πολύ καλή συγκυρία για μένα και επειδή δεν είχα τα μόρια που θα χρειαζόμουν με το προηγούμενο πλαίσιο... σίγουρα διαφοροποιείται, γιατί

είδαμε πολύ μεγάλες ανατροπές. Ήταν περιορισμένα τα σχολεία που μπορούσε να δηλώσει κάποιος... αποκλείστηκαν συνάδελφοι που ενδιαφέρονταν να γίνουν διευθυντές και είχαν τα προσόντα και ήταν και άξιοι... αν γίνονταν με το προηγούμενο σύστημα οι κρίσεις θα είχαν πολλές περισσότερες επιλογές και θα γίνονταν σε κάποιο σχολείο.»[Δ.4]

«Διαφοροποιείται. Όσον αφορά τη συμμετοχή του Σ.Δ... δημιουργεί κι ένα επίπεδο 'ομηρίας' για τον διευθυντή.. πρέπει να εναρμονιστείς με τις διαθέσεις, να ανταποδώσεις... Αλλά αν υποθέσουμε ότι δουλεύει σωστά το πράγμα, μπορεί να ξεπεραστούν τέτοιου είδους δυσλειτουργίες.»[Δ.3]

- **Απόψεις εκπαιδευτικών**

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί (n=12) θεωρούν ότι το ισχύον πλαίσιο διαφοροποιείται από τα προηγούμενα, εντοπίζοντας ως σημαντικότερη διαφοροποίηση τη συμμετοχή του Σ.Δ. στη διαδικασία επιλογής. Αρκετοί συμμετέχοντες (n=7) επισημαίνουν ότι υπήρξε πολύ σημαντική η συμμετοχή του Σ.Δ., διότι, για πρώτη φορά, είχε λόγο στην επιλογή το εκπαιδευτικό προσωπικό των μονάδων ως άμεσα ενδιαφερόμενο. Έτσι, σε σχέση με προηγούμενες κρίσεις, τονίστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί, πλέον, δεν είναι υποχρεωμένοι να προσπαθούν να ανταπεξέλθουν με οποιονδήποτε τυχαία ορίζεται διευθυντής στη μονάδα τους και ότι είναι οι ίδιοι που μπορούν να αποτιμήσουν το εκπαιδευτικό έργο των υπογής και να επιλέξουν αυτόν που επιθυμούν. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ένιωσαν να ισχυροποιείται ο ρόλος τους αφού, οι ζυμώσεις και οι υγιείς αντιπαραθέσεις, τους έδωσαν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις τους, αλλά και να αισθανθούν περισσότερο συνειδητοποιημένοι ως προς τις επαγγελματικές επιλογές τους. Επιπλέον, θεωρούν πως η συμμετοχή του Συλλόγου μείωσε το φαινόμενο πελατειακών σχέσεων το οποίο μέσω της διαδικασίας της συνέντευξης έβρισκε γόνιμο έδαφος να αναπτυχθεί. Ακόμη, τονίζεται πως για αρκετές εκπαιδευτικές μονάδες η διαφοροποίηση του ισχύοντος πλαισίου λειτούργησε θετικά, αφού αποτέλεσε μοναδική ευκαιρία για αυτές να απαλλαγούν από αναποτελεσματικούς διευθυντές τους οποίους τα προηγούμενα πλαίσια συντηρούσαν.

Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί (n=5), αν και εντοπίζουν ως σημαντική διαφοροποίηση τη συμμετοχή του Σ.Δ., εκφράζουν αμφιβολίες κατά πόσο αυτή ήταν ουσιαστική, καθώς, κρίνοντας εκ του αποτελέσματος, θεωρούν πως συντηρήθηκε η

προηγούμενη κατάσταση της αναξιοκρατίας. Αμφιβολίες εκφράστηκαν τόσο για τα κριτήρια με τα οποία αποτίμησαν τις υποψηφιότητες οι εκπαιδευτικοί, όσο και για το κατά πόσο η εκλογική διαδικασία έμεινε ανεπηρέαστη από εμπάθειες και συμπάθειες που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών κάθε μονάδας. Παρ' όλα αυτά η συνέντευξη θεωρήθηκε μία πιο απλή και εύχρηστη διαδικασία μόνο από ορισμένους εκπαιδευτικούς (n=2) αν και επισημάνθηκε η αναγκαιότητα βελτίωσής της. Σε σχέση με την εφαρμογή προηγούμενων πλαισίων για την επιλογή, τονίστηκε, επίσης, ότι προκλήθηκε μεγαλύτερη αναστάτωση στις εκπαιδευτικές μονάδες με τη συμμετοχή του Συλλόγου και σε κάποιες περιπτώσεις, μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί περιήλθαν σε κατάσταση τρομοκρατίας και ανασφάλειας θεωρώντας ότι θα είχε αρνητικές συνέπειες για τον εργασιακό τους βίο το ενδεχόμενο να μην επιλεγεί τελικά αυτός που είχαν υποστηρίξει.

«Στις προηγούμενες κρίσεις όσον αφορά το κομμάτι της συνέντευξης μπορεί να υπήρχαν πιο μεροληπτικές κρίσεις ανάλογα τις σχέσεις που είχαν οι εκάστοτε υποψήφιοι με τους προϊσταμένους κι όλο αυτό το πλαίσιο. Σίγουρα δηλαδή πιστεύω ότι κάποιοι είχαν καλύτερη μεταχείριση από κάποιους άλλους που μπορεί ίσως να το άξιζαν περισσότερο... δεν είχαν λόγο οι συνάδελφοι. Ερχόταν ο κάθε ένας διευθυντής σύμφωνα με το προηγούμενο πλαίσιο... κι έπρεπε να τα βγάλουμε πέρα μαζί του είτε ήταν καλός είτε ήταν κακός.»[E.3]

«Ναι, διαφοροποιείται με την εισαγωγή της μυστικής ψηφοφορίας... ο Σ.Δ κρίνει και τη συμβολή του στο εκπαιδευτικό έργο. Και με την κατάργηση της συνέντευξης, η οποία, κατά τη γνώμη μου, είναι μη αξιοκρατικό μέσο γιατί ενισχύει το πελατειακό σύστημα.»[E.9]

«Στις προηγούμενες κρίσεις δε συμμετείχαμε εμείς πουθενά... προβληματίστηκα αν και εμείς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουμε τις αντίστοιχες γνώσεις για να έχουμε αντίστοιχα σωστά κριτήρια όταν πρόκειται να διαλέξουμε διευθυντή. Δεν είμαι και πολύ σίγουρη ότι έχουμε σωστά κριτήρια... Εμπλέκεται το συναισθηματικό κομμάτι πολύ... και, επίσης, πιστεύω ότι υπάρχει ένα είδος τρομοκρατίας και ανασφάλειας των εκπαιδευτικών ότι 'να δεν τον ψηφίσαμε αυτόν, τώρα όμως έγινε διευθυντής, τι έχουμε να τραβήξουμε'.»[E.5]

«...Νομίζω διαφοροποιείται και σαν αποτέλεσμα, γιατί ο υποψήφιος θα βγει όχι κατόπιν αξιολόγησης των ικανοτήτων του και μόνο αλλά θα' χει 'νοθευτεί' και λίγο η ψήφος από τις εμπάθειες ή συμπάθειες των εκπαιδευτικών.»[E.10]

5.10. Αποτίμηση των επιλεγμένων διευθυντών στις εκπαιδευτικές μονάδες των εκπαιδευτικών ως προς τις προσδοκίες τους και ως προς τις απαιτήσεις της θέσης

Αποτιμώντας οι εκπαιδευτικοί (n=10⁴⁵) τον διευθυντή που τελικά επελέγει, προκύπτει ότι πέντε εξ αυτών (E.1, E.5, E.6, E.8, E.9) θεωρούν ότι ο διευθυντής ανταποκρίνεται επαρκώς στις προσδοκίες που έχουν από ένα άτομο σε αυτή τη θέση αλλά και στις απαιτήσεις της θέσης του, τρεις εξ αυτών (E.3, E.7, E.10) θεωρούν ότι ο διευθυντής ανταποκρίνεται μερικώς, ενώ δύο εξ αυτών (E.11, E.12) θεωρούν ότι ο διευθυντής που επελέγει δεν ανταποκρίνεται καθόλου τόσο στις δικές τους προσδοκίες, όσο και στις απαιτήσεις της θέσης του.

Στην πρώτη περίπτωση (n=5) οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά τον διευθυντή που επελέγει και θεωρούν ότι σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό ανταποκρίνεται στις προσδοκίες που οι ίδιοι έχουν από ένα άτομο σε αυτή τη θέση. Κυρίως, δηλώνουν ικανοποιημένοι από τις ικανότητες του διευθυντή να επιλύει γρήγορα και άμεσα προβλήματα που προκύπτουν, αλλά και να διαχειρίζεται εποικοδομητικά δύσκολες καταστάσεις και προβλήματα με γονείς (n=4). Ακολούθως, εστιάζουν στην ικανότητα του διευθυντή να καλλιεργεί ένα θετικό κλίμα για την εκπαιδευτική μονάδα, να λειτουργεί ως κρίκος ανάμεσα στα μέλη του Σ.Δ. και να διατηρεί τις ισορροπίες με το εξωτερικό περιβάλλον της μονάδας, ιδιαιτέρως με τους γονείς (n=3). Ακόμη, από ορισμένες περιπτώσεις (n=2) αποτιμάται πολύ θετικά η ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας που επιδεικνύει ο διευθυντής, σε συνδυασμό με το ότι είναι ανοικτός να ακούσει και να επεξεργαστεί όλες τις διαφορετικές απόψεις. Μεμονωμένα, ως προσδοκίες των εκπαιδευτικών στις οποίες ανταποκρίνεται ο διευθυντής που επελέγει αναφέρονται το κοινό όραμα για την

⁴⁵ Εξετάζονται μόνο οι περιπτώσεις δέκα εκπαιδευτικών, καθώς οι δύο (E.2, E.4) άλλαξαν εκπαιδευτική μονάδα κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά και δεν έχουν άμεση επίγνωση της κατάστασης που επικρατεί στις μονάδες που βρίσκονταν την περίοδο εφαρμογής του ισχύοντος πλαισίου.

εκπαιδευτική μονάδα, η δημιουργικότητα του διευθυντή, η αίσθηση ασφάλειας που παρέχει στους εκπαιδευτικούς και στοιχεία της προσωπικότητάς του, όπως η δικαιοσύνη και η εντιμότητα. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν, επίσης, ότι ο διευθυντής τους ανταποκρίνεται επαρκώς στις απαιτήσεις της θέσης του, ίσως και παραπάνω από ότι οι ίδιοι θα περίμεναν. Χαρακτηριστικά, ο εκπαιδευτικός Ε.1 δηλώνει ότι πρόκειται για τον καλύτερο διευθυντή που έχει συναντήσει στην έως τώρα καριέρα του.

Στη δεύτερη περίπτωση (n=3), οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν εν μέρει ικανοποιημένοι από τον διευθυντή που επελέγει στις πρόσφατες κρίσεις σε σχέση με τις δικές τους προσδοκίες από αυτόν. Στο σύνολό τους, αξιολογούν θετικά τη διαχείριση του καθαρά γραφειοκρατικού μέρους της διοίκησης, αφού θεωρούν ότι οι διευθυντές τους είναι ιδιαίτερος τυπικοί στις υποχρεώσεις που απορρέουν από αυτό. Επιπλέον, αναγνωρίζουν τις οργανωτικές τους ικανότητες και την ικανότητά τους να διαχειρίζονται επιτυχώς καθημερινά πρακτικά ζητήματα που προκύπτουν στη μονάδα. Θετικά αξιολογούνται σε μία περίπτωση και στοιχεία της προσωπικότητας, όπως η καλή προαίρεση που επιδεικνύει ο διευθυντής. Από την άλλη, όμως, οι εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας, θεωρούν ότι οι διευθυντές τους υστερούν στο κομμάτι των ανθρώπινων σχέσεων γενικότερα και ειδικότερα στο κομμάτι της διαχείρισης κρίσεων που αφορούν στο ανθρώπινο δυναμικό της μονάδας (n=2). Επιπλέον, αναφέρθηκε ότι προσδοκούσαν έναν διευθυντή με ηγετικό χαρακτήρα, που θα παίρνει πρωτοβουλίες και θα στέκεται πιο δυναμικά απέναντι στους γονείς (n=2). Μεμονωμένα, ακόμη, επισημάνθηκε σαν μειονέκτημα του διευθυντή το γεγονός ότι δεν προωθεί συλλογικές και δημοκρατικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων, αλλά, έως έναν βαθμό, παραγκωνίζει την άποψη των εκπαιδευτικών. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί, επίσης, σημειώνουν ότι και σε σχέση με τις απαιτήσεις της θέσης τους οι διευθυντές τους ανταποκρίνονται μερικώς. Οι αδυναμίες τους σχετίζονται με ότι αναφέρθηκε παραπάνω σχετικά με τους λόγους που δεν ανταποκρίνονται πλήρως και στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας θεωρούν ότι οι διευθυντές τους δεν καταβάλουν ιδιαίτερες προσπάθειες για να βελτιωθούν. Μάλιστα, ο εκπαιδευτικός Ε.7 αναφέρει επ' αυτού ότι ο διευθυντής έχει επαναπαυτεί σε μία κατάσταση και δεν ενδιαφέρεται να λειτουργήσει διαφορετικά.

Στις δύο περιπτώσεις που αναφέρθηκε ότι ο διευθυντής που επελέγει δεν ανταποκρίνεται καθόλου στις προσδοκίες τους, οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν σωρεία παραλήψεων και έλλειψη στοιχειωδών ικανοτήτων. Ακριβέστερα, η εκπαιδευτικός

E.11 δηλώνει πως περίμενε από τον διευθυντή να είναι περισσότερο εργατικός και επισημαίνει ως βασικά του μειονεκτήματα, τα οποία τον καθιστούν ακατάλληλο για την ίδια, την ελλιπή ικανότητα διαχείρισης δύσκολων καταστάσεων με άμεσες και εφικτές λύσεις και την τακτική του να μην ενημερώνει έγκαιρα και έγκυρα τους εκπαιδευτικούς για εκπαιδευτικά θέματα που προκύπτουν ή σχετικές εγκυκλίους. Μάλιστα, όντας η ίδια υποδιευθύντρια του σχολείου, βλέπει πιο έντονα ότι ο διευθυντής δεν ανταποκρίνεται επαρκώς ούτε στις απαιτήσεις της θέσης του, αφού αδρανή σε πολλές περιπτώσεις και επαναλαμβάνει λάθη που έκανε και παλαιότερα από την ίδια θέση. Θεωρεί πως δεν καταβάλλει καμία ιδιαίτερη προσπάθεια να βελτιωθεί είτε γιατί δεν ενδιαφέρεται ο ίδιος να το κάνει είτε γιατί λόγω του ήρεμου χαρακτήρα του εξομαλύνονται ορισμένες καταστάσεις με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μην αντιδρούν ή να μην απαιτούν κάτι τέτοιο. Η εκπαιδευτικός E.12, εστιάζοντας σε περισσότερους παράγοντες, αναφέρει πως η διευθύντρια που επελέγει υστερεί σημαντικά σε ικανότητες οργάνωσης και διαχείρισης προβληματικών καταστάσεων. Περιγράφει ένα ευθυνόφοβο και ασυνεπές άτομο, με μειωμένη αίσθηση δικαιοσύνης και εντιμότητας που μεροληπτεί και κάνει επαναλαμβανόμενα λάθη. Επισημαίνει, επίσης, πως η συγκεκριμένη διευθύντρια επιδιώκει μόνο την προσωπική της ανέλιξη και, ουσιαστικά, δεν ενδιαφέρεται για την ευημερία της εκπαιδευτικής μονάδας. Η εκπαιδευτικός E.12 θεωρεί πως δε θα μπορούσε η διευθύντριά της να βελτιωθεί με κάποιον τρόπο, γιατί είναι ανεπαρκής σε όλα τα επίπεδα. Αξίζει να σημειωθεί για τις δύο αυτές περιπτώσεις πως οι συμμετέχουσες δεν είχαν επιλέξει τους συγκεκριμένους υποψήφιους για να αναλάβουν τη διευθυντική θέση. Μάλιστα, στην περίπτωση της εκπαιδευτικού E.12 η διευθύντρια προέκυψε λαμβάνοντας τη μειοψηφία των ψήφων του Συλλόγου, που της εξασφάλισε το 20% για να συνεχίσει στη διαδικασία, και επικράτησε έναντι του συνυποψήφιού της που πλειοψήφησε στην εκλογική διαδικασία επειδή συγκέντρωνε περισσότερα μόρια στο κριτήριο της επιστημονικής - παιδαγωγικής κατάρτισης.

«Ανταποκρίνεται απόλυτα στις προσδοκίες μου... διατηρεί πάντα την ψυχραιμία του. Είναι πάντα έτοιμος να αντιμετωπίσει οποιαδήποτε κατάσταση... Κρατάει τον Σύλλογο Γονέων εκεί που πρέπει... Λύνει προβλήματα δύσκολων περιπτώσεων μαθητών. Λειτουργεί ως κρίκος ανάμεσα στον Σύλλογο. Είναι πάντα ανοιχτός να ακούσει το οτιδήποτε. Δεν εμπνέει τον φόβο αλλά τον σεβασμό. Δε νομίζω ότι θα μπορούσα να έχω καλύτερο διευθυντή στην παρούσα φάση.»[E.8]

«Μέχρι ενός σημείου ανταποκρίνεται ικανοποιητικά. Δηλαδή όσον αφορά όλο το γραφειοκρατικό κομμάτι είναι πολύ τυπική και σίγουρα ανταποκρίνεται στις υποχρεώσεις της πάρα πολύ. Υστερεί στο θέμα των διαπροσωπικών σχέσεων... θεωρεί ότι η δική της γνώμη και άποψη είναι αυτή που πρέπει να περάσει παρόλο που μας το θέτει λίγο πιο δημοκρατικά αλλά στο τέλος καταλήγει να γίνει αυτό που εκείνη πιστεύει...»[E.3]

«Όχι. Στους πέντε μήνες που είμαστε μαζί (ως διευθυντής και υποδιευθύντρια) έχει παρόμοια συμπεριφορά με τα προηγούμενα χρόνια... Εγώ πίστευα ότι θα υπάρχει μία βελτίωση, μία εντονότερη δράση. Είδα λάθη προηγούμενων χρόνων να επαναλαμβάνονται. Δεν είδα κάποια προσπάθεια να είναι πιο αποτελεσματικός... απέναντι στους συναδέλφους δεν έχει πρόβλημα από άποψη διενέξεων... είναι ήρεμος και αυτό εξομαλύνει τις αντιδράσεις...»[E.11]

«Όχι, καθόλου δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες μου, επειδή δεν έχει καθόλου οργανωτικές ικανότητες. Επιδιώκει μόνο τη προσωπική της ανέλιξη και το δηλώνει. Δεν είναι συνεργάσιμη. Δε διαχειρίζεται σωστά τα εκάστοτε προβλήματα, τα μεταθέτει σε άλλους και ποτέ δεν αναλαμβάνει ευθύνες. Δεν είναι συνεπής σε τίποτα... φεύγει και παρατάει το σχολείο. Δεν είναι δίκαιη, δεν είναι έντιμη... Κάνει λάθη, μεροληπτεί, δεν είναι αξιόπιστη.»[E.12]

5.11. Συσχετισμός απόψεων διευθυντών – εκπαιδευτικών

Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικού συνολικά (n=19) συμφωνούν με τα κριτήρια που τίθενται στο ισχύον πλαίσιο για την επιλογή των διευθυντών. Οι απόψεις τους, ωστόσο, αναφορικά με τη βαρύτητα του κάθε κριτηρίου διαφοροποιούνται. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των διευθυντών (n=4) θεωρεί σημαντικότερο κριτήριο αυτό της υπηρεσιακής κατάστασης, ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (n=7) αξιολογεί ως σημαντικότερο το κριτήριο της προσωπικότητας - γενικής συγκρότησης, επισημαίνοντας πως θα έπρεπε να μοριοδοτείται περισσότερο από τα υπόλοιπα. Αποτιμώντας συνολικά τις αποκρίσεις των συμμετεχόντων, γίνεται φανερό, αφενός, ότι το κριτήριο της αρχαιότητας δεν έχει αμβλυνθεί στις συνειδήσεις των διευθυντών, καθώς η μειοψηφία (n=2) μόνο αμφισβήτησε τη βαρύτητά του θεωρώντας πως δεν αποτελεί εχέγγυο για την ικανότητα ενός διευθυντή, κάτι που

σημειώνεται και βιβλιογραφικά (Σαΐτης, 2000). Αφετέρου, προκύπτει ότι η πλειοψηφία των διευθυντών και των εκπαιδευτικών δεν υπολογίζει τα επιστημονικά προσόντα ως ένα πολύ ισχυρό κριτήριο για την τελική επιλογή διευθυντών, στοιχείο που έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα έρευνας της Μερκούρη (2015).

Το σύνολο των διευθυντών (n=7) και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (n=7) φαίνεται να μην έχουν πειστεί ότι η αξιοποίηση των συγκεκριμένων κριτηρίων και η αντίστοιχη μοριοδότησή τους μπορεί να εξασφαλίσει απόλυτα και σε κάθε περίπτωση την επιλογή ικανών και αποτελεσματικών διευθυντών. Οι αμφιβολίες τους εστιάζουν, κυρίως, στην ανισοκατανομή των μορίων στα κριτήρια, καθώς θεωρούν ότι μπορεί να επιλεγεί ένας υποψήφιος επειδή υπερτερεί σε ένα μόνο από αυτά, ενώ υστερεί στα προσόντα που εξετάζονται από τα άλλα κριτήρια. Για τον ίδιο λόγο, αλλά και λόγω αμφιβολιών για το κατά πόσο αντικειμενική είναι η κρίση των εκπαιδευτικών κατά την αποτίμηση του κριτηρίου της προσωπικότητας - γενικής συγκρότησης, η πλειοψηφία (n=13), επί του συνόλου των συμμετεχόντων, φαίνεται να μην έχει πειστεί, επίσης, ότι η αξιοποίηση των συγκεκριμένων κριτηρίων και η αντίστοιχη μοριοδότησή τους μπορεί να εξασφαλίσει την αντικειμενικότητα και την αξιοκρατία.

Οι απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών φαίνεται να συγκλίνουν αναφορικά με τη συμμετοχή του Σ.Δ. στη διαδικασία επιλογής διευθυντών. Έτσι, τόσο η πλειοψηφία των διευθυντών (n=6), όσο και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (n=10) συμφωνούν με τη συμμετοχή του Σ.Δ. στη διαδικασία επιλογής. Ωστόσο, δεν έλειψαν, και στις δύο υποομάδες του δείγματος, οι περιπτώσεις εκείνες που έθεσαν ορισμένες προϋποθέσεις που πρέπει να ισχύουν για να έχει νόημα η εμπλοκή του Συλλόγου, με κυριότερη ότι οι υποψήφιοι πρέπει να προέρχονται από το εσωτερικό της εκπαιδευτικής μονάδας. Η θετική στάση της πλειοψηφίας των διευθυντών ως προς τη συμμετοχή του Συλλόγου, ακόμα και υπό προϋποθέσεις, έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα άλλων εμπειρικών μελετών, όπου η πλειοψηφία των διευθυντών είναι αρνητικά διακείμενη προς οποιαδήποτε εμπλοκή του Σ.Δ. στη διαδικασία επιλογής τους (Στραβάκου, 2005 · Χατζηδήμου και Βιτσιλάκη, 2006). Ίσως, η διαφοροποίηση αυτή να οφείλεται στο γεγονός ότι στη δική μας περίπτωση οι διευθυντές δεν απαντούν υποθετικά σε μία ερώτηση που αφορά στη συμμετοχή του Συλλόγου, αλλά έχουν διαμορφώσει την άποψή τους μέσω του βιώματός τους. Η θετική στάση της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών, από την άλλη, συγκλίνει με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Μερκούρη, 2015 · Στραβάκου & Κουγιουρούκη, 2008), οδηγώντας μας στο

συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί επιζητούσαν τη συμμετοχή τους στη διαδικασία επιλογής των διευθυντών τους πολύ πριν την θεσμοθέτηση του ισχύοντος πλαισίου.

Αναφορικά με τη συμμετοχή στην εκλογική διαδικασία μελών του Συλλόγου Διδασκόντων που δεν ανήκουν οργανικά στην εκπαιδευτική μονάδα, οι διευθυντές φαίνεται να την αποδέχονται περισσότερο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, αποτυπώθηκε πως το σύνολο των διευθυντών (n=7) βλέπει θετικά τη συμμετοχή τους, αν και σε πολύ μικρό βαθμό (n=2) εκφράστηκαν ορισμένες ανησυχίες. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (n=7) αν και αναγνώρισε το δικαίωμα των μελών που δεν έχουν οργανική θέση να συμμετέχουν στη διαδικασία, εξέφρασε σε μεγαλύτερο βαθμό (n=5) ορισμένες ανησυχίες που σχετίζονταν με την υπεύθυνη στάση τους προς την επιλογή, την αντικειμενικότητα των κριτηρίων τους και την επίγνωση των αναγκών της εκπαιδευτικής μονάδας. Μάλιστα, υπήρξαν και ορισμένοι εκπαιδευτικοί (n=5) που ήταν πλήρως αντίθετοι με τη συμμετοχή μελών χωρίς οργανική θέση στην εκλογική διαδικασία με κυριότερο επιχείρημα ότι δεν μπορούν να συναποφασίζουν για τον διευθυντή μίας εκπαιδευτικής μονάδας άτομα που, κατά πάσα πιθανότητα, δε θα υπηρετήσουν ποτέ ξανά σε αυτή και άρα δε θα επωμιστούν το αποτέλεσμα της όποιας επιλογής τους. Η διαφοροποίηση αυτή των απόψεων διευθυντών - εκπαιδευτικών ίσως να οφείλεται στα αποτελέσματα της διαδικασίας, όπου οι μεν διευθυντές δεν επηρεάστηκαν αρνητικά από την ψήφο μελών που δεν είχαν οργανική θέση, ίσως, μάλιστα, να ευνοήθηκαν από τέτοιες ψήφους, ενώ, αντίθετα, κάποιοι εκπαιδευτικοί είτε βίωσαν ανατροπές στην επιλογή διευθυντή εξαιτίας τέτοιων ψήφων στις εκπαιδευτικές τους μονάδες είτε είδαν ανάλογες ανατροπές σε άλλες μονάδες.

Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διχάζονται σχετικά με το κατά πόσο εξασφαλίζεται η επιλογή ικανών και αποτελεσματικών διευθυντών με τη συμμετοχή του Σ.Δ. Με σχετική πλειοψηφία οι διευθυντές (n=4), καθώς και μισοί από τους εκπαιδευτικούς (n=6) θεωρούν ότι κάτι τέτοιο μπορεί να συμβεί, κυρίως, επειδή οι εκπαιδευτικοί έχουν επίγνωση του τι θέλουν από έναν διευθυντή και, άρα, κινούμενοι προς αυτή την κατεύθυνση, μπορούν να ψηφίσουν με επαγγελματικά κριτήρια. Εξάλλου, όπως επισημαίνουν, είναι ο ίδιος ο Σ.Δ. που θα επωμιστεί μία κακή επιλογή, οπότε συνειδητά θα πρέπει να κινείται προς την ανάδειξη της καλύτερης. Η άλλη οπτική ήταν αυτή ορισμένων διευθυντών (n=3) και των άλλων μισών εκπαιδευτικών (n=6), κατά την οποία η συμμετοχή του Συλλόγου, για λόγους που σχετίζονται με την ωριμότητά του, τις επιλογές υποψηφίων που έχει, την

αξιοποίηση ή μη σωστών κριτηρίων και τις διαφορετικές αντιλήψεις για τον αποτελεσματικό διευθυντή, δεν μπορεί να εξασφαλίσει ότι η εκλογική διαδικασία θα αναδείξει τους ικανούς και αποτελεσματικούς διευθυντές.

Από την πλειοψηφία διευθυντών (n=4) και εκπαιδευτικών (n=7), θεωρήθηκε ότι μέσω της συμμετοχής του Συλλόγου εξασφαλίζεται η αντικειμενικότητα και η αξιοκρατία σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τη διαδικασία της συνέντευξης, η οποία κατά το παρελθόν είχε δεχθεί επικρίσεις για άκρατο υποκειμενισμό (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013 · Ντάφου, 2008). Από την άλλη, καταχωρήθηκε η άποψη εκείνων των διευθυντών (n=3) και των εκπαιδευτικών (n=5) που αμφισβητούν ότι η επιλογή του Συλλόγου στηρίχθηκε σε αντικειμενικά κριτήρια, διότι, όπως επισημαίνουν, η υποκειμενικότητα ενυπάρχει σε όλες τις ανθρώπινες κρίσεις και, κυρίως, όταν σε αυτές εμπλέκονται οι ανθρώπινες σχέσεις και τα προσωπικά συμφέροντα. Στη βάση αυτή, συνεπώς, δεν είναι πεπεισμένοι ότι μέσω της συμμετοχής του Σ.Δ. μπορεί να εξασφαλιστεί η αντικειμενικότητα και η αξιοκρατία στην επιλογή. Γίνεται σαφές, αν και το δείγμα μας είναι περιορισμένο, ότι δεν υπάρχει ομοφωνία στην εκπαιδευτική κοινότητα για το εάν και κατά πόσο συνέβαλε η συμμετοχή των εκπαιδευτικών μέσω της εκλογικής διαδικασίας, τόσο στην επιλογή ικανών και αποτελεσματικών διευθυντών, όσο και στη διασφάλιση της αντικειμενικότητας και της αξιοκρατίας στη διαδικασία. Ενδεχομένως, να έπαιξε ρόλο το γεγονός ότι το πλαίσιο εφαρμόστηκε για πρώτη φορά και η εμπλοκή των εκπαιδευτικών ήταν για όλους μία πρωτόγνωρη εμπειρία, τα αποτελέσματα της οποίας δεν είναι ακόμα ξεκάθαρα στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Από το σύνολο των συμμετεχόντων (n=19) αναγνωρίστηκε ο κίνδυνος μέσω μίας φανεράς δήλωσης προτίμησης που θα συνοδεύεται από τεκμηρίωση της επιλογής να δημιουργηθούν εντάσεις και να διαταραχθεί το κλίμα της εκπαιδευτικής μονάδας, διότι, όπως επισημάνθηκε από ορισμένους, η φανερά δήλωση προϋποθέτει αυξημένη ωριμότητα στις συλλογικές διεργασίες, η οποία, όμως, δεν είναι βέβαιο ότι υφίσταται. Η πλειοψηφία τόσο των διευθυντών (n=4), όσο και των εκπαιδευτικών (n=10) τάχθηκαν υπέρ της διεξαγωγής της εκλογικής διαδικασίας μέσω μυστικής ψηφοφορίας, αν και αναλογικά φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να το επιζητούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους διευθυντές (83,33% έναντι 57,14%). Υπήρξαν κι εκείνοι (n=5), βέβαιοι, που υποστήριζαν ότι μέσω μιας φανεράς δήλωσης προτίμησης με τεκμηρίωση της επιλογής βάσει των κριτηρίων που τίθενται από τον νόμο, θα

εξασφαλίζονταν η διαφάνεια και η αξιοκρατία της διαδικασίας, πρόταση που υποστηρίζεται και στη σχετική βιβλιογραφία (Π.Ε.Δ.Ε., 2015).

Ο κυριότερος λόγος για τον οποίο συμφώνησαν με τη μείωση της θητείας από τέσσερα χρόνια σε δύο, τόσο η πλειοψηφία των διευθυντών (n=4), όσο και των εκπαιδευτικών (n=8), ήταν ότι θα δινόταν συντομότερα η δυνατότητα στον κάθε Σ.Δ. να επανεξετάσει την επιλογή του και είτε να τη διατηρήσει είτε να την ανατρέψει, ανάλογα με τον απολογισμό του. Πέραν αυτού, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν, επιπλέον, ότι η μειωμένη θητεία μπορεί να λειτουργεί σαν ένας ‘μοχλός πίεσης’ για τους διευθυντές, ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί και πιο προσεκτικοί στις κρίσεις και τις σχέσεις τους. Υπήρξαν, βέβαια, και εκείνοι οι διευθυντές (n=3) και οι εκπαιδευτικοί (n=4) που διαφώνησαν με τη μείωση, διότι, όπως επισημάνθηκε από όλους, το χρονικό περιθώριο των δύο ετών θεωρείται ελάχιστο για κάποιον να γνωρίσει τις ανάγκες της εκπαιδευτικής μονάδας, να οργανωθεί και να επιτελέσει έργο.

Στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες (n=19) εντόπισαν ως κύριο σημείο διαφοροποίησης τους ισχύοντος πλαισίου σε σχέση με τα προηγούμενα την αποτίμηση του κριτηρίου της προσωπικότητας - γενικής συγκρότησης μέσω της μυστικής ψηφοφορίας του Σ.Δ. Για ελάχιστους από αυτούς (n=4) η διαφοροποίηση ήταν μόνο τυπική, αφού, όπως επισημαίνουν, συντηρήθηκε η προηγούμενη κατάσταση. Οι περισσότεροι (n=15), θεωρούν ότι έπαιξε καθοριστικό ρόλο τόσο στην εξέλιξη της διαδικασίας, όσο και στη διαμόρφωση του αποτελέσματος. Ακριβέστερα, άλλοι επισημαίνουν ότι προκλήθηκε μεγαλύτερη αναστάτωση στις εκπαιδευτικές μονάδες σε σχέση με προηγούμενες κρίσεις και άλλοι ότι δόθηκε για πρώτη φορά η δυνατότητα σε κάποιους Σ.Δ. να απαλλαγούν από αναποτελεσματικούς διευθυντές που τα προηγούμενα συστήματα επιλογής συντηρούσαν. Φαίνεται, κυρίως από τη στάση εκείνων που θεωρούν ότι συντηρήθηκε η προηγούμενη κατάσταση, ότι δεν είχε γίνει πλήρως κατανοητή η διαφοροποίηση του ισχύοντος πλαισίου αναφορικά με την εμπλοκή του Σ.Δ. Είναι πιθανό, λόγω της πρώτης εφαρμογής, αρκετοί Σ.Δ. να μην είχαν συνειδητοποιήσει τη δύναμη που τους δόθηκε μέσω της συμμετοχής τους να διαμορφώσουν οι ίδιοι καλύτερες συνθήκες για τα σχολεία τους ανατρέποντας την υφιστάμενη κατάσταση με την οποία δεν ήταν ευχαριστημένοι.

6. Έκτος Άξονας: Προτάσεις βελτίωσης ή αναδιαμόρφωσης του πλαισίου

6.1. Θετικά στοιχεία του ισχύοντος πλαισίου

- **Απόψεις διευθυντών**

Η πλειοψηφία των διευθυντών (n=6) εντόπισε ως θετικό στοιχείο του πλαισίου που είναι καλό να διατηρηθεί, τη συμμετοχή του Σ.Δ. στη διαδικασία της επιλογής. Από αυτούς, ορισμένοι (n=3) επισημαίνουν, ωστόσο, ότι προκειμένου η συμμετοχή του Συλλόγου να είναι ουσιαστική και να εξυπηρετεί τον σκοπό της, θα πρέπει να βελτιωθεί το πλαίσιο εφαρμογής της, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η αντικειμενικότητα και η αξιοκρατία. Τόνισαν, ακόμη, ότι είναι ευθύνη όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας να κατανοήσει την αξία αυτού του μέτρου και να το αξιοποιήσει εποικοδομητικά, μακριά από μικροσυμφέροντα και σκοπιμότητες που οδηγούν σε υποκειμενικές κρίσεις. Δύο διευθυντές (Δ.3, Δ.4) προτείνουν να ενισχυθεί η συμμετοχή του Σ.Δ., αναδιαμορφώνοντας την κατανομή των μορίων και δίνοντας περισσότερη βαρύτητα στη γνώμη των εκπαιδευτικών. Εκφράστηκε, βέβαια, και η ακριβώς αντίθετη άποψη, σύμφωνα με την οποία η αναδιαμόρφωση των μορίων πρέπει να κινηθεί προς την εξίσωση των κριτηρίων, διότι στην παρούσα εφαρμογή του πλαισίου η συμμετοχή του Συλλόγου υπήρξε τόσο καταλυτική σε ορισμένες περιπτώσεις που απαξιώθηκαν τα άλλα δύο κριτήρια (Δ.1).

Σε μία περίπτωση (Δ.2), ως θετικά στοιχεία του πλαισίου που θα πρέπει να διατηρηθούν, αναφέρθηκαν τα κριτήρια της υπηρεσιακής κατάστασης και της επιστημονικής - παιδαγωγικής κατάρτισης, με βασικό επιχείρημα ότι είναι τα μόνα που μπορούν να αποτιμηθούν βάσει σταθερών, μετρήσιμων αξόνων που δεν αφήνουν περιθώρια αμφισβητήσεων ή υποκειμενικών κρίσεων.

«Η συμμετοχή του Σ.Δ. είναι ένα θετικό στοιχείο. Καλώς να παραμείνει, ίσως με μικρότερη μοριοδότηση, γιατί στα περισσότερα σχολεία η ψήφος ήταν καθοριστική και απαξίωσε τα άλλα κριτήρια.»[Δ.1]

«Το θετικό στοιχείο είναι η συμμετοχή του Σ.Δ. Σίγουρα θα θέλει κάποια βελτίωση το πλαίσιο αυτό, γιατί έχει πάρα πολλά κενά ως προς την αντικειμενικότητα και την αξιοκρατία.»[Δ.6]

«Πιστεύω ότι τα μετρήσιμα κριτήρια που είναι η επιστημονική κατάρτιση και η υπηρεσιακή κατάσταση θα πρέπει να παραμείνουν, γιατί στηρίζονται σε σταθερούς άξονες...»[Δ.2]

- **Απόψεις εκπαιδευτικών**

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (n=8) αναγνωρίζει ως θετικό στοιχείο του πλαισίου που θα πρέπει να διατηρηθεί τη συμμετοχή του Σ.Δ. στη διαδικασία επιλογής. Μάλιστα, από δύο περιπτώσεις (E.1, E.3) τονίζεται ότι θα πρέπει να ενισχυθεί η συμμετοχή του είτε δίνοντας μεγαλύτερη βαρύτητα στο κριτήριο της προσωπικότητας - γενικής συγκρότησης που αποτιμά είτε αυξάνοντας το ποσοστό που είναι απαραίτητο για τους υποψήφιους, ώστε να συνεχίσουν στη διαδικασία.

Με μικρότερη συχνότητα (n=3) αναφέρθηκαν, σαν θετικά στοιχεία του πλαισίου, τα τρία κριτήρια βάσει των οποίων γίνεται η επιλογή. Ως προς το κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης, ωστόσο, τρεις εκπαιδευτικοί (E.5, E.9, E.11) πρότειναν να μειωθεί η μοριοδότησή του, ώστε να μη δίνεται μεγάλη βαρύτητα στην αρχαιότητα.

«Θετικό στοιχείο. Η συμμετοχή μας στη διαδικασία της επιλογής των διευθυντών... να γίνει μια ανακατάταξη στις μονάδες της υπηρεσιακής κατάστασης γιατί εννοείται πολύ η αρχαιότητα.»[E.11]

«Θετικό είναι ότι μοριοδοτείται η επιστημονική - παιδαγωγική κατάρτιση... η εμπειρία, η προϋπηρεσία, αλλά θα ήθελα να μην έχει τόσο βαρύτητα. Πολύ πολύ θετικό είναι ότι αξιολογείται η προσωπικότητα ενός διευθυντή...»[E.5]

«Γενικά θεωρώ ότι τα κριτήρια είναι θετικά... Πιστεύω ότι ο Σ.Δ. πρέπει να κρίνει τον διευθυντή με βάση συγκεκριμένα προσόντα...»[E.4]

6.2. Αρνητικά στοιχεία του ισχύοντος πλαισίου

- **Απόψεις διευθυντών**

Τρεις από τους διευθυντές (Δ.1, Δ.2, Δ.5) εντοπίζουν σαν έλλειψη του πλαισίου, αλλά και σαν γενικότερη έλλειψη στην επιλογή διευθυντών έως σήμερα, το γεγονός ότι δεν υπάρχει ένα μοριοδοτούμενο κριτήριο που να στηρίζεται είτε στη συνολική αξιολόγηση του διευθυντή είτε στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας που συνεπάγεται και αξιολόγηση του έργου του διευθυντή. Μία τέτοια αξιολόγηση, βασιζόμενη σε σταθερούς άξονες και αντικειμενικά κριτήρια, που θα γινόταν από κάποια αξιολογική επιτροπή, αποτελούμενη, για παράδειγμα, από τον προϊστάμενο, τον σχολικό σύμβουλο, κ.ά., θα μπορούσε να συμβάλει στην επιλογή των διευθυντών, αφού θα παρείχε αντικειμενικές και αξιόπιστες πληροφορίες. Βέβαια, οφείλουμε να επισημάνουμε, πως από την πρόταση των παραπάνω διευθυντών προκύπτει μία αντικειμενική δυσκολία, αφού δε θα μπορούσε να έχει εφαρμογή στις περιπτώσεις εκείνες που πρώτη φορά θέτουν υποψηφιότητα για τη θέση του διευθυντή.

Μεμονωμένα, εντοπίστηκαν και κάποια επιπλέον αρνητικά στοιχεία του πλαισίου, που χρήζουν αναδιαμόρφωσης. Στη μία περίπτωση (Δ.4) αναφέρθηκε ως αρνητικό ο περιορισμός στην επιλογή εκπαιδευτικών μονάδων για τις οποίες μπορούσε να θέσει κάποιος υποψηφιότητα. Όπως επισημαίνεται, λόγω αυτού του περιορισμού αποκλείστηκαν από τη διαδικασία άνθρωποι που μπορεί να είχαν τις ικανότητες και τα προσόντα να διεκδικήσουν μία διευθυντική θέση. Ακόμη, εντοπίζεται μεμονωμένα σαν αρνητικό σημείο η βαρύτητα που δίνεται στην υπηρεσιακή κατάσταση έναντι των επιστημονικών προσόντων (Δ.7), επισημαίνοντας πως θα έπρεπε να αντιστραφεί. Μάλιστα, τονίζεται η αναγκαιότητα να εξαλειφθεί η αδικία που σημειώθηκε με τη μη μοριοδότηση όλων των επιστημονικών προσόντων, αφού αυτό στέρησε από αρκετούς υποψήφιους μέρος της μοριοδότησής τους και, ίσως, να επηρέασε και την τελική επιλογή ορισμένων εξ αυτών.

«Θεωρώ ότι οι διευθυντές έπρεπε να αξιολογούνται, οπότε η γνώμη των αξιολογητών να έχει βαρύτητα και να μοριοδοτείται... από κάποια άλλη επιτροπή, από σχολικό σύμβουλο, από προϊστάμενο, από κάποια επιτροπή αξιολογητών...»[Δ.1]

«Αρνητικό είναι οι περιορισμένες επιλογές σχολικών μονάδων για τους υποψήφιους. Αυτό θα έπρεπε να αλλάξει, γιατί άνθρωποι ικανοί, με προσόντα αποκλείστηκαν εξ αιτίας αυτού...»[Δ.4]

«Στα κριτήρια θα έπρεπε να είναι πρώτα τα επιστημονικά... έχει γίνει μία τεράστια αδικία ως προς την μοριοδότηση του διδακτορικού και του μεταπτυχιακού... δεν μπορώ να καταλάβω πώς κάποιοι αποφασίζουν να μετράνε κάποια μόρια και κάποια μόρια να μην τα μετράνε. Από την άλλη δεν μπορεί να παίζει κυριότερο ρόλο η υπηρεσιακή κατάσταση και βάσει αυτού να παίρνεις περισσότερα μόρια. Αυτά πιστεύω είναι αρνητικά.»[Δ.7]

- **Απόψεις εκπαιδευτικών**

Οι μισοί από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (n=6) δεν εντόπισαν κάποιο αρνητικό στοιχείο του πλαισίου που να χρειάζεται αντικατάσταση ή αναδιαμόρφωση επειδή δεν εξασφαλίζει είτε την επιλογή ικανών διευθυντών είτε την αντικειμενικότητα και την αξιοκρατία.

Σε δύο περιπτώσεις (E.4, E.5) η διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας, ως μέθοδος με την οποία συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία επιλογής, επισημάνθηκε ως αρνητικό στοιχείο του πλαισίου. Ως βασικό επιχείρημα τέθηκε το γεγονός ότι η μυστική ψηφοφορία δεν μπορεί να διαφυλάξει την αντικειμενικότητα της διαδικασίας καθώς δεν υπάρχουν σταθεροί άξονες βάσει των οποίων να αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί. Ακόμη, επικρίθηκε η διαδικασία ως προς τον περιορισμό που έθετε στους εκλογείς για μία μοναδική ψήφο, καθώς η υπερψήφιση ενός υποψηφίου μεταφράστηκε σαν απόρριψη των άλλων, οι οποίοι, όμως, μπορεί να ήταν εξίσου ικανοί. Η οπτική αυτή επιβεβαιώνει ανάλογο προβληματισμό που εντοπίστηκε βιβλιογραφικά και είχε τεθεί πριν την εφαρμογή του πλαισίου (Γουβέλης, 2015 · Τσακνάκης, 2015).

Σε μία περίπτωση (E.10) η συμμετοχή γενικότερα του Σ.Δ. εντοπίστηκε ως το αρνητικό στοιχείο του πλαισίου, διότι δεν χρησιμοποιούνται αντικειμενικά κριτήρια, αλλά, αντιθέτως, αναπτύσσονται σχέσεις διαπλοκής. Για τον λόγο αυτό η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός πρότεινε συνολικά την αντικατάσταση του πλαισίου και την επαναφορά του προηγούμενου με βελτιώσεις. Η μη συμμετοχή του Σ.Δ. στη διαδικασία υποστηρίχθηκε και από την εκπαιδευτικό E.6, αλλά μόνο για τις υποψηφιότητες εκείνες που δεν προέρχονται από το εσωτερικό της εκπαιδευτικής

μονάδας. Στις περιπτώσεις αυτές, οι υποψήφιοι θα μπορούσαν να κρίνονται απευθείας από την οικεία Διεύθυνση βάσει των άλλων δύο κριτηρίων.

Σε δύο περιπτώσεις (Ε.3, Ε.7) υπήρξε ένσταση ως προς τη συμμετοχή στην εκλογική διαδικασία μελών του Συλλόγου που δεν ανήκουν οργανικά στη μονάδα, θεωρώντας ότι μπορεί να επηρεάσουν το αποτέλεσμα, το οποίο, ωστόσο, οι ίδιοι δε θα επωμιστούν την επόμενη σχολική χρονιά. Ακόμη, ως αρνητικό στοιχείο του πλαισίου εντοπίστηκε η δυσκολία που υπάρχει για κάποιον υποψήφιο να διεκδικήσει με επιτυχία τη διευθυντική θέση σε εκπαιδευτική μονάδα από το εσωτερικό της οποίας δεν προέρχεται (Ε.7).

«...η ψηφοφορία να μη γίνεται με τον τρόπο που γίνεται... Γιατί να έχεις δίλλημα; Μπορεί οι δύο να είναι πραγματικά πολύ καλοί. Γιατί να σε υποχρεώσει να ψηφίσεις μόνο τον έναν;...»[Ε.5]

«Δεν υπάρχει περίπτωση να εξασφαλιστούν όλα αυτά όταν έχει τέτοια συμμετοχή ο Σ.Δ. στην επιλογή του διευθυντή. Οι σχέσεις οι οποίες αναπτύσσονται μεταξύ τους δεν επιτρέπουν να υπάρχουν αντικειμενικά κριτήρια... Η 'διαπλοκή' είναι στο ζενίθ...»[Ε.10]

«Αρνητικό στοιχείο είναι η υποψηφιότητα σε σχολείο που δε σε γνωρίζουν. Είσαι χαμένος από χέρι, δεν υπάρχει περίπτωση εκεί να επιλεγείς σαν διευθυντής. Αρνητικό είναι ότι ψηφίζουν οι αναπληρωτές και οι αποσπασμένοι που έχουν ένα χρόνο κι ούτε ενδιαφέρονται για τον επόμενο, γιατί αυτοί δε θα είναι εκεί.»[Ε.7]

6.3. Προτεινόμενα κριτήρια επιλογής

- **Προτάσεις διευθυντών**

Εξετάζοντας τα κριτήρια που θεωρούν οι διευθυντές απαραίτητο να λαμβάνει υπόψη ένα σύστημα επιλογής, διαπιστώνεται ότι συνολικά αναφέρονται σε όλα εκείνα που περιλαμβάνονται στο ισχύον πλαίσιο, όπως και σε προηγούμενα, χωρίς, ωστόσο να προσδιορίζουν την προτεραιότητα που πρέπει να δίνεται σε καθένα. Συγκεκριμένα, το επιστημονικό υπόβαθρο θεωρήθηκε (n=7) σημαντικό κριτήριο για να οδηγηθούμε σε μία αξιοκρατική επιλογή, ενώ, με μικρότερη βαρύτητα (n=3), αναφέρθηκε και η διοικητική επάρκεια ως στοιχείο που πρέπει να εξακριβώνεται,

προσμετρώντας, μάλιστα, επιπλέον τις εξειδικευμένες διοικητικές γνώσεις και τις επιμορφωτικές εμπειρίες που σχετίζονται με το διοικητικό έργο.

Με την ίδια βαρύτητα (n=7) αναφέρεται και η εκπαιδευτική υπηρεσία συνολικά ως κριτήριο που πρέπει οπωσδήποτε να λαμβάνεται υπόψη σε ένα πλαίσιο επιλογής. Ειδικότερα, όσον αφορά τη διοικητική εμπειρία, επισημάνθηκε από ορισμένους συμμετέχοντες (n=4) πως είναι απαραίτητο ένας διευθυντής να έχει περάσει πρώτα από τη θέση του υποδιευθυντή, στοιχείο που θα έπρεπε να αποτιμάται ως ξεχωριστό κριτήριο. Ακόμη, αναφέρθηκε πως θα πρέπει να ελέγχεται και η πρότερη διοικητική εμπειρία σε θέση διευθυντή, αν υπάρχει, μέσω κάποιας αξιολόγησης του έργου του (n=1).

Ανάλογη βαρύτητα (n=7) δόθηκε και στο κριτήριο της προσωπικότητας, εξειδικεύοντας σε κάποιες περιπτώσεις (n=3) και σε χαρακτηριστικά που πρέπει να εξετάζονται επισταμένως, όπως η διαλλακτικότητα, η αντικειμενικότητα, η ευγένεια, η ευελιξία, η ηρεμία και η δημοκρατικότητα. Οι διευθυντές εστίασαν, βέβαια, και σε ορισμένες ικανότητες που θα πρέπει ένα σύστημα να εξακριβώνει. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν σε ικανότητες διαχείρισης κρίσεων και ανθρώπινου δυναμικού (n=3), σε ικανότητες συνεργασίας και επικοινωνίας (n=2) και σε ικανότητες στοχοθεσίας (n=1).

«Θα έπρεπε να εξετάζεται η επιστημονική κατάρτιση οπωσδήποτε σε σχέση με το διδακτικό και το διοικητικό αντικείμενο. Οι προηγούμενες θέσεις... να έχεις περάσει από υποδιευθυντής από μόνο του είναι κριτήριο. Η προσωπικότητα... συγκεκριμένα χαρακτηριστικά... να είσαι ευγενικός, να αφουγκράζεσαι όλες τις απόψεις...»[Δ.2]

«Η διδακτική εμπειρία... σε κάνει να αντιμετωπίζεις τα προβλήματα τελείως διαφορετικά. Δεύτερον, ο διευθυντής θα έπρεπε να περάσει και από υποδιευθυντής... να έχεις κάνει έστω ένα κομμάτι της διοίκησης ως υποδιευθυντής... σίγουρα η επιστημονική κατάρτιση παίζει σημαντικό ρόλο... Να ενημερώνεται από επιμορφώσεις και να μπορεί να καθοδηγεί και τους συναδέλφους... Σαφώς η προσωπικότητα πρέπει να εξετάζεται...»[Δ.1]

«Θα πρέπει να εξετάζει επιστημονικό υπόβαθρο, διοικητική κατάρτιση, παιδαγωγική. Κάποιες ικανότητες, διαχείριση κρίσεων οπωσδήποτε... Η προσωπικότητα είναι πολύ σημαντική... είναι ισχυρογνώμον, είναι ψύχραιμος;...» [Δ.5]

- **Προτάσεις εκπαιδευτικών**

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί (n=12) αναγνώρισαν ως σημαντικά κριτήρια που πρέπει να εξετάζονται αυτά που αξιολογούνται και στο ισχύον πλαίσιο, θέτοντας, ωστόσο, η πλειοψηφία (n=10) διαφορετική προτεραιότητα. Μόνο δύο από τους συμμετέχοντες (E.7, E.10) τόνισαν ότι τα κριτήρια πρέπει να έχουν την ίδια βαρύτητα. Ειδικότερα, όλοι οι εκπαιδευτικοί (n=12) αναγνωρίζουν ως σημαντικά τα επιστημονικά προσόντα, αλλά μόνο σε μία περίπτωση (E.4) τίθενται ως προτεραιότητα. Επισημαίνουν, ωστόσο, ορισμένοι εξ αυτών (n=4) ότι η ικανότητα κάποιου να διοικεί εξαρτάται από έναν συνδυασμό παραγόντων και δεν μπορεί να εξασφαλιστεί μόνο από τις επιστημονικές του γνώσεις.

Η εκπαιδευτική υπηρεσία αναφέρθηκε από όλους τους εκπαιδευτικούς (n=12) ως κριτήριο που απαραίτητα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη για την επιλογή του διευθυντή, χωρίς, ωστόσο, η πλειοψηφία (n=10) να την κατατάσσει πρώτη σε προτεραιότητα. Ειδική αναφορά στη διοικητική εμπειρία έγινε από τους μισούς συμμετέχοντες (n=6), οι οποίοι επισημαίνουν ότι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη σαν ξεχωριστό κριτήριο. Μάλιστα, ορισμένοι εξ αυτών (n=4) πρότειναν να τεθεί σαν προϋπόθεση για τη διεκδίκηση μίας διευθυντικής θέσης η πρότερη άσκηση καθηκόντων από τη θέση του υποδιευθυντή. Ακόμη, κάποιιοι (n=3) υπογράμμισαν πως η διοικητική εμπειρία σε θέση διευθυντή θα πρέπει να αποτιμάται και ως προς την ποιότητά της, η οποία προτείνουν να ελέγχεται μέσω της αξιολόγησης του έργου του υποψήφιου.

Το κριτήριο της προσωπικότητας αναγνωρίζεται από όλους τους εκπαιδευτικούς (n=12) ως απαραίτητο στοιχείο ενός πλαισίου επιλογής. Μάλιστα, για την πλειοψηφία (n=7) είναι αυτό που θα πρέπει να τίθεται σε προτεραιότητα. Από ορισμένους συμμετέχοντες έγινε αναφορά και σε ειδικά χαρακτηριστικά που θα πρέπει να εξακριβώνονται, όπως η αντικειμενικότητα (n=3), η εντιμότητα (n=2) και η δημοκρατικότητα (n=2). Επιπλέον, ως απαραίτητες ικανότητες που θα πρέπει ένα σύστημα να εξετάζει αναφέρθηκαν η ικανότητα διαχείρισης κρίσεων και προβληματικών καταστάσεων (n=4), η ικανότητα στοχοθεσίας και προγραμματισμού (n=4), η ικανότητα συνεργασίας και επικοινωνίας (n=2), καθώς και οι οργανωτικές ικανότητες (n=2).

«...η προσωπικότητα να μοριοδοτείται περισσότερο. Δεύτερο η επιστημονική και παιδαγωγική του κατάρτιση και τρίτο τα χρόνια προϋπηρεσίας. Επίσης, θα ήθελα να

αξιολογείται και το έργο που παράγει ένας διευθυντής σ' ένα σχολείο... στην περίπτωση που κάποιος έχει υπάρξει ήδη διευθυντής κι αυτό να προσμετράται στο βιογραφικό του.»[E.5]

«Σίγουρα η προϋπηρεσία, τα επιστημονικά προσόντα και η προσωπικότητα... είναι δίκιο μαχαίρι γιατί ένας ο οποίος έχει πολλά επιστημονικά προσόντα μπορεί να μην κάνει για τη θέση και να μην μπορεί να λειτουργήσει. Πρέπει να υπάρχει ένας συνδυασμός και μια ισοκατανομή όλων αυτών πιστεύω. Και σίγουρα να αξιολογούνται και οι προηγούμενες θητείες ως διευθυντής σε περίπτωση που υπάρχουν.»[E.7]

«Προσωπικότητα πρώτα, μετά η υπηρεσιακή κατάσταση και μετά η επιστημονική κατάρτιση. Για την προσωπικότητα πρέπει να εξετάζονται οι οργανωτικές ικανότητες, η αμεροληψία, οι ικανότητες διαχείρισης προβλημάτων και κρίσεων, η συνεργατικότητα, η εντιμότητα, το όραμα, ο προγραμματισμός του έργου, η επικοινωνία...»[E.12]

6.4. Προτεινόμενες μέθοδοι επιλογής

- **Προτάσεις διευθυντών**

Στην πλειοψηφία τους οι διευθυντές (n=5) προτείνουν έναν συνδυασμό μεθόδων βάσει των οποίων μπορεί να πραγματοποιείται η επιλογή των διευθυντών, ώστε να είναι δίκαιη και αξιοκρατική. Βέβαια, δεν παρατηρείται ομοφωνία ως προς αυτόν τον συνδυασμό. Ακριβέστερα, δύο διευθυντές (Δ.6, Δ.7) προτείνουν η επιλογή να γίνεται συνδυάζοντας τη συμμετοχή του Σ.Δ. με τη διαδικασία της συνέντευξης. Ως προϋπόθεση, ωστόσο, θέτουν ότι και στις δύο περιπτώσεις πρέπει να αξιοποιούνται αντικειμενικά κριτήρια και ειδικότερα η συνέντευξη πρέπει να γίνεται βάση πρωτοκόλλου, ώστε να εξασφαλίζεται ότι είναι ίδια για όλους. Διαφωνία προέκυψε, ωστόσο, ως προς το όργανο που θα διεξάγει τη συνέντευξη. Έτσι, στη μία περίπτωση (Δ.6) προτάθηκε ένα διευρυμένο Π.Υ.Σ.Π.Ε. με τη συμμετοχή ομάδας επιστημόνων, ενώ στην άλλη περίπτωση (Δ.7) προτάθηκε μία ομάδα ανθρώπων που να έχουν διατελέσει χρέη διευθυντή, ώστε να γνωρίζουν τις απαιτήσεις και τις δυσκολίες της θέσης. Στο ίδιο μήκος κύματος κινήθηκε και η πρόταση της διευθύντριας Δ.5, αλλά περισσότερο εμπλουτισμένη. Ακριβέστερα, συνδυαστικά με τις μεθόδους της ψηφοφορίας του Συλλόγου και της συνέντευξης προσέθεσε και μία γραπτή δοκιμασία μέσα από την οποία θα εξακριβώνονται οι διοικητικές γνώσεις των

υποψηφίων, αλλά και ορισμένα ειδικότερα προσόντα, ώστε να εξασφαλίζεται μία στοιχειώδης ικανότητα των ατόμων να διοικήσουν. Ακόμη, τόνισε ότι αναλαμβάνοντας κανείς τη θέση του διευθυντή, καλείται να ανταποκριθεί σε πολλά περισσότερα καθήκοντα από αυτά που αναλογούσαν στο παιδαγωγικό και διδακτικό έργο που είχε ως δάσκαλος. Για να είναι, συνεπώς, ομαλή η μετάβαση από τον έναν ρόλο στον άλλο, επισημαίνει την αναγκαιότητα να υπάρχει μία υποχρεωτικού τύπου επιμόρφωση για τους νέους διευθυντές, η οποία, με ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας, θα διεξάγεται κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους της θητείας τους.

Η συμμετοχή του Σ.Δ. συμπεριλήφθηκε και στην πρόταση του διευθυντή Δ.1, ο οποίος τόνισε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν καθημερινή τριβή με τον διευθυντή τους μπορούν να συναποφασίζουν για την επιλογή του. Θεώρησε, σημαντικό, ωστόσο, μέσω μίας αντικειμενικής αξιολόγησης, λόγο στην επιλογή του διευθυντή να έχει και ο Προϊστάμενος Διεύθυνσης, ο οποίος θα πρέπει να γνωρίζει το έργο κάθε διευθυντή της περιφέρειάς του, καθώς και ο Σχολικός Σύμβουλος, δεδομένου ότι ένας διευθυντής επιτελεί και διδακτικό έργο. Η πρόταση αυτή, βέβαια, σύμφωνα με τη δική μας οπτική, θα μπορούσε να έχει νόημα στην περίπτωση που ο υποψήφιος έχει ήδη δοκιμαστεί στη διευθυντική θέση.

Η πρόταση του διευθυντή Δ.2 εκκινά με την προϋπόθεση ότι πριν από κάθε επιλογή πρέπει να πραγματοποιείται σαφής περιγραφή της θέσης, των αρμοδιοτήτων και των καθηκόντων που απορρέουν από αυτήν, καθώς και των γενικότερων επιδιωκόμενων στόχων των εκπαιδευτικών μονάδων. Στη βάση αυτή πρέπει να τίθενται επακριβώς τα κριτήρια που θα καθορίζουν την επιλογή. Η διαδικασία της ανάδειξης διευθυντών θα πρέπει να γίνεται από μία ανεξάρτητη αρχή επιλογής προσωπικού και να αξιοποιεί μεθόδους όπως τα τεστ προσωπικότητας και η αξιολόγηση του παιδαγωγικού έργου του υποψήφιου ή και του διοικητικού του έργου σε περίπτωση που έχει προϋπάρξει στη θέση του διευθυντή. Επισημαίνει, επίσης, ότι δε θα πρέπει να εμπλέκονται σε μία διαδικασία επιλογής στελεχών συνδικαλιστικοί φορείς, αλλά να έχουν μόνο έναν 'διαιτητικό' ρόλο σε περιπτώσεις ενστάσεων.

Δύο από τους διευθυντές (Δ.3, Δ.4) απορρίπτουν εντελώς τη διαδικασία της συνέντευξης και προτάσσουν τη συμμετοχή του Σ.Δ. μέσω της ψηφοφορίας ως τη βασικότερη μέθοδο για την επιλογή των διευθυντών, ενώ θέτουν ως προϋπόθεση οι υποψηφιότητες να προέρχονται από το εσωτερικό της εκπαιδευτικής μονάδας.

«Η συμμετοχή του Σ.Δ. συν η συνέντευξη. Και τα δύο να βασίζονται σε αντικειμενικά κριτήρια... το πρωτόκολλο στη συνέντευξη θα εξασφάλιζε ότι είναι ίδια για όλους... Η συνέντευξη να γίνεται από το ΠΥΣΠΕ πιο διευρυμένο, όμως, με μια ομάδα επιστημόνων.»[Δ.6]

«Θα μπορούσε να γίνει ένας συνδυασμός συνέντευξης, γραπτής δοκιμασίας και ψηφοφορίας για τη συγκεκριμένη θέση... μέσω της γραπτής δοκιμασίας θα αποδεικνύονταν με κάποιον τρόπο τα διοικητικά προσόντα και οι ανάλογες γνώσεις... Θα έπρεπε να υπήρχε μία εισαγωγική επιμόρφωση στους νέους διευθυντές όσον αφορά τα διοικητικά καθήκοντα... να είναι ευθύνη του Υπουργείου και να γινόταν από την αρχή που αναλαμβάνει κάποιος και κατά τη διάρκεια του πρώτου χρόνου.»[Δ.5]

«Πρώτα απ' όλα να είναι σαφώς καθορισμένες οι αρμοδιότητες του διευθυντή και το τι θέλουμε από έναν διευθυντή... Πολύ σαφείς και προκαθορισμένοι στόχοι της εκπαιδευτικής μονάδας... αυτά να καθορίζουν τα κριτήρια... όσοι θέλουν να γίνουν διευθυντές να αξιολογηθούν και στο παιδαγωγικό τους έργο ή το διοικητικό αν υπάρχει. Ακόμα να υπάρχουν τεστ προσωπικότητας και... να υπάρχει μια ανεξάρτητη αρχή επιλογής προσωπικού η οποία να μην έχει σχέση με το Υπουργείο Παιδείας... ο ρόλος των συνδικαλιστών θα έπρεπε να είναι σαν ένα διαιτητικό όργανο που να εξετάζει τις ενστάσεις των συναδέλφων.»[Δ.2]

• Προτάσεις εκπαιδευτικών

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις μεθόδους που θα πρέπει να χρησιμοποιούνται από ένα σύστημα επιλογής, ώστε να διασφαλίζεται μία δίκαιη και αξιοκρατική επιλογή διευθυντών φαίνεται να διαμοιράζονται. Ωστόσο, η πλειοψηφία (n=11) επιζητά να διατηρηθεί η συμμετοχή του Σ.Δ. είτε ως έχει, δηλαδή μέσω της ψηφοφορίας, είτε με άλλη μέθοδο ή συνδυασμό μεθόδων. Ειδικότερα, υπάρχουν εκείνοι (n=4) που θεωρούν πως οι καταλληλότερες μέθοδοι είναι αυτές που αξιοποιούνται και στο ισχύον πλαίσιο. Δηλαδή η αποτίμηση της προσωπικότητας μέσω της ψηφοφορίας του Σ.Δ. και η αποτίμηση των αντικειμενικών στοιχείων της προϋπηρεσίας και των επιστημονικών προσόντων από τις οικείες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί (n=4) προτείνουν να αξιοποιείται ένας συνδυασμός μεθόδων για την επιλογή του διευθυντή. Ακριβέστερα, τρεις εξ αυτών (Ε.3, Ε.8,

E.12) εισηγούνται, πέρα από την ψηφοφορία του Σ.Δ., για την αποτίμηση της προσωπικότητας να πραγματοποιείται και μία συνέντευξη η οποία θα βασίζεται σε τεστ προσωπικότητας, ψυχολογικά τεστ και κοινούς άξονες ερωτήσεων που θα αφορούν θέματα λειτουργίας μίας εκπαιδευτικής μονάδας και θέματα κρίσεων και αντιμετώπισής τους. Με τον τρόπο αυτό θεωρούν ότι θα ελέγχεται η ετοιμότητα και η ικανότητα ενός υποψήφιου να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της θέσης και θα διασφαλίζεται η αντικειμενικότητα της διαδικασίας. Αναφορικά με τις επιτροπές που θα διεξάγουν τις συνεντεύξεις, η εκπαιδευτικός E.12 συστήνει τα μέλη τους να μην προέρχονται από την οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης, αλλά να πραγματοποιείται ‘ανταλλαγή’ επιτροπών στους διάφορους νομούς, ώστε να διασφαλίζεται ότι οι ανθρώπινες σχέσεις και οι γνωριμίες δε θα επηρεάζουν την κρίση της συνέντευξης. Η εκπαιδευτικός E.6 προτείνει, συνδυαστικά με τη διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας από τον Σ.Δ. και τη συνέντευξη, να πραγματοποιούνται γραπτές εξετάσεις μέσα από τις οποίες θα εξακριβώνονται οι διοικητικές γνώσεις και η διοικητική ικανότητα των υποψηφίων.

Τρεις εκπαιδευτικοί προτείνουν η συμμετοχή του Σ.Δ. να γίνεται με άλλον τρόπο, ώστε να διασφαλίζεται μία δίκαιη και αξιοκρατική επιλογή. Έτσι, δύο εξ αυτών (E.5, E.7) θεωρούν προτιμότερο κάθε υποψήφιος να παίρνει το χρίσμα για την υποψηφιότητά του από τον Σύλλογο στον οποίο ανήκει και υπηρετεί, επειδή τα μέλη του είναι αυτά που τον γνωρίζουν καλύτερα. Επισημαίνουν ότι αν ένας υποψήφιος πάρει την έγκριση του οικείου Συλλόγου, έχοντας αξιολογηθεί η προσωπικότητα, η συναδελφικότητα και οι ικανότητές του, τότε θα είναι δυνατό να εκδηλώσει ενδιαφέρον για όσες εκπαιδευτικές μονάδες επιθυμεί, θεωρώντας ότι τα στοιχεία αυτά θα διατηρηθούν ακόμα κι αν πάει ως διευθυντής σε μία νέα μονάδα. Η εκπαιδευτικός E.4 προτείνει ο Σ.Δ. να εμπλέκεται στη διαδικασία αποτιμώντας συγκεκριμένα στοιχεία της προσωπικότητας του υποψήφιου και συγκεκριμένες ικανότητες τις οποίες θα αξιολογεί βάσει σταθμισμένης κλίμακας. Από τις συνολικές αποκρίσεις θα εξάγεται ένας μέσος όρος ο οποίος θα προσμετράται προσθετικά με τα κριτήρια της υπηρεσιακής κατάστασης και της επιστημονικής κατάρτισης.

Σε μία περίπτωση (E.10) ως καταλληλότερη μέθοδος για την επιλογή διευθυντών προτείνεται η συνέντευξη από ομάδα ειδικών επιστημόνων οι οποίοι θα εξειδικεύονται στην επιλογή προσωπικού και στη στελέχωση θέσεων. Η διαδικασία της συνέντευξης, τονίζεται ότι θα πρέπει να στηρίζεται σε άξονες που να αποτιμούν

συγκεκριμένα στοιχεία της προσωπικότητας καθώς και ικανότητες ηγεσίας και διοίκησης.

«Ψηφοφορία από τον Σ.Δ., γραπτές εξετάσεις για να φανεί εκεί ποιος είναι γνώστης του αντικειμένου, αλλά και συνέντευξη. Στη συνέντευξη εμφανίζεται επιτόπου ένα πρόβλημα και κατευθείαν θα πρέπει να απαντήσει και να το διαχειριστεί. Να φανεί η ετοιμότητά του, η εγρήγορση.»[E.6]

«...Θα μπορούσε ο κάθε υποψήφιος να παίρνει την έγκριση του Συλλόγου στον οποίο υπηρετεί, ανήκει και τον γνωρίζουν. Αυτοί να κρίνουν αν είναι κατάλληλος διευθυντής και όλα τα άλλα τυπικά προσόντα, προϋπηρεσία, να συνυπολογίζονται και να επιλέγει όποιο σχολείο επιθυμεί και φυσικά ένα μεγαλύτερο αριθμό σχολείων. Ο κάθε υποψήφιος να παίρνει το χρίσμα από τον Σύλλογο στον οποίο ανήκει.»[E.7]

«Ψηφοφορία Σ.Δ. και επιπλέον μία συνέντευξη από ειδικούς οι οποίοι βέβαια να μην είναι γνωστοί. Να προέρχονται από άλλο νομό... Να γινόταν κάποια ανταλλαγή νομών για να είναι πιο αντικειμενική η κρίση.»[E.12]

6.5. Επί θητεία άσκηση διευθυντικών καθηκόντων ή μονιμότητα της θέσης

- **Απόψεις διευθυντών**

Η πλειοψηφία των διευθυντών (n=4) θεωρεί προτιμότερη την επί θητεία άσκηση διευθυντικών καθηκόντων έναντι της μονιμότητας της θέσης. Ως βασικότερο επιχείρημα καταγράφεται από ορισμένους (n=3) η αναγκαιότητα να ανακυκλώνονται τα πρόσωπα που αναλαμβάνουν τη διευθυντική θέση είτε γιατί υπάρχουν κι άλλα ικανά και προσοντούχα άτομα που πρέπει να δοκιμαστούν είτε γιατί έχοντας ο καθένας το δικό του στιλ θα προσφέρει κάτι διαφορετικό στην εκπαιδευτική μονάδα. Μάλιστα, ο διευθυντής Δ.7 επισημαίνει ότι θα ήταν καλό να περνάνε όλοι οι εκπαιδευτικοί της μονάδας από τη θέση αυτή, ώστε να έχουν σαφή εικόνα του πώς λειτουργεί, κάτι που θα τους βοηθήσει συνολικά στην επαγγελματική τους πορεία. Εκφράστηκε, επίσης, ο φόβος η μονιμότητα να οδηγήσει έναν διευθυντή σε αδράνεια, παρόλο που προσφέρει τη δυνατότητα να πραγματοποιηθεί μακροπρόθεσμα έργο (Δ.4).

Υπέρ της μονιμότητας της θέσης τάχθηκαν τρεις διευθυντές. Στην περίπτωση αυτή, ωστόσο, τέθηκαν ορισμένες προϋποθέσεις που θα πρέπει να συντρέχουν ώστε να έχει νόημα μία τέτοια προοπτική. Ειδικότερα, αναφέρθηκε ότι ο εκάστοτε διευθυντής θα πρέπει να πιστοποιείται από κάποιον επίσημο φορέα, όπως είναι η σχολή Δημόσιας Διοίκησης, για τις διοικητικές του γνώσεις και δυνατότητες προτού αναλάβει τη θέση (Δ.2). Επιπλέον, επισημάνθηκε ότι ένας μόνιμος διευθυντής, ο οποίος έχει επιλεγεί βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, θα πρέπει να αξιολογείται για το συνολικό του έργο ανά χρονικά διαστήματα προκειμένου να ανανεώνεται η μονιμότητά του (Δ.1, Δ.6).

«Επί θητεία γιατί χρειάζεται να υπάρχει μία ανανέωση και για τον ίδιο τον διευθυντή και για την ίδια τη σχολική μονάδα... κάθε διευθυντής περνάει το δικό του στυλ διοίκησης, προσωπικότητας και διαχείρισης.»[Δ.5]

«Η μονιμότητα δε μου αρέσει... Όλοι θα έπρεπε να περνάνε από αυτή τη θέση για να καταλάβουν και πώς λειτουργεί και πιστεύω πως όλοι θα γινόντουσαν και καλύτεροι δάσκαλοι.»[Δ.7]

«Εάν υπάρχει μία αξιολόγηση αντικειμενική και θεωρηθεί ένας διευθυντής ικανός... αφού έχει αξιολογηθεί, θεωρώ ότι θα μπορούσε να είναι και μόνιμος διευθυντής... Αλλά, είπαμε, να υπάρχει αξιολόγηση ανά κάποια χρόνια...»[Δ.1]

- **Απόψεις εκπαιδευτικών**

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί (n=12) τάσσονται υπέρ της επί θητεία άσκησης διευθυντικών καθηκόντων. Ένα βασικό επιχείρημα που θέτουν σχετίζεται με τον μη αναστρέψιμο χαρακτήρα της μονιμότητας, ο οποίος δε θα έδινε τη δυνατότητα να αντικατασταθεί μία κακή επιλογή διευθυντή (n=5). Επίσης, η επί θητεία άσκηση καθηκόντων θεωρείται προτιμότερη, γιατί αφήνει περιθώριο σε περισσότερους ικανούς εκπαιδευτικούς να διεκδικήσουν και να αναλάβουν μία θέση ευθύνης, όπως είναι αυτή του διευθυντή (n=4). Η μονιμότητα ως καθεστώς απορρίφθηκε, επιπλέον, για λόγους που σχετίζονται τόσο με τον κίνδυνο κατάχρησης εξουσίας (n=2), όσο και με τον κίνδυνο δημιουργίας υποομάδων γύρω από το πρόσωπο του μόνιμου διευθυντή, γεγονός που θα οδηγούσε στον αποκλεισμό ορισμένων εκπαιδευτικών (n=1). Ωστόσο, από ορισμένους εκπαιδευτικούς (n=2)

τονίστηκε ότι η θητεία δεν μπορεί να έχει διάρκεια μόνο δύο ετών, διότι σε αυτή την περίπτωση ο διευθυντής δεν προλαβαίνει να ολοκληρώσει το έργο του.

«Όχι, τη μονιμότητα δε θα την ήθελα γιατί αυτό κρύβει πολλούς κινδύνους κατάχρησης εξουσίας και είναι κάτι το οποίο είναι μη αναστρέψιμο όταν κάτι δεν πηγαίνει καλά...»[E.3]

«Επί θητεία, γιατί αν δεν είναι ένας ικανός διευθυντής θα τον έχεις μια ζωή; Αλλά όχι δύο χρόνια που είναι. Τέσσερα χρόνια, να προλάβει ο άνθρωπος να κάνει κάτι.»[E.5]

«Την επί θητεία άσκηση καθηκόντων προτιμώ, γιατί όσο καλός και να' ναι κάποιος, πρέπει να έχουν ευκαιρίες και άλλοι αξιολόγοι άνθρωποι να συμμετέχουν στη διαδικασία.»[E.8]

6.6. Συσχετισμός απόψεων διευθυντών - εκπαιδευτικών

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων διευθυντών και εκπαιδευτικών (n=14), αναγνώρισε ως θετικό στοιχείο του πλαισίου, το οποίο θα πρέπει να διατηρηθεί, τη συμμετοχή του Σ.Δ. Σε μικρότερη κλίμακα (n=4), ωστόσο, ανέφεραν ότι θα πρέπει να ενισχυθεί η βαρύτητα που δίνεται στο αποτέλεσμα της εκλογικής διαδικασίας. Αναφορικά με τα αρνητικά στοιχεία του πλαισίου υπήρξαν και από τις δύο υποομάδες περιπτώσεις (n=2 διευθυντές, n=6 εκπαιδευτικοί) που δεν εντόπισαν κάτι που να χρήζει αντικατάστασης. Οι απόψεις, ωστόσο, των υπολοίπων δε φαίνεται να συγκλίνουν ως προς τα αρνητικά στοιχεία που εντοπίζουν. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν περισσότερο σε σημεία που αφορούν στη συμμετοχή του Σ.Δ.(n=6), όπως τη μέθοδο της μυστικής ψηφοφορίας ή τη συμμετοχή στη διαδικασία μελών που δεν ανήκουν οργανικά στην εκπαιδευτική μονάδα, ενώ οι διευθυντές, κυρίως, αναφέρονται στην έλλειψη αξιολόγησης του διοικητικού τους έργου, η οποία θα μπορούσε να προσμετράται σε επόμενη διαδικασία επανάκρισής τους (n=3). Φαίνεται πως διευθυντές και εκπαιδευτικοί δεν εξετάζουν σφαιρικά το πλαίσιο, αλλά, λόγω της πρώτης εφαρμογής του, εστιάζουν σε θέματα που τους απασχόλησαν ανάλογα με τη θέση που βρίσκονταν, είτε ως υποψήφιοι διευθυντές είτε ως εκπαιδευτικοί που αποφάσιζαν για τον διευθυντή τους, και κυρίως αφορούσαν στην εξασφάλιση της αντικειμενικότητας και της αξιοπιστίας της διαδικασίας.

Αναφορικά με τα κριτήρια που θεωρούν απαραίτητο να λαμβάνει υπόψη ένα σύστημα επιλογής οι απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών συγκλίνουν, αφού στο σύνολό τους (n=19) αναγνωρίζουν ως σημαντικά αυτά που τίθενται και στο ισχύον πλαίσιο. Ωστόσο, ενώ οι διευθυντές δεν προσδιορίζουν ποιο κριτήριο θέτουν σε προτεραιότητα, για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (n=7) είναι ξεκάθαρο πως σε προτεραιότητα τίθεται το κριτήριο της προσωπικότητας - γενικής συγκρότησης. Ειδικότερα, αν και από τις δύο υποομάδες επισημάνθηκε η αναγκαιότητα να εξετάζονται τα επιστημονικά προσόντα, κανείς από τους εκπαιδευτικούς δεν έκανε λόγο για προαπαιτούμενες ειδικές διοικητικές γνώσεις, σε αντίθεση με μία μικρή μερίδα διευθυντών (n=3) που ανέφεραν πως αυτές θα έπρεπε να προσμετρούνται επιπλέον των άλλων τίτλων σπουδών. Φαίνεται πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (n=16) αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα των επιστημονικών προσόντων περισσότερο ως ένδειξη ενός ατόμου που προσπαθεί να αυτοβελτιώνεται και ως προς το κύρος που προσδίδουν στο πρόσωπο του διευθυντή. Παραβλέπουν, ωστόσο, ότι οι απροσδιόριστες επιστημονικές γνώσεις δεν αποτιμώνται ως προς το διοικητικό έργο που καλείται να επιτελέσει ο διευθυντής και, άρα, δεν παρέχουν ουσιαστική βοήθεια για την επιλογή των ικανότερων υποψηφίων.

Αναφορικά με την εκπαιδευτική υπηρεσία, διευθυντές και εκπαιδευτικοί στάθηκαν περισσότερο σε ότι έχει να κάνει με τη διοικητική εμπειρία, επειδή, ενδεχομένως, θεωρούν αυτονόητο ότι ένας υποψήφιος για τη θέση του διευθυντή πρέπει να διαθέτει ούτως ή άλλως διδακτική. Έτσι, δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα από την πλειοψηφία των διευθυντών (n=4) καθώς και από τους μισούς εκπαιδευτικούς (n=6) στη διοικητική εμπειρία που μπορεί να διαθέτει ένας υποψήφιος, προτείνοντας μάλιστα οι δεύτεροι, να αποτιμάται σαν μεμονωμένο κριτήριο, ξεχωριστά από τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία. Συσχετίζοντας τη θέση αυτή των εκπαιδευτικών με τη μη αναφορά τους σε διοικητικές γνώσεις, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, φαίνεται πως αυτοί αποτιμούν ως πιο σημαντική τη γνώση που προκύπτει μέσω της εμπειρίας σε αντιδιαστολή με τη γνώση που προκύπτει μέσω των εξειδικευμένων σπουδών στη διοίκηση. Όμως, όπως επισημαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία (Σαΐτης, 2000), η διοικητική εμπειρία δεν αποτελεί εγγύηση ότι ο υποψήφιος διαθέτει τις γνώσεις ή τις ικανότητες να ασκήσει επιτυχώς τα διοικητικά του καθήκοντα. Η βαρύτητα που δίνεται στη διοικητική εμπειρία γίνεται φανερή και μέσα από την πρόταση της πλειοψηφίας των διευθυντών (n=4) κατά την οποία οι υποψήφιοι για τη διευθυντική θέση θα πρέπει να έχουν υποχρεωτικά διατελέσει χρέη υποδιευθυντή, ώστε ως ένα

σημείο να έχουν έρθει σε επαφή με τα διοικητικά καθήκοντα, θέση που υποστηρίχθηκε και από μερίδα των εκπαιδευτικών (n=4). Μάλιστα, οι διευθυντές πρότειναν η εμπειρία σε θέση υποδιευθυντή να αποτιμάται ως ξεχωριστό κριτήριο. Η παραπάνω πρόταση, όπως καταγράφηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, έχει ήδη εφαρμοστεί σε άλλες χώρες της Ευρώπης, όπως η Κύπρος, το Ηνωμένο Βασίλειο, κ.ά., όπου η διοικητική εμπειρία θεωρείται σημαντική και λαμβάνεται υπόψη ως ξεχωριστό κριτήριο (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008 · Eurydice, 2013).

Ως προς την αποτίμηση της προσωπικότητας των υποψηφίων, για την οποία όλοι (n=19) συμφώνησαν ότι θα πρέπει να αποτελεί ένα από τα κριτήρια του πλαισίου, ορισμένοι διευθυντές και εκπαιδευτικοί εστίασαν σε συγκεκριμένες ικανότητες που θα πρέπει οπωσδήποτε να εξακριβώνονται. Μεταξύ αυτών αναφέρθηκαν η ικανότητα διαχείρισης κρίσεων (n=7), η ικανότητα στοχοθεσίας και προγραμματισμού του έργου (n=5) και οι ικανότητες συνεργασίας και επικοινωνίας (n=4). Οι παραπάνω ικανότητες συνάδουν με αυτές που το ίδιο το πλαίσιο επισημαίνει ότι θα πρέπει να ελέγχονται κατά την αποτίμηση της προσωπικότητας των υποψηφίων (Άρθρο 19, Κεφάλαιο Γ', Ν.4327/2015).

Η πλειοψηφία των διευθυντών (n=6) αλλά και των εκπαιδευτικών (n=11), προτείνοντας μεθόδους που πρέπει να χρησιμοποιούνται από ένα πλαίσιο, ώστε να διασφαλίζεται μία δίκαιη και αξιοκρατική επιλογή, εστιάζουν σε αυτές που αποτιμούν το κριτήριο της προσωπικότητας - γενικής συγκρότησης. Προφανώς, από τη μία αναγνωρίζουν πόσο σημαντική είναι η αξιοποίηση αυτού του κριτηρίου για την επιλογή ικανών διευθυντών, από την άλλη, όμως, κάποιιο φαίνεται να αμφιβάλουν για το κατά πόσο αποτιμάται αντικειμενικά και εξασφαλίζει την αξιοκρατία στην επιλογή. Έτσι, ενώ ορισμένοι (n=6) δήλωσαν πως επιθυμούν να διατηρηθεί ως μέθοδος συμμετοχής του Σ.Δ. η μυστική ψηφοφορία, κάποιιο άλλοι (n=3) προτείνουν η συμμετοχή του Σύλλογου να πραγματοποιείται με άλλη διαδικασία. Ακριβέστερα, προτάθηκε ο κάθε υποψήφιος να παίρνει έγκριση για τη διεκδίκηση μίας διευθυντικής θέσης από τον Σύλλογο στον οποίο ανήκει οργανικά και υπηρετεί κι έπειτα να εκδηλώνει ενδιαφέρον για όσες εκπαιδευτικές μονάδες επιθυμεί, αλλά και ο Σ.Δ. να αποτιμά την προσωπικότητα βάσει συγκεκριμένων χαρακτηριστικών και ικανοτήτων που θα αξιολογεί μέσω σταθμισμένων κλιμάκων.

Σε μία προσπάθεια να θωρακίσουν την αντικειμενικότητα του κριτηρίου της προσωπικότητας, αλλά και την αξιοκρατία του πλαισίου γενικά, αρκετοί συμμετέχοντες (n=8) κάνουν λόγο για συνδυασμό μεθόδων που θα πρέπει να

αξιοποιούνται. Με μεγαλύτερη συχνότητα ($n=5$) αναφέρθηκε ότι, εκτός από την ψηφοφορία του Σ.Δ., θα πρέπει να πραγματοποιείται και μία συνέντευξη με κοινούς άξονες και ερωτήσεις για όλους τους υποψήφιους. Εμπλουτίζοντας την παραπάνω πρόταση, έγινε λόγος ($n=2$) ακόμη και για γραπτές εξετάσεις μέσω των οποίων θα αποτιμώνται οι ειδικές διοικητικές γνώσεις και ικανότητες των υποψηφίων. Εντύπωση, ωστόσο, προκαλεί ότι, συγκριτικά με άλλες έρευνες (Μερκούρη, 2015 · Στραβάκου & Κουγιουρούκη, 2008), αναφορά σε γραπτές εξετάσεις γίνεται σε πολύ μικρό βαθμό από τους συμμετέχοντες. Το γεγονός ότι συνολικά δεν απέδωσαν μεγάλη βαρύτητα στις ειδικές διοικητικές γνώσεις για την επιλογή του διευθυντή μπορεί να συνδέεται με το γεγονός ότι και οι ίδιοι δε διαθέτουν τέτοιες, όπως έγινε φανερό από την αποτύπωση του προφίλ τους, και, άρα, νιώθουν πιο ανασφαλείς σε σχέση με αυτές. Υπήρξαν, βέβαια, και οι ελάχιστες εκείνες περιπτώσεις ($n=2$) που απέκλεισαν τη μέθοδο της μυστικής ψηφοφορίας, αλλά και τη γενικότερη συμμετοχή του Σ.Δ. και αντιπρότειναν είτε την επαναφορά της μεθόδου της συνέντευξης, με ουσιαστικές βελτιώσεις που θα εξασφαλίζουν την αντικειμενικότητα, είτε την επιλογή κατόπιν αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και διοικητικού έργου και αφού έχει προηγηθεί σαφής περιγραφή των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων, ώστε να υπάρχει αντιστοιχία των προσόντων με τις ανάγκες της θέσης.

Η πλειοψηφία των διευθυντών ($n=4$) καθώς και το σύνολο των εκπαιδευτικών ($n=12$) τάχθηκαν υπέρ της επί θητεία άσκησης διευθυντικών καθηκόντων έναντι της μονιμοποίησης της θέσης. Τα κυριότερα επιχειρήματα προς αυτήν την κατεύθυνση ήταν ότι με το καθεστώς της θητείας, αφενός, δίνεται η δυνατότητα σε περισσότερα άτομα να διεκδικήσουν μία διευθυντική θέση ($n=7$) και, αφετέρου, δίνεται η δυνατότητα να αντικατασταθεί μία κακή επιλογή διευθυντή ($n=5$), κάτι που με τη μονιμότητα θα ήταν μη αναστρέψιμο. Με μικρότερη συχνότητα ($n=3$) εκφράστηκαν ως προς τη μονιμότητα φόβοι ότι μπορεί να οδηγήσει σε κατάχρηση εξουσίας αλλά και σε αδράνεια. Τόσο η προάσπιση της θητείας, όσο και τα επιχειρήματα που τη συνόδευσαν, συμβαδίζουν με τα ευρήματα άλλων εμπειρικών ερευνών που εντοπίστηκαν κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση (Αργυρίου, Ανδρεάδου & Τύπας, 2015 · Στραβάκου & Κουγιουρούκη, 2008 · Στραβάκου, 2005). Θετικά διακείμενοι προς το καθεστώς της μονιμότητας στάθηκαν μόνοι ορισμένοι διευθυντές ($n=3$), οι οποίοι, ωστόσο, έθεσαν ως προϋπόθεση, αφενός, την αντικειμενική επιλογή ενός προσώπου, το οποίο θα διαθέτει τα ανάλογα ηγετικά προσόντα προκειμένου να ανταποκριθεί στις αυξημένες ανάγκες του ρόλου του και, αφετέρου, τη διαρκή

αξιολόγηση του έργου που παράγει. Φαίνεται πως, κυρίως για τους εκπαιδευτικούς, η επανάκριση της θητείας νοείται ως ένα είδος αξιολόγησης του έργου του διευθυντή που θα λειτουργήσει ως κίνητρο για να εργαστεί περισσότερο επιδιώκοντας την επίτευξη υψηλότερων στόχων, προκειμένου να παραμείνει στη θέση του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Συζήτηση

Από την ανωτέρω ποιοτική ανάλυση των δεδομένων δεν προέκυψε σε κάποιο επίπεδο αξιοσημείωτη διάσταση απόψεων μεταξύ των διευθυντών και των εκπαιδευτικών. Οι αντιλήψεις τους τόσο για τον αποτελεσματικό διευθυντή, όσο και για το νέο πλαίσιο επιλογής διευθυντών, σε σημαντικό βαθμό, στηρίζονται σε κοινές παραδοχές που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές ανάγκες, την αναγκαιότητα αποτελεσματικής διοίκησης καθώς και την αδήριτη ανάγκη που απορρέει από αυτά για αξιοκρατική επιλογή ικανών διευθυντικών στελεχών.

Απαντώντας στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με το πώς σκιαγραφείται ο αποτελεσματικός διευθυντής, προκύπτει πως αποτελεί κοινή θέση των συμμετεχόντων ότι στην αποτελεσματική λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας συμβάλλει καθοριστικά και δυναμικά ο διευθυντής, στοιχείο που συνάδει με τη σχετική βιβλιογραφία (Fullan, 1993 · Hargreaves & Hopkins, 1998 · Πασιαρδής, 2014 · Ράπτης, 2009 · Χατζηπαναγιώτου, 2008). Η έννοια της αποτελεσματικότητας, όπως την αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες διευθυντές και εκπαιδευτικοί, συσχετίζεται κατά κύριο λόγο με την επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας. Ο ρόλος του διευθυντή θεωρείται νευραλγικός και συνδέεται περισσότερο με διαστάσεις που σχετίζονται με τον ανθρώπινο παράγοντα και το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, ενώ γίνεται περιορισμένη αναφορά στις αμιγώς γραφειοκρατικές του πτυχές. Έτσι, δίνεται έμφαση στον συντονιστικό και εποπτικό του ρόλο, στη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων, στη διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα, στη διασφάλιση θετικού κλίματος και στη δημιουργία οράματος για την εκπαιδευτική μονάδα. Στη βάση αυτή, ως προσόντα που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής για να ασκεί με επιτυχία το έργο του προκρίνονται χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η αντικειμενικότητα, η δικαιοσύνη, η ευθύτητα, η εντιμότητα, η ευελιξία, η υπευθυνότητα, καθώς και ικανότητες που αφορούν, κυρίως, στη διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα και στη διαχείριση κρίσεων. Τα προσόντα αυτά, που τίθενται σε προτεραιότητα από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων, συνθέτουν μία πολυδιάστατη και χαρισματική προσωπικότητα.

Σε δεύτερο επίπεδο, η επιστημονική κατάρτιση τίθεται ως συγκριτικό πλεονέκτημα για έναν διευθυντή καθώς τον διαχωρίζει από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και ενισχύει την αποδοχή και την εκτίμηση του περίγυρού του. Η

εκπαιδευτική εμπειρία και οι εξειδικευμένες γνώσεις οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, ως απαραίτητα προσόντα, αναφέρονται πολύ περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους διευθυντές. Κι ενώ η πρώτη διαφοροποίηση φαντάζει οξύμωρη, καθώς όλοι οι συμμετέχοντες διευθυντές διαθέτουν πάνω από είκοσι χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας και θα μπορούσαν να τη συμπεριλάβουν στα πλεονεκτήματά τους, για τη δεύτερη εικάζουμε πως μη έχοντας κάποιον τίτλο σπουδών σχετικό με την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης δεν το αναδεικνύουν αρκετά ως προσόν για να μη θεωρηθεί ως προσωπικό τους έλλειμμα. Ως παράγοντες υψηλού κινδύνου που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την πορεία του διευθυντή και, κατ' επέκταση, την αποτελεσματικότητά του θεωρούνται η ποιότητα των ανθρώπινων σχέσεων και της επικοινωνίας με το εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον της εκπαιδευτικής μονάδας, καθώς και η προσωπικότητα του διευθυντή.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στους λόγους για τους οποίους κανείς διεκδικεί ή όχι μία διευθυντική θέση, από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες έχουν μία σαφή εικόνα για τον αποτελεσματικό διευθυντή, η οποία περιλαμβάνει σχεδόν όλα τα χαρακτηριστικά που εντοπίστηκαν στη σχετική βιβλιογραφία (Γιάγκου & Θεοφιλίδης, 2008 · Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2002 · Κατσαρός, 2008α · Σαΐτης, 1992 · Σαΐτης 2008α · Χατζηπαναγιώτου, 2008), και είναι αρκετά συνειδητοποιημένοι ως προς τους λόγους που τους οδηγούν στη διεκδίκηση ή μη μίας διευθυντικής θέσης. Η πλειοψηφία των διευθυντών οδηγήθηκε στη διεκδίκηση της θέσης από εσωτερικά κίνητρα, κυρίως, όπως η ανάγκη για προσφορά στο σύνολο, η επιθυμία για εκπαιδευτικές αλλαγές, οι προσωπικές φιλοδοξίες και στόχοι. Εξωτερικά κίνητρα, όπως το επίδομα της θέσης και η διαφοροποίηση από το διδακτικό πλαίσιο, με πολύ μικρή συχνότητα παρουσιάστηκαν ως λόγοι παρακίνησης, ενώ αναφέρθηκαν συνδυαστικά με εσωτερικά κίνητρα.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απορρίπτει τη διευθυντική θέση καθώς την αντιμετωπίζει ως πηγή άγχους λόγω των πολλαπλών ευθυνών και απαιτήσεων που τη βαραίνουν, αλλά και λόγω των καθημερινών προβλημάτων που προκύπτουν σε μία εκπαιδευτική μονάδα. Ως ανασταλτικός παράγοντας, επίσης, λειτούργησε και το έλλειμμα διοικητικών ικανοτήτων και γνώσεων που νιώθουν. Για την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών ως προς την ανάληψη διοικητικών καθηκόντων μεγάλο μερίδιο ευθύνης, κατά τη γνώμη μας, φέρει η πολιτεία που δεν έχει συμπεριλάβει στο

πλαίσιο της εκπαιδευτικής της πολιτικής ένα οργανωμένο και συστηματικό πρόγραμμα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών. Ακόμη, τα εξωτερικά κίνητρα που παρέχει, όπως το επίδομα θέσης και το μειωμένο διδακτικό ωράριο δεν είναι αρκετά ισχυρά για να αντισταθμίσουν τις υψηλές απαιτήσεις της θέσης για τις οποίες έχουν επίγνωση οι εκπαιδευτικοί.

Αποτυπώνοντας το βίωμα των συμμετεχόντων από την εφαρμογή του νέου πλαισίου, ως απάντηση στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, δε διαπιστώθηκε κάποια σημαντική δυσλειτουργία επί της διαδικασίας που να επηρέασε το αποτέλεσμα. Αντιθέτως, προέκυψε ότι αναφορικά με το χρονοδιάγραμμα, τη διεξαγωγή της μυστικής ψηφοφορίας και τον υπολογισμό των μορίων των υποψηφίων ακολουθήθηκε κατά το τυπικόν η διαδικασία, βάσει αυτών που ορίζονταν από τον Ν.4327/2015. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων υπήρξε ένας μοναδικός υποψήφιος, ο οποίος προέρχονταν από το εσωτερικό της εκπαιδευτικής μονάδας και σε όλες ήταν ο υπάρχων διευθυντής. Η συνυποψηφιότητα με τον υπάρχοντα διευθυντή υπήρξε ανασταλτικός παράγοντας για την εκδήλωση και άλλων υποψηφιοτήτων από εκπαιδευτικούς της μονάδας, ακόμα και αν επιθυμούσαν να δοκιμαστούν σε μία τέτοια θέση, διαθέτοντας τα απαραίτητα προσόντα και τις ικανότητες. Η διστακτικότητα αυτή των εκπαιδευτικών συνδέεται με έναν άγραφο ηθικό κανόνα που όριζε ως ασέβεια στο πρόσωπο του υπάρχοντα διευθυντή, αλλά και στο έργο που είχε επιτελέσει, τη διεκδίκηση της θέσης από άλλα μέλη της μονάδας. Επικράτησε, όμως, και ο φόβος ότι μία πιθανή συνυποψηφιότητα μελών που προέρχονται από το εσωτερικό της μονάδας, θα οδηγούσε σε διλληματικές καταστάσεις με αστάθμητες συνέπειες για το κλίμα της εκπαιδευτικής μονάδας και, κατ' επέκταση, για την ομαλή λειτουργία της. Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνουν φόβους που είχαν εκφραστεί πριν την εφαρμογή του πλαισίου κατά τους οποίους ένας μεγάλος αριθμός ικανών εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην ίδια μονάδα θα αποκλειόταν από τη διεκδίκηση της θέσης προκειμένου να μη βρεθούν σε αντιπαράθεση με αξιόλογους προκατόχους ή ικανούς συναδέλφους-συνυποψήφιους (Γουβέλης, 2015 · Δημοκρατική Συνεργασία Εκπαιδευτικών Π.Ε., 2015 · Τσακνάκης, 2015). Αναγνωρίστηκε, επίσης, η αντικειμενική δυσκολία να διεκδικήσει κανείς τη διευθυντική θέση σε εκπαιδευτική μονάδα από το εσωτερικό της οποίας δεν προέρχεται, δεδομένου ότι για την επιλογή ήταν απαραίτητη η συναίνεση του Σ.Δ. Η συνθήκη αυτή λειτούργησε ανασταλτικά για τους εκπαιδευτικούς εκείνους που επιθυμούσαν να εκδηλώσουν ενδιαφέρον για

εκπαιδευτικές μονάδες εκτός αυτών που υπηρετούσαν, διότι θεωρούσαν απίθανη την επιλογή τους από έναν Σ.Δ. που δεν τους γνωρίζει. Στη βάση αυτή, συνεπώς, είναι πιθανό να προκλήθηκε 'τεχνητή' έλλειψη υποψηφίων σε ορισμένες εκπαιδευτικές μονάδες, οδηγώντας είτε στην επιλογή μεταξύ κάποιων όχι και τόσο ικανών είτε στη μη πλήρωση της θέσης.

Οι περισσότεροι υποψήφιοι διευθυντές επέλεξαν να μην αξιοποιήσουν τη δυνατότητα αυτοπαρουσίασης με κυριότερο επιχείρημα ότι ήταν ήδη γνωστοί στα μέλη του εκάστοτε Σ.Δ. Λίγοι ήταν αυτοί που αντιμετώπισαν την αυτοπαρουσίαση σαν ευκαιρία να επαναπροσδιορίσουν τις θέσεις και το όραμά τους για την εκπαιδευτική μονάδα, αλλά και να συνδιαλλαγούν με τον Σ.Δ. Ίσως η αποφυγή αυτής της διαδικασίας να οφείλεται στο ότι οι άνθρωποι δε νιώθουν άνετα να μιλούν για τον εαυτό τους (Κόκκος, 1998), ιδίως στις περιπτώσεις εκείνες που έχουν επίγνωση ορισμένων προσωπικών τους ελλείψεων. Είναι, ακόμη, πιθανό να θεώρησαν τη διαδικασία της αυτοπαρουσίασης μέρος μίας 'προεκλογικής εκστρατείας' την οποία δεν ήθελαν να πραγματοποιήσουν.

Τα κριτήρια βάσει των οποίων οι εκπαιδευτικοί καθόρισαν την ψήφο τους σχετίζονταν περισσότερο με στοιχεία της προσωπικότητας των υποψηφίων και με τις ικανότητές τους, όπως αυτές είχαν αναδειχθεί μέσα από την καθημερινή ζωή. Είναι σαφές πως παραβλέφθηκαν άλλα προσόντα που αναγράφονταν στο βιογραφικό των υποψηφίων, είτε επιστημονικά είτε υπηρεσιακά, παρόλο που σύμφωνα με τον Ν.4327/2015 θα έπρεπε να ληφθούν υπόψη από τα μέλη των Σ.Δ. για τη διαμόρφωση της επιλογής τους. Επιπλέον, η προτεραιότητα που καταγράφεται σε στοιχεία της προσωπικότητας και σε επιβεβαιωμένες ικανότητες ενισχύει την πεποίθηση περί αντικειμενικής δυσκολίας να επιλεγούν για τη θέση του διευθυντή υποψήφιοι που δεν ήταν γνώριμοι στα μέλη του Σ.Δ.

Όπως αποτυπώθηκε από τις περιπτώσεις που μελετήθηκαν, οι περισσότεροι διευθυντές προέκυψαν από την πλειοψηφία των Σ.Δ., χαίροντας ευρείας αποδοχής από τα μέλη τους. Ωστόσο, αν και ελάχιστες, δεν έλειψαν οι περιπτώσεις εκείνες που οι διευθυντές ορίστηκαν χάρη στη στήριξη που έλαβαν από τη μειοψηφία του εκάστοτε Συλλόγου. Στις περισσότερες εκπαιδευτικές μονάδες επανεξελέγησαν οι υπάρχοντες διευθυντές, ενώ ήταν ελάχιστες εκείνες στις οποίες αντικαταστάθηκε ο προηγούμενος διευθυντής από νέο πρόσωπο. Το κλίμα που επικράτησε στις εκπαιδευτικές μονάδες εν όψει της εκλογικής διαδικασίας δε φάνηκε σε γενικές γραμμές να διαταράχθηκε ή να διαφοροποιήθηκε σε σχέση με ότι επικρατούσε

παλαιότερα. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί πως στην πλειοψηφία αυτών των περιπτώσεων είτε υπήρχε ένας μοναδικός υποψήφιος είτε υπήρχε συναίνεση των μελών του Σ.Δ. για την επιλογή συγκεκριμένου προσώπου μεταξύ περισσότερων υποψηφίων.

Στις ελάχιστες εκείνες περιπτώσεις που σημειώθηκαν εντάσεις ή συγκρούσεις που επηρέασαν το κλίμα της εκπαιδευτικής μονάδας, φαίνεται πως η ύπαρξη περισσότερων υποψηφίων δημιούργησε ανταγωνιστικές συνθήκες οι οποίες δίχασαν τα μέλη των Σ.Δ. Η ανάδειξη έστω και περιορισμένων τέτοιων περιπτώσεων γεννά εύλογα την αμφιβολία για το κατά πόσο ήταν ώριμη και προετοιμασμένη η εκπαιδευτική κοινότητα να χειριστεί μία τέτοια διαδικασία προς όφελός της και να ανταπεξέλθει χωρίς να την επηρεάσει. Η επιλογή των διευθυντών από τη βάση των εκπαιδευτικών μονάδων είναι μία δημοκρατική διαδικασία, η οποία, όπως επισημαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία (Αλεξάτος, 2015 · Ζαμπούκας, 2015 · Σεχίδης & Βερέτσος, 2015), ενισχύει τον ρόλο του Σ.Δ. Κατά την άποψή μας, όμως, για να έχει ουσιαστικό νόημα δε γίνεται να εφαρμόζεται μεμονωμένα. Θεωρούμε αναγκαίο να καλλιεργηθεί το ανάλογο δημοκρατικό κλίμα σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων και σε όλα τα επίπεδα σχέσεων που αναπτύσσονται τόσο στο εσωτερικό περιβάλλον (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές), όσο και με το εξωτερικό περιβάλλον (ανώτερη διοίκηση εκπαίδευσης, γονείς, τοπική κοινωνία, κοινωνία συνολικά). Μία τέτοια προοπτική θα μεγιστοποιούσε την αποτελεσματικότητα της διοικητικής λειτουργίας, θα συνέβαλλε στην ανάπτυξη και ενίσχυση των εκπαιδευτικών και θα αύξανε τη διαφάνεια και τη δημοκρατική λειτουργία των θεσμών, όπως προκύπτει από στοιχεία άλλων εμπειρικών μελετών (Γιάγκου & Θεοφιλίδης, 2008 · Κουσουλός, Μπούνιας & Καμπουρίδης, 2004).

Σε σχέση με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά στην αποτίμηση της ποιότητας του πλαισίου, προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες, κατά πλειοψηφία, εκτιμούν θετικά τόσο τα κριτήρια της υπηρεσιακής κατάστασης, της επιστημονικής - παιδαγωγικής κατάρτισης και της προσωπικότητας - γενικής συγκρότησης, όσο και τη συμμετοχή του Σ.Δ. στη διαδικασία. Ωστόσο, δε φαίνονται συνολικά πεπεισμένοι ότι αυτές οι δύο παράμετροι μπορούν να εξασφαλίσουν την επιλογή ικανών και αποτελεσματικών διευθυντών αλλά και να διασφαλίσουν την αντικειμενικότητα και την αξιοκρατία της διαδικασίας. Παρατηρήθηκε, βέβαια, μεγαλύτερος βαθμός

ικανοποίησης και θετικότερη στάση από την πλευρά των εκπαιδευτικών, μάλλον επειδή έπαιξαν ρόλο και οι ίδιοι στην επιλογή. Η δυσπιστία τους, κυρίως, πηγάζει από την ανισοκατανομή των μορίων στα κριτήρια, καθώς η διαφορετική βαρύτητα που δίδεται στο καθένα αφήνει περιθώρια να επιλεγούν διευθυντές που υπερτερούν σε κάποιο από αυτά, ενώ υστερούν στα υπόλοιπα.

Επίσης, ενώ η συμμετοχή του Σ.Δ. μέσω της μυστικής ψηφοφορίας αξιολογείται ως πιο αντικειμενική και αξιόπιστη σε σχέση με τη διαδικασία της συνέντευξης, γεννά αμφιβολίες για το κατά πόσο μπορεί να εξασφαλίσει την επιλογή ικανών και αποτελεσματικών διευθυντών. Έχοντας επίγνωση οι εκπαιδευτικοί του τι θέλουν από έναν διευθυντή, διαθέτουν την κρίση να επιλέξουν τον ικανότερο και αποτελεσματικότερο. Όμως, σε μεγάλο βαθμό, η επιτυχής επιλογή είναι συνάρτηση της ωριμότητάς τους να επιλέγουν ανεπηρέαστοι από υποκειμενικούς παράγοντες σε συνδυασμό με τις επιλογές υποψηφίων που τους δίνονται. Όπως φάνηκε στην έρευνά μας, στις περισσότερες εκπαιδευτικές μονάδες οι επιλογές υποψηφίων που είχαν οι Σ.Δ. ήταν περιορισμένες, ενώ δεν έλειπαν και τα παραδείγματα εκείνα, αν και ελάχιστα, που η αποτίμηση της προσωπικότητας - γενικής συγκρότησης από τον Σ.Δ. δε στηρίχθηκε στα κριτήρια που τίθονταν από το πλαίσιο, αλλά σε άλλους παράγοντες, όπως η στάση των υποψηφίων σε σχέση με τις διαδικασίες αξιολόγησης που είχαν εφαρμοστεί κατά το προηγούμενο έτος.

Παρά το γεγονός ότι οι αμφιβολίες για την αντικειμενικότητα της κρίσης των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να αρθούν με μία φανερή δήλωση προτίμησης που θα συνοδεύεται από τεκμηρίωση της επιλογής, μία τέτοια διαδικασία σε πολύ μικρό βαθμό υποστηρίζεται από τους συμμετέχοντες. Μία ανοικτή ψηφοφορία πιστεύεται ότι θα ήταν επίφοβο να οδηγήσει σε ρήξεις, εντάσεις και τριβές, αλλά και να αφήσει περιθώρια εκδήλωσης εκδικητικών συμπεριφορών. Αντίθετα, υποστηρίχθηκε η μυστική ψηφοφορία ως περισσότερο δημοκρατική διαδικασία που επιτρέπει στους ανθρώπους να εκφράζονται πιο ελεύθερα.

Η συμμετοχή στην εκλογική διαδικασία μελών του Σ.Δ. που δεν ανήκαν οργανικά στην εκπαιδευτική μονάδα, ήταν ένας ακόμη παράγοντας για τον οποίο εκφράστηκαν επιφυλάξεις, κυρίως από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, αναφορικά με το κατά πόσο συνέβαλε στην επιλογή ικανών και αποτελεσματικών διευθυντών. Παρότι σε μεγάλο βαθμό αναγνωρίστηκε το δικαίωμά τους να συμμετέχουν ισότιμα στη διαδικασία, υπήρξαν αμφιβολίες για το αν η στάση τους και, κατ' επέκταση, η επιλογή τους ήταν αρκετά υπεύθυνη, γνωρίζοντας ότι το όποιο

αποτέλεσμα δε θα τους επηρέαζε άμεσα αφού πιθανότατα δε θα ήταν στην ίδια εκπαιδευτική μονάδα την επόμενη χρονιά. Αξίζει να σημειωθεί πως καταγράφηκαν περιπτώσεις όπου υποψήφιοι διευθυντές συγκέντρωσαν το απαραίτητο 20% που τους εξασφάλιζε τη συνέχεια στη διαδικασία από ψήφους μη μόνιμων μελών και, ενώ είχαν απορριφθεί από το σύνολο των μόνιμων μελών του Σ.Δ., ορίστηκαν διευθυντές επειδή υπερεπέρσταν στα κριτήρια της υπηρεσιακής κατάστασης ή της επιστημονικής κατάρτισης.

Ως σημαντικότερη διαφοροποίηση του ισχύοντος πλαισίου σε σχέση με τα προηγούμενα εντοπίστηκε η αντικατάσταση της διαδικασίας της συνέντευξης από τη μυστική ψηφοφορία του Σ.Δ. Σε σημαντικό βαθμό η διαφοροποίηση αυτή θεωρήθηκε ουσιαστική αφού δεν αποτέλεσε μόνο μία αλλαγή επί της διαδικασίας, αλλά υπήρξε καθοριστική και για το αποτέλεσμα. Βάσει αυτής εξοστρακίστηκαν αναποτελεσματικοί διευθυντές που το προηγούμενο σύστημα συντηρούσε λόγω των υψηλών αντικειμενικών τους προσόντων, δηλαδή της υπηρεσιακής τους κατάστασης και της επιστημονικής τους κατάρτισης. Απέκτησε λόγο ο Σ.Δ. ως ο άμεσα ενδιαφερόμενος για το πρόσωπο που θα τον διοικεί και περιορίστηκαν οι κομματικές συναλλαγές που έβρισκαν γόνιμο έδαφος να αναπτυχθούν μέσω της συνέντευξης, όπως επισημαίνεται βιβλιογραφικά (Κουτούζης, 2001). Υπήρξαν, βέβαια, αν και σε μικρότερο βαθμό, και οι σχετικές αμφιβολίες για το κατά πόσο ήταν ουσιαστική αυτή η διαφοροποίηση, καθώς εκφράστηκε η πεποίθηση ότι η επανεκλογή των ίδιων διευθυντών αποδεικνύει πως συντηρήθηκε η αναξιοκρατία με τη διαφορά ότι με τη συμμετοχή του Σ.Δ. προκλήθηκε μεγαλύτερη αναστάτωση στις εκπαιδευτικές μονάδες.

Αφού σκιαγραφήθηκε το προφίλ του αποτελεσματικού διευθυντή, του ανθρώπου, δηλαδή, που χάρη στις ηγετικές του ικανότητες αναμένεται να διοικήσει επιτυχώς μία εκπαιδευτική μονάδα, δε θα μπορούσαμε να μην αναρωτηθούμε αν με την ισχύουσα νομοθεσία επιλέχθηκαν τελικά ικανοί και αποτελεσματικοί διευθυντές. Η απάντηση που εξάγεται από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς μας οδηγεί να συμπεράνουμε ότι κάτι τέτοιο δε συνέβη απόλυτα. Όπως έγινε φανερό η επιλογή του αποτελεσματικού διευθυντή είναι συνάρτηση πολλών παραμέτρων, μεταξύ αυτών της αντικειμενικότητας στην κρίση του Σ.Δ., της βαρύτητας των κριτηρίων, της δυνατότητας υποψηφιότητας σε περισσότερες εκπαιδευτικές μονάδες, της δυνατότητας επιλογής μεταξύ περισσότερων υποψηφίων, κ.ά., που, όμως, δε θεωράκίζονται από το ισχύον πλαίσιο. Έχοντας αξιολογήσει οι εκπαιδευτικοί τους

επιλεγμένους διευθυντές, κυρίως με βάση τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τις ικανότητες που είχαν περιγράψει σκιαγραφώντας τον αποτελεσματικό διευθυντή, είναι ενθαρρυντικό, τουλάχιστον, το γεγονός ότι οι μισοί από αυτούς θεωρούν πως στις μονάδες τους έγινε σωστή επιλογή. Το στοιχείο αυτό δείχνει πως, αν μη τι άλλο, ωριμάζει στην εκπαιδευτική κοινότητα η ιδέα του να ορίζονται διευθυντές βάσει των πραγματικών αναγκών μίας εκπαιδευτικής μονάδας και όχι βάσει σκοπιμοτήτων ή άλλων κομματικών συμφερόντων και καταδεικνύει την αναγκαιότητα να καθιερωθεί ένα σταθερό και αντικειμενικό σύστημα επιλογής. Η επιλογή των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης υπήρξε ανέκαθεν επίμαχο ζήτημα, αφού κάθε αλλαγή στο πολιτικό σκηνικό της χώρας σήμαινε και αλλαγή στο σύστημα επιλογής διευθυντών (Μαυροσκούφης, 2003).

Σε ότι αφορά το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα που σχετίζεται με τις προτάσεις βελτίωσης ή αναδιαμόρφωσης του πλαισίου, προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες μέσα από αυτές επιδιώκουν τη διασφάλιση της αντικειμενικότητας και της αξιοκρατίας της επιλογής. Επιζητούν ως κριτήρια που θα αποτιμώνται αυτά που τίθενται και στο ισχύον πλαίσιο, αλλά θεωρώντας αναπόσπαστα στοιχεία ενός αποτελεσματικού διευθυντή κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και συγκεκριμένες ικανότητες, οι εκπαιδευτικοί κατά κύριο λόγο, προτείνουν να δίνεται προτεραιότητα στην εξακρίβωση αυτών. Εντύπωση προκαλεί ότι ενώ αναγνωρίζονται ως σημαντικές οι επιστημονικές γνώσεις, αλλά και η διοικητική εμπειρία, δεν επισημαίνεται η αναγκαιότητα να υπάρχουν και να εξακριβώνονται από ένα σύστημα επιλογής εξειδικευμένες γνώσεις οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, στοιχείο που έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα άλλων εμπειρικών μελετών (Καταβάτη & Τσερεγκούνη, 2005 · Μερκούρη, 2015). Βιβλιογραφικά, ωστόσο, επισημαίνεται ότι η ειδική εκπαίδευση σε θέματα διοίκησης και η σχετική θεσμοθετημένη επιμόρφωση αποτελούν τα κυριότερα εργαλεία με τα οποία επιτυγχάνεται η ανάπτυξη των διευθυντικών στελεχών (Καμπουρίδης, 2010).

Οι μέθοδοι που προτείνεται να αξιοποιούνται ώστε να διασφαλίζεται η αντικειμενικότητα και η αξιοκρατία της διαδικασίας εστιάζουν, κυρίως, στην αποτίμηση του κριτηρίου της προσωπικότητας. Καταγράφηκε, λοιπόν, η αναγκαιότητα οι υποψηφιότητες να εγκρίνονται από τους οικείους Σ.Δ. και κατόπιν έγκρισης να υπάρχει δυνατότητα επιλογής περισσότερων εκπαιδευτικών μονάδων. Προτάθηκε, ακόμη, συνδυασμός μεθόδων για την αποτίμηση της προσωπικότητας

που περιλαμβάνει την κρίση του Σ.Δ. και τη διαδικασία της συνέντευξης βάσει κοινών αξόνων και ερωτήσεων για όλους τους συμμετέχοντες. Η μέθοδος των γραπτών εξετάσεων μέσα από τις οποίες θα επιβεβαιώνονται ικανότητες και διοικητικές γνώσεις αναφέρθηκε σε πολύ μικρό βαθμό, παρόλο που, όπως επισημαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία, διεθνώς θεωρείται μία αξιοκρατική και διαφανής διαδικασία επιλογής που συμβάλλει στην ανάπτυξη του μορφωτικού επιπέδου των διευθυντών και προφυλάσσει τη διοίκηση από αυθαιρεσίες (Σαΐτης, 2007).

Κατηγορηματικά αντίθετη στην προοπτική θέσπισης της μονιμότητας των διευθυντικών θέσεων στάθηκε η πλειονότητα των συμμετεχόντων. Το καθεστώς της μονιμότητας θεωρείται πως δεν μπορεί να συνεισφέρει στην αποτελεσματικότερη επιλογή ικανών στελεχών, ενώ, αντιθέτως, ενέχει τον κίνδυνο της αδράνειας και της κατάχρησης εξουσίας. Η θέση αυτή γίνεται εύκολα κατανοητή αν αναλογιστεί κανείς τον αναποτελεσματικό μηχανισμό ελέγχου του διευθυντικού έργου και την παντελή απουσία αξιολόγησης του διοικητικού έργου. Αντίθετα, η θητεία των διευθυντών προκρίνεται ως προτιμότερη, κυρίως επειδή η επανάκρισή της αποτελεί κίνητρο απόδοσης προκειμένου να επιτευχθεί η ανανέωσή της.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης είναι χρήσιμα για να κατανοήσουμε τον τρόπο που λειτούργησε το ισχύον πλαίσιο για την επιλογή διευθυντών, αλλά δεν πρέπει να παραβλέπεται το γεγονός ότι υπόκεινται σε περιορισμούς που δεν επιτρέπουν τη γενίκευση. Ο ποιοτικός προσανατολισμός και το περιορισμένο δείγμα δε μας επιτρέπουν να προβούμε σε ασφαλείς ποσοτικές αναγωγές. Συνάμα, η έρευνα αυτή δεν κατέστη δυνατό να μελετήσει σε όλο το εύρος του ένα τέτοιο ζήτημα όπως είναι η διαδικασία επιλογής διευθυντών, παρά μόνο να φωτίσει ορισμένες παραμέτρους του.

Το ζήτημα της επιλογής διευθυντών παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς με αυτό εμπλέκεται το κρίσιμο θέμα της σχολικής αποτελεσματικότητας. Στο πλαίσιο αυτό θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθούν ενδελεχώς θέματα που αναδείχθηκαν από την έρευνά μας, όπως: το μειωμένο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την επιδίωξη διευθυντικής θέσης σε σχέση με την κοινωνική και επαγγελματική απαξίωση που βιώνει ο εκπαιδευτικός στη σημερινή ελληνική πραγματικότητα, οι κοινωνικοπολιτικοί παράγοντες που αντιστρατεύονται την αξιοκρατική επιλογή των διευθυντών ανά τα χρόνια, οι σκοπιμότητες που υπεισέρχονται στις διαδικασίες

επιλογής διευθυντών και αλλοιώνουν την αντικειμενικότητά τους, το κλίμα που επικρατεί σε εκπαιδευτικές μονάδες που ο διευθυντής εκλέχθηκε από τη μειοψηφία του Σ.Δ, κ.ά. Θα είχε, επίσης, νόημα να αποτυπωθεί η άποψη της εκπαιδευτικής κοινότητας γύρω από το ισχύον πλαίσιο επιλογής μέσω άλλων μεθοδολογικών προσεγγίσεων με διευρυμένο και αντιπροσωπευτικό δείγμα, ώστε να είναι δυνατή η γενίκευση των συμπερασμάτων. Ακόμη, χρήσιμα συμπεράσματα για το πώς επέδρασε στη συγκρότηση και τη λειτουργία των Σ.Δ. η ισχύουσα διαδικασία θα εξαγονταν μέσα από μελέτες περίπτωσης και βιογραφικές έρευνες.

Ζητούμενο της επισταμένης έρευνας γύρω από το θέμα της διαδικασίας επιλογής διευθυντών είναι να βρεθεί ένα αξιόπιστο θεσμικό πλαίσιο, που θα χαίρει αποδοχής από την εκπαιδευτική κοινότητα, βάσει του οποίου οι εκπαιδευτικοί θα προάγονται σε ηγετικές θέσεις αξιοκρατικά, με αντικειμενική και διαφανή διαδικασία που θα στηρίζεται στα προσόντα τους, μακριά από μεροληπτικές κρίσεις. Σκοπός είναι να προωθούνται εκπαιδευτικοί καταρτισμένοι, με τις απαραίτητες ηγετικές ικανότητες που θα μπορούν να υποστηρίξουν κατάλληλες και δυναμικές ηγετικές πρακτικές σε σχολικό επίπεδο. Η πολιτεία έχοντας χρέος να κινηθεί προς αυτή την κατεύθυνση θα πρέπει να συμβάλλει καθοριστικά στη διαρκή στήριξη και ενδυνάμωση των ηγετικών στελεχών, αλλά και να προσδιορίσει με ακρίβεια, σαφήνεια και συνέπεια τι ακριβώς απαιτείται από τη συγκεκριμένη εργασία, ποια καθήκοντα και αρμοδιότητες απορρέουν από αυτήν και ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει αυτός που θα την αναλάβει, ώστε η επιλογή να πραγματοποιείται με βάση τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να στηρίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αθανασιάδης, Χ. (1996). Οι επιλογές των στελεχών εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (1), 104-105.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ-Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Μ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού* (Τόμ. Β, σσ.137-185). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Μ., & Χαλκιώτης, Δ. *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (2η εκδ., Τομ. Α) (σσ. 71-82). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). Ηγεσία, η πυξίδα του εκπαιδευτικού οργανισμού. *Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης*, (8). Ανακτήθηκε από <http://cretaadulthoodeduc.gr/blog/?p=508>.
- Αλεξιάτος, Μ. (2015). *Για τον τρόπο επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων*. Ανακτήθηκε από <https://www.alfavita.gr>.
- Αναστασίου, Σ., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (2009). Αξιοπιστία, εγκυρότητα και αξιοκρατία των παραδοσιακών και σύγχρονων μεθόδων επιλογής ανθρώπινου δυναμικού. *Διοικητική Ενημέρωση*, (49), 15-27.
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Ανδρέου, Α. (2002). Αλλαγές, Αναδιαρθρώσεις και Τροποποιήσεις στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης (1995-2002). *Διοικητική Ενημέρωση*, (24), 108-128.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση - διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Αργυρίου, Α., Ανδρεάδου, Δ., & Τύπας, Γ. (2015). Οι απόψεις των υποψήφιων Διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το θεσμικό πλαίσιο επιλογής στελεχών εκπαίδευσης του 2011. Μια μελέτη περίπτωσης στη Δυτική Αττική. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 3(3), 39-67.
- Austin, A. E., & Rice, R. E. (1998). Making Tenure Viable: Listening to Early Career Faculty. *American Behavioral Scientist*, 41(5), 736-754.

- Bakioglu, A., Hacifazlioglu, O., & Ozcan, K. (2010). The influence of trust in principals' mentoring experiences across different career phases. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 16(2), 245-258.
- Bell, J., (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας - Οδηγός για φοιτητές και διδάκτορες* (μτφ.: Α. Ρήγα). Αθήνα: Gutenberg.
- Bush, T. (1995). Mentoring for Principals: Pre-Service and In-Service Models. *Singapore Journal of Education*, (15), 1-13.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education* 27(3), 391-406.
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*. London: Sage Pub.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. National College for School Leadership. Ανακτήθηκε από <http://www.researchgate.net/publication>.
- Bush, T., & Middlewood, D. (2013). *Leading and Managing People in Education* (3rd ed.). London: Sage Pub.
- Γαϊτανίδου, Α. (2014). *Διερεύνηση της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.
- Γεωργιάδου, Β., & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής - ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (10), 121-129.
- Γεωργογιάννης, Π. (2010). *Κριτήρια επιλογής και πιστοποίηση διοικητικής επάρκειας και διοικητικής ετοιμότητας για υποψήφιους εκπαιδευτικούς διευθυντών σχολικών μονάδων, στελεχών εκπαίδευσης και σχολικών συμβούλων - Η πρότασή μας*. Ανακτήθηκε από www.kedek.inpatra.gr/demo2.doc.
- Γιάγκου, Γ., & Θεοφιλίδης, Χ. (2008, Ιούνιος). Το συνεργατικό - δημιουργικό μοντέλο διοίκησης. *Ανακοίνωση στο 10ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου - Ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία*. Λευκωσία. Ανακτήθηκε από <http://www.pek.org.cy/proceedings.html>.
- Γκόβαρης, Χ., & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Π.Ι.
- Cole, G. (2004). *Management Theory and Practice* (6th ed.). London: Geraldine Lyons.
- Cooper, R. G. (2008). A Replication Study: New York Public High School Principals' Attitudes on the Impact of Tenure on Principal Performance. *Secton Hall*

- University Dissertations and Theses (ETDs)*, paper 117. Ανακτήθηκε από http://scholarship.shu.edu/dissertations/index.6.html#year_2008.
- Γουβέλης, Η. (2015). *Άρθρο για τον απόηχο της διαδικασίας επιλογής διευθυντών*. Ανακτήθηκε από <http://www.agrinionews.gr>.
- Γουρναρόπουλος, Γ. (2009). Η Διοικητική Εποιομόρφωση ως παράγοντας ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών στην Εκπαίδευση. *Διοικητική Ενημέρωση* (48), 64-87.
- Creissen, T., & Ellison, L. (1998). Reinventing School Leadership-Back to the Future in UK?. *The International Journal of Educational Management*, (12)1, 28-38.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ.: Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Δαουτόπουλος, Γ. (2004). *Μεθοδολογία κοινωνικών ερευνών* (Δ' έκδ.). Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Dean, J. (1995). *Managing the Primary School* (2nd ed.). London: Routledge.
- Δημητρίου, Α., Γεωργόπουλος, Α., & Μπιρμπίλη, Μ. (2008). Απόψεις και πρακτικές νηπιαγωγών για την εφαρμογή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 1(2), 83-102.
- Δημοκρατική Συνεργασία Εκπαιδευτικών Π.Ε. (2015). *Η Διοίκηση της Εκπαίδευσης σε πρωτοφανείς περιπέτειες*. Ανακτήθηκε από <http://www.desy.gr>.
- Δήμου, Ν. (1999). *Διοίκηση Προσωπικού: Γενικές Αρχές*. Αθήνα: Έλλην.
- Διαμαντής, Κ. (2011). Αυτοαξιολόγηση σχολείων: Μια κριτική προσέγγιση. *Θέσεις*, (117). Ανακτήθηκε από <http://www.theseis.com/>.
- Διδασκαλικό Βήμα, Μάρτιος 1993.
- Δ.Ο.Ε. (1999). *Αποφάσεις 68^{ης} Γενικής Συνέλευσης του κλάδου - Ιούνιος 1999*. Ανακτήθηκε από <http://www.doe2.gr>.
- Δ.Ο.Ε. (2007). *Ανακοίνωση για την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από <http://www.doe2.gr>.
- ΕΛΣΤΑΤ. (2015). *Δημοτικά: σχολικός πληθυσμός - μονάδες - προσωπικό*. Ανακτήθηκε από <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/->.
- Eurydice. (2010). *Διαφορές των Φύλων στο Εκπαιδευτικό Επίτευγμα: Μελέτη για τα μέτρα που λαμβάνονται και την κατάσταση που επικρατεί στην Ευρώπη σήμερα*. Κύπρος: Εκδόσεις Κώνος Λτδ.

- Eurydice. (2013). *Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη - Έκθεση Ευρυδίκη*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Everard, K.B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (μτφ.: Δ. Κίκιζας). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Fevre, R. (1992). *The Sociology of Labour Markets*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Fullan, M. (1988). Research into educational innovation. In R. Glatter, M. Preedy, C. Riches, & M. Masterton (Eds.), *Understanding school management* (pp. 195-211). Milton Keynes, U.K.; Philadelphia, PA: Open University Press.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press.
- Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Ζαμπούκας, Α. (2015). *Οι εκλεγμένοι διευθυντές των σχολείων*. Ανακτήθηκε από <http://www.protagon.gr>.
- Ζιγκριδής, Ε. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση Επιχειρήσεων*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2003). Sustaining Leadership. *Phi Delta Kappan*, 84(9), 693-700.
- Hargreaves, D.H. & Hopkins, D. (1998). *The Empowered School*. London: Cassell.
- Harris, A., & Muijs, D. (2003). *Teacher leadership: A review of the literature*. National College for School Leadership. Ανακτήθηκε από www.ncsl.org.uk/researchpublications.
- Θεοφιλίδης, Χ., & Στυλιανίδης, Μ. (2002). Ελλείμματα στη διοίκηση του δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* (33), 137-156.
- Ιωσηφίδης, Θ., (2003). *Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας*. Μυτιλήνη - Σημειώσεις.
- Καμπουρίδης, Γ. (2010). *Ηγεσία Εκπαιδευτικών Οργανισμών*. Πάτρα: ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας.
- Κανταρτζή, Ε., & Ανθόπουλος, Κ. (2006). Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (11), 5-19.
- Καρβούνη, Δ. (2014). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα. *Τα Εκπαιδευτικά* (109-110), 75-87.
- Κασιμάτη, Α., (2008). *Εισαγωγή στη Διδακτική Μεθοδολογία - Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

- Καταβάτη, Ε., & Τσερεγκούνη, Α. (2005). Οι ανάγκες για επιμόρφωση των νέων διευθυντών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 286-294). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κατσαρός, Ι. (2008α). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Π.Ι.
- Κατσαρός, Ι. (2008β). Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, (9), 88-108.
- Κάτσικας, Χ. (2015). *Επιλογή διευθυντών στα σχολεία και επικίνδυνες αυταπάτες*. Ανακτήθηκε από <http://www.efsyn.gr>.
- Κεδράκα, Α. (2008). *Μεθοδολογία Λήψης Συνέντευξης*. Ανακτήθηκε από <http://www.adulteduc.gr/>.
- Κόκκος, Α. (1998). Η έναρξη της πρώτης Ομαδικής Συμβουλευτικής Συνάντησης. Στο Α. Κόκκος, & Α. Λιοναράκης, *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση - Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων* (Τομ. Β) (σσ. 155 - 184). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2008). Το Διοικητικό Πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο: θεωρητική θεμελίωση και εμπειρικά δεδομένα. Στο Β. Γκιζέλη (Επιμ.), *Η Ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σσ.73-88). Αθήνα: Π.Ι.
- Κουλουμπαρίτση, Α., 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.
- Κουσουλός, Α., Μπούνιας, Κ., & Καμπουρίδης, Γ. (2004). Συμμετοχική διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (9), 33-41.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων* (Τομ.Α). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κουτούζης, Μ. (2001). Ζητήματα σχετικά με την Επιλογή των Στελεχών της Εκπαίδευσης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων - Πρακτικά συνεδρίου*. (σσ.147-155). Αθήνα: ΟΙΕΛΕ.

- Κουτούζης, Μ. (2008α). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Μ., & Χαλκιώτης, Δ. *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (2η εκδ., Τομ. Α) (σσ. 27-49). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κουτούζης, Μ. (2008β). Ο σχεδιασμός - προγραμματισμός στις εκπαιδευτικές μονάδες. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Μ., & Χαλκιώτης, Δ. *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (2η εκδ., Τόμ. Α) (σσ.51-69). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση - Ηγεσία - Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Π. Παπαδιαμαντάκη & Δ. Καρακατσάνη (Επιμ.), *Σύγχρονα ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο*. (σσ. 211-225). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κριεμάδης, Θ., & Θωμοπούλου, Ι. (2012). *Διοίκηση Σχολικών Μονάδων με έμφαση στην ποιότητα*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Kroon, J. (1995). *General management* (2nd ed.). Cape Town: Kagiso Tertiary.
- Λαΐνας, Α. (2000). Διοίκηση και Προγραμματισμός Σχολικών Μονάδων: Επιστημονικές Προσεγγίσεις και Ελληνική Πραγματικότητα. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. (σσ.23-39). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Παν/μιο & Π.Ι.
- Leithwood, K.A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Λεμονή, Ι., & Κολεζιάκης, Α. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη 'Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων'. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 1(3), 165-184.
- Λούης, Κ., & Χατζηγεωργίου, Ε. (2009). Οι διαστάσεις και οι πτυχές της κατανεμημένης ηγεσίας (distributed leadership) στο σχολείο και ένα προτεινόμενο σχήμα διερεύνησης στα κυπριακά σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*, (11), 14-20.
- Λυδάκη, Α. (2001). *Ποιοτικές Μέθοδοι της Κοινωνικής Έρευνας* (4^η έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

- Λυμπέρης, Λ. (2012). Συγκεντρωτισμός - Αποκέντρωση στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: Θεωρητικός προβληματισμός - Πρακτικές δυτικών χωρών. *Τα Εκπαιδευτικά*, (103-104), 133-144.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα - Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική* 46(1), 236-246.
- Μαρκόπουλος, Ι., & Αργυρίου, Α. (2014, Μάιος-Ιούνιος). Η απουσία των γυναικών εκπαιδευτικών από την εκπαιδευτική διοίκηση. *Ανακοίνωση στο 9^ο Διεθνές Συνέδριο Management of Innovative Business, Education & Support systems*, (σσ.529-547). Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από <http://mibes.teilar.gr/>.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (μτφ.: Ε. Δημητριάδου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Μ., & Χαλκιώτης, Δ. *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (2η εκδ., Τομ. Α) (σσ. 119-164). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2002). Η εισαγωγή και η υποδοχή των καινοτομιών στα σχολεία: θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικά προβλήματα. *Νέα Παιδεία*, (103), 16-23.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2003). Η επιλογή των διευθυντών και διευθυντριών των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η περίπτωση της κεντρικής Μακεδονίας. Στο Ζ. Παπαναούμ, & Π. Χατζηπαναγιώτου (Επιμ). *Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Τάσεις και πρακτικές. Πρακτικά Ημερίδας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Mayo, A. (2001). *The Human Value of the Enterprise: Valuing people as assets - monitoring, measuring and managing*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Μερκούρη, Ε. (2015). *Ο ρόλος της επικοινωνίας στη διοίκηση του σχολείου – Το αίτημα για αποτελεσματικό σχολείο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο/Τ.Φ.Π.Ψ., Αθήνα.
- Meyer, M. J., Macmillan, R. B., & Northfield, S. K. (2011). Principal Succession and the Micropolitics of Educators in Schools: Some Incidental Results from Larger Study. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (117), 1-26.

- Moissidou, E. (2013). Practices of primary education principals in Greece: Consensus and enforcement. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, (2), 73-81.
- Μούτσιος, Σ. (2001). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στις οικονομικά αναπτυγμένες αγγλόφωνες χώρες: σχολική αυτονομία και εκπαιδευτική αγορά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, (31), 9-36.
- Μπάκας, Θ. (2007, Μάιος). Το περιφερειακό επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης. Αδυναμίες-ελλείψεις-προοπτικές. *Ανακοίνωση στο Συνέδριο: Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, (σσ. 49-54). Ιωάννινα. Ανακτήθηκε από <http://conf2007.edu.uoi.gr/>.
- Μπάκας, Θ. (2014). *Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού στο Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μπελαδάκης, Ε. (2010). Η συμβολή των ηγετών - στελεχών της εκπαίδευσης στην επιτυχή εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών. *Διοικητική Ενημέρωση* (53), 103-111.
- Μπελλάλη, Θ. (2006). Κριτήρια και διαδικασία αξιολόγησης των ποιοτικών ερευνών στο χώρο της υγείας. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, (23), 298-307.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο – Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Γ. Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ., Βάθης, Α., Παπακωνσταντίνου, Χ., & Ρεκλείτης, Π. (1999). *Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Μπουρής, Δ. (2008). *Γενικές αρχές της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Μπρίνια, Β. (2009). Βασικά στοιχεία σχεδιασμού της οργανωτικής δομής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Σπουδαί*, 59(1-2), 314-323.
- Ντάνος, Α., & Ζαβλανός, Μ. (2009). Ποιότητα στην Ηγεσία – Μία προσπάθεια Συγχρονικής Προσέγγισης. *Διοικητική Ενημέρωση*, (49), 74-83.
- Ντάφου, Ε. (2008). Η επιλογή στελεχών στην εκπαίδευση με ειδική αναφορά στο Νόμο 3467/2006. *Διοικητική Ενημέρωση*, (47), 50-63.
- Πανελλήνια Ένωση Διευθυντών Εκπαίδευσης Π.Ε. (2015, Ιούνιος 13). *Οι λόγοι προσφυγής στο ΣτΕ κατά του συστήματος επιλογής στελεχών εκπαίδευσης των*

- Διευθυντών Εκπαίδευσης και 57 Διευθυντών Σχολείων* [Ανακοίνωση σε blog]. Ανακτήθηκε από <http://panede.blogspot.gr>.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. Στο *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σ.231-240). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος - Αποκέντρωση - Αυτοτέλεια: Σκοπούμενες αλλαγές. *Νέα Παιδεία*, (141), 25-50.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαχρήστου, Μ. (2009). Θέλει «Αρετή» και «Γνώση» η Ηγεσία. *Διοικητική Ενημέρωση*, (49), 103-110.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education* (4)1, 72-81.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή* (2^η έκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Pashiardis, P., & Orphanou, S. (1999). An Insight into Elementary Principals in Cyprus: the Teachers' Perspective. *The International Journal of Educational Management*, 13(5), 241-251.
- Πατσιομίτου, Σ. (2015). Η επιλογή Διευθυντών για τη σχολική χρονιά 2015-16 ως διαδικασία αποτίμησής τους από τον Σύλλογο Διδασκόντων: Μελέτη περίπτωσης. *Νέος Παιδαγωγός*, (6), 47-74.
- Πετρίδου, Ε. (2001). *Διοίκηση - Μάνατζμεντ* (2^η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Pounder, D. G. & Young, I. P. (1996). Recruitment and selection of educational administrators: Priorities for today's schools. In K. Leithwood, & A. W. Hart (Eds.), *The international handbook of educational leadership* (pp. 279-308). Dordrecht, NL: Kluwer.
- Ράπτης, Ν. (2006). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Ψυχολογικές και Κοινωνικές Παράμετροι Διοικητικής Αποτελεσματικότητας* (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών (DOI 10.12681/eadd/15655).
- Ράπτης, Ν. (2009). Το διδακτικό ωράριο των διευθυντών των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η επίπτωσή του στην εκπαιδευτική διοικητική αποτελεσματικότητα. *Διοικητική Ενημέρωση* (50), 99-112.

- Ρεκλείτης, Π., Στεφοπούλου, Ε., & Χαλάς, Ι. (2010). *Εκπαίδευση προϊσταμένων τμημάτων για αποτελεσματική διοίκηση*. Αθήνα: Ε.Κ.Δ.Δ.Α.
- Ρεντίφης, Γ. (2014). Η επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων σύμφωνα με το Νόμο 3848/2010 - Εμπειρική έρευνα. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *16^ο Διεθνές Συνέδριο: Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως ξένη γλώσσα* (Τόμ.ΙΙ, σσ. 147-158). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών - ΚΕ.Δ.ΕΚ.
- Ρες, Γ. (2004). Διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε εκπαιδευτικό οργανισμό: Απολογισμός και επαναπροσδιορισμός. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (9), 42-52.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου* (μτφ.: Β. Νταλάκου, & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Σαΐτης, Χ. (1990). Η συμβολή του Management στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία*, (54), 70-93.
- Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη* (2^η έκδ.). Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008α). Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο. Αθήνα: Π.Ι.
- Σαΐτης, Χ. (2008β). Οργάνωση και διοίκηση δομών εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Σαΐτης, Χ. (2008γ). Σχολική ηγεσία: Από τη θεωρία στην πράξη. Στο Μ. Αποστολάτου, Ι. Ζώτος, Φ. Μπαρόνα, & Μ. Νίκα (Επιμ.), *Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: Δράσεις - Αποτελέσματα - Προοπτικές – Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 259-267). Βόλος: ΥΠ.Ε.Π.Θ - Π.Ι.
- Σαΐτης, Χ., Τσιαμάση, Φ., & Χατζή, Μ. (1997). Ο διευθυντής του σχολείου: Manager-Ηγέτης ή Παραδοσιακός-Γραφειοκράτης; *Νέα Παιδεία*, (83), 66-77.
- Sergiovanni, J.T. (2001). *The principalship: A reflective practice perspective*. Boston: Allyn & Bacon.
- Σεχίδης, Σ., & Βερέτσος, Κ. (2015). *Σχετικά με τις επιθέσεις στους Συνλόγους Διδασκόντων από κεντρικές παρατάξεις με αφορμή το νομοσχέδιο για τον τρόπο επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από <http://www.syllogosdelmouzos.gr>.

- Στέφος, Ι. (2007, Μάιος). Ο ρόλος των Διευθυντών σχολικών μονάδων και οι επιμορφωτικές τους ανάγκες: Μια εμπειρική έρευνα στο νομό Ιωαννίνων. *Ανακοίνωση στο Συνέδριο Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Ιωάννινα. Ανακτήθηκε από <http://conf2007.edu.uoi.gr/>.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης - Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Στραβάκου, Π. (2005). Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας - Μια συγκριτική εμπειρική προσέγγιση. *Κίνητρο*, (6), 135-145.
- Στραβάκου, Π., & Κουγιουρούκη, Μ. (2008). Η επιλογή του διευθυντή της σχολικής μονάδας από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών του νομού Έβρου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, (45), 162-177.
- Συμεού, Λ., (2006, Ιούνιος). Εγκυρότητα και Αξιοπιστία στην Ποιοτική Έρευνα: Το παράδειγμα μιας έρευνας για τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας. *Ανακοίνωση στο 9^ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου., Λευκωσία*.
- Τζίφας, Α. (2006, Μάιος). Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. *Ανακοίνωση στο 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο: Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*. Ιωάννινα. Ανακτήθηκε από <http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/>.
- Τσακνάκης, Χ. (2015). *Επιλογή Διευθυντών Σχολικών Μοναδων: Συμμετοχή ή Αποχή από την εκλογική διαδικασία;*. Ανακτήθηκε από <http://www.esos.gr/arthra/38701>.
- Τύπας, Γ., & Παπαχρήστου, Μ. (2003). Η αξιοκρατική στελέχωση στην εκπαίδευση: όραμα και πραγματικότητα. *Διοικητική Ενημέρωση*, (25), 124-128.
- Tullock, G. (1996). Corruption Theory and Practice. *Contemporary Economic Policy*, 14(3), 6-13.
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2011). *Πρώτα ο Μαθητής - Πρώτα η Σχολική Μονάδα - Νέα Διοίκηση για το Νέο Σχολείο*. Ανακτήθηκε από <http://www.opengov.gr/yrepth/?p=853>.
- Υφαντή, Α., & Βοζαΐτης, Γ. (2005). Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα. *Διοικητική ενημέρωση*, (34), 28-44.
- Wasonga, T.A., & Murphy, J.F. (2007). Co-creating leadership disposition. *International Studies in Educational Administration*, 35(2), 20-32.

- Φασουλής, Κ. (2011). Η αποτελεσματική οργάνωση και διοίκηση του σχολείου - Γνωρίσματα ποιοτικής ηγετικής συμπεριφοράς στα ξένα σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης. *Μέντορας*, (13), 22-41.
- Φλώρος, Χ. (1993). *Σύγχρονη διοικητική των επιχειρήσεων*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Χαλκιώτης, Δ. (2008). Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οικονομικά. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Μ., & Χαλκιώτης, Δ. *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (2η εκδ., Τομ. Α) (σσ. 239-288). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Χασάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική - ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, (2), 31-48.
- Χατζηδήμου, Δ., & Βιτσιλάκη, Χ. (2006). Αποτίμηση του έργου του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας από την οπτική των Διευθυντών: μία εμπειρική διερεύνηση. *Κίνητρο*, (7), 77-99.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων* (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών (DOI 10.12681/eadd/13525).
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 213-230). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.
- Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Χριστοφίδου, Ε., & Πασιαρδής, Π. (2006, Ιούνιος). Μελέτη της σχέσης της προσωπικότητας και του στυλ ηγεσίας των διευθυντών δημοτικής, σε σχέση με τη διαχείριση της αλλαγής. *Ανακοίνωση στο 9ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου - Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο*. Λευκωσία. Ανακτήθηκε από <http://www.pek.org.cy/proceedings.html>.
- Χωριανόπουλος, Ι., (2006). Η ποιοτική έρευνα με ημιδομημένες συνεντεύξεις και το πρόβλημα της εισόδου στο πεδίο: η περίπτωση της αστικής πολιτικής στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο: Θ. Ιωσηφίδης, & Μ. Σπυριδάκης (Επιμ.), *Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα - Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων* (σελ. 157-175). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Zaleznik, A. (2004). Managers and Leaders. Are they different?. *Harvard Business Review*. Ανακτήθηκε από <https://hbr.org/>.

NOMOI - Π.Δ. - Υ.Α.

N.1566/1985 - ΦΕΚ.167/Α'/30-9-1985. Ανακτήθηκε από <http://www.et.gr>.
 N.2043/1992 - ΦΕΚ.79/Α'/19-05-1992. Ανακτήθηκε από <http://www.et.gr>.
 N.2188/1994 - ΦΕΚ.18/Α'/16-02-1994. Ανακτήθηκε από <http://www.et.gr>.
 N.2986/2002 - ΦΕΚ.24/Α'/13-2-2002. Ανακτήθηκε από <http://www.et.gr>.
 N.3467/2006 - ΦΕΚ.128/Α'/21-6-2006. Ανακτήθηκε από <http://www.et.gr>.
 N.3528/2007 - ΦΕΚ.26/Α'/09-02-2007. Ανακτήθηκε από <http://www.et.gr>.
 N.3848/2010 - ΦΕΚ.71/Α'/19-5-2010. Ανακτήθηκε από <http://www.et.gr>.
 N.4327/2015 - ΦΕΚ.50/Α'/14-5-2015. Ανακτήθηκε από <http://www.et.gr>.
 Π.Δ.75/1986 - ΦΕΚ.28/Α'/20-3-1986. Ανακτήθηκε από <http://www.et.gr>.
 Π.Δ.398/1995 - ΦΕΚ.223/Α'/31-10-1995. Ανακτήθηκε από <http://www.et.gr>.
 Π.Δ.201/1997 - ΦΕΚ.161/Α'/12-8-1997. Ανακτήθηκε από <http://www.et.gr>.
 Π.Δ.25/2002 - ΦΕΚ.20/Α'/7-2-2002. Ανακτήθηκε από <http://www.et.gr>.
 Υ.Α.Φ.353.1/324/105657/Δ1 - ΦΕΚ.1340/Β'/16-10-2002. Ανακτήθηκε από <http://www.et.gr>.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Βουλή των Ελλήνων: <http://www.hellenicparliament.gr>.

Εκπαιδευτική ΚΛΙΜΑΚΑ: <http://edu.klimaka.gr>.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Πρωτόκολλο Συνέντευξης Διευθυντών

Θέμα: Νέο Πλαίσιο επιλογής διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων (Ν.4327/2105):
Απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Ημερομηνία: Συνεντευξιαζόμενος:

Φύλο: Ηλικία: Οργανικότητα εκπ/κής μονάδας:

A. Προφίλ Συνεντευξιαζόμενου Διευθυντή

1. Ποια είναι η ειδικότητά σας;
2. Ποια είναι συνολικά η επαγγελματική σας υπηρεσία στον χώρο της εκπαίδευσης;
3. Ποιες είναι οι μέχρι τώρα σπουδές σας;
4. Πόσα χρόνια είστε διευθυντής εκπαιδευτικής μονάδας;
 - ❖ Σε περίπτωση που έχει διατελέσει για περισσότερες από μία θητείες σε θέση διευθυντή:
 - α) Σε πόσες εκπαιδευτικές μονάδες έχετε υπηρετήσει ως διευθυντής;
5. Η εκπαιδευτική μονάδα στην οποία υπηρετείτε σήμερα ως διευθυντής:
 - είναι αυτή στην οποία κατέχετε την οργανική σας θέση
 - εργαστήκατε σε αυτήν ως εκπαιδευτικός, πριν γίνετε διευθυντής, μέσα στην τελευταία πενταετία;
 - δεν εργαζόσασταν σε αυτήν πριν, αλλά ανήκει στο Π.Υ.Σ.Π.Ε που υπηρετούσατε την τελευταία πενταετία;
 - δεν είχατε ποτέ στο παρελθόν εργαστεί σε αυτήν ούτε ανήκει στο Π.Υ.Σ.Π.Ε που υπηρετούσατε την τελευταία πενταετία;

B. Περιγραφή αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη

6. Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο ‘αποτελεσματικότητα’;
7. Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του διευθυντή για την αποτελεσματική λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας;
8. Ποια προσόντα κατά τη γνώμη σας θα πρέπει να έχει ένας διευθυντής εκπαιδευτικής μονάδας ώστε να ασκεί με επιτυχία το έργο του;
9. Από τι θεωρείτε ότι εξαρτάται η επιτυχημένη ή μη πορεία ενός διευθυντή εκπαιδευτικής μονάδας;

Γ. Λόγοι διεκδίκησης ή μη μιας διευθυντικής θέσης

10. Για ποιους λόγους επιδιώξατε να γίνετε διευθυντής;
11. Η θέση που κατέχετε ανταποκρίνεται στις προσδοκίες που είχατε γι' αυτήν πριν την αναλάβετε;
- Αν ναι:
 - α) Εξηγήστε ποιες ήταν οι προσδοκίες σας και με ποιον τρόπο η θέση ανταποκρίνεται σε αυτές.
 - Αν όχι:
 - β) Εξηγήστε ποιες ήταν οι προσδοκίες σας και γιατί πιστεύετε ότι η θέση δεν ανταποκρίνεται σε αυτές.

Δ. Εμπειρίες των διευθυντών από τη διαδικασία επιλογής τους βάσει του ισχύοντος πλαισίου

12. Σύμφωνα με το χρονοδιάγραμμα της διαδικασίας επιλογής διευθυντών είχατε πέντε ημέρες στη διάθεσή σας από τη στιγμή που εκδόθηκε η σχετική εγκύκλιος, για να καταθέσετε την αίτηση υποψηφίου διευθυντή με τα ανάλογα δικαιολογητικά. Ήταν αρκετός ο χρόνος αυτός:
- για να μελετήσετε διεξοδικά τη νέα διαδικασία και να λάβετε την τελική σας απόφαση για το αν θα θέσετε υποψηφιότητα;
 - για να συγκεντρώσετε και να καταθέσετε τα απαραίτητα δικαιολογητικά;
- Αν όχι:
 - α) Πώς το αντιμετωπίσατε;
13. Για πόσες εκπαιδευτικές μονάδες εκδηλώσατε ενδιαφέρον και τι σχέσεις εργασίας διατηρούσατε με αυτές πριν την επιλογή σας;
- ❖ Σε περίπτωση που επέλεξε περισσότερες από μία εκπαιδευτικές μονάδες:
 - α) Με ποια κριτήρια προτεραιότητας κατατάξατε τις εκπαιδευτικές μονάδες για τις οποίες εκδηλώσατε ενδιαφέρον;
 - β) Η εκπαιδευτική μονάδα στην οποία υπηρετείτε σήμερα ως διευθυντής τι σειρά προτεραιότητας είχε στις προτιμήσεις σας και για ποιο λόγο;
 - ❖ Σε περίπτωση που εκδήλωσε ενδιαφέρον για μία μόνο εκπαιδευτική μονάδα:
 - α) Γιατί εκδηλώσατε ενδιαφέρον μόνο για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα, δεδομένου ότι ο νόμος σας έδινε τη δυνατότητα να επιλέξετε έως τρεις;
14. Στην/ις εκπαιδευτική/ές μονάδα/ες για την/ις οποία/ες εκδηλώσατε ενδιαφέρον υπήρχαν άλλοι υποψήφιοι για τη θέση του διευθυντή;
- Αν ναι:
 - α) Εργαζόσασταν στην ίδια εκπαιδευτική μονάδα εκείνο το διάστημα ή κατά το παρελθόν;

❖ Σε περίπτωση που εργάζονταν τη δεδομένη στιγμή ή κατά το παρελθόν στην ίδια εκπαιδευτική μονάδα:

β) Επηρεάστηκαν οι μεταξύ σας σχέσεις, είτε θετικά είτε αρνητικά, λόγω της συνυποψηφιότητας;

❖ Σε περίπτωση που επηρεάστηκαν αρνητικά:

γ) Πώς διαχειριστήκατε την κατάσταση;

• Αν όχι:

α) Γιατί πιστεύετε ότι δεν έθεσε κάποιος άλλος υποψηφιότητα για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα (είτε από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν ήδη εκεί είτε κάποιος εκτός εκπαιδευτικής μονάδας);

15. Η μοριοδότηση των κριτηρίων ήταν ακριβής ή χρειάστηκε να ασκήσετε το δικαίωμα ένστασης;

• Αν ναι:

α) Ποιοι ήταν οι λόγοι της ένστασής σας;

β) Ποια ήταν η εξέλιξη της ένστασης;

16. Αξιοποιήσατε τη δυνατότητα που σας δινόταν από τον νόμο για αυτοπαρουσίαση των υποψηφίων στον/στους Σύλλογο/ους Διδασκόντων (Σ.Δ.) πριν τη διαδικασία της ψηφοφορίας;

• Αν ναι:

α) Τι θεωρούσατε σημαντικό να γνωρίζει ο Σ.Δ. για εσάς προκειμένου να σας επιλέξει;

❖ Σε περίπτωση υποψηφιότητας σε περισσότερες από μία εκπαιδευτικές μονάδες:

β) Πραγματοποιήσατε αυτοπαρουσίαση σε όλες τις εκπαιδευτικές μονάδες για τις οποίες θέσατε υποψηφιότητα;

❖ Σε περίπτωση αυτοπαρουσίασης μόνο σε μία εκ των εκπαιδευτικών μονάδων:

γ) Γιατί δεν επισκεφτήκατε όλες τις εκπαιδευτικές μονάδες στις οποίες είσατε υποψήφιος;

• Αν όχι:

α) Για ποιους λόγους επιλέξατε να μην πραγματοποιήσετε αυτοπαρουσίαση;

17. Την ημέρα της αποτίμησης των υποψηφιοτήτων μέσω της μυστικής ψηφοφορίας του Σ.Δ.:

➤ Εντοπίσατε κάποια δυσλειτουργία επί της διαδικασίας πριν ή κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της μυστικής ψηφοφορίας;

• Αν ναι:

α) Τι ακριβώς αφορούσε αυτή η δυσλειτουργία;

β) Πώς διαχειριστήκατε την κατάσταση;

➤ Σε τι ποσοστό συμμετείχε ο Σ.Δ. στη διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας;

❖ Σε περίπτωση παρατηρούμενης αποχής μελών του Σ.Δ. από τη διαδικασία:

α) Για ποιους λόγους θεωρείτε ότι οι συνάδελφοί σας εκπαιδευτικοί απείχαν από τη διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας;

18. Τι ποσοστό των ψήφων λάβατε από την εκλογική διαδικασία και σε πόσες αξιολογικές μονάδες αντιστοιχεί αυτό;

α) Είσατε ικανοποιημένος από το ποσοστό ψήφων που λάβατε;

- Αν όχι:

β) Εξηγήστε τι ποσοστό αναμένετε να λάβατε και γιατί θεωρείτε ότι αυτό δε συνέβη.

❖ Σε περιπτώσεις συνυποψηφιοτήτας:

γ) Τι ποσοστό των ψήφων έλαβε/αν ο/οι συνυποψήφιος/οί σας;

δ) Πώς ερμηνεύετε την κατανομή των ψήφων;

✚ Σε περίπτωση που ο διευθυντής ως υποψήφιος προέρχονταν από την εκπαιδευτική μονάδα (είτε εργάζονταν τη δεδομένη στιγμή, είτε παλαιότερα) (ερωτήσεις 21 – 23):

19. Πώς θα περιγράφατε τη στάση των μελών του Σ.Δ. απέναντί σας το διάστημα πριν από τη μυστική ψηφοφορία όσο και την ημέρα διεξαγωγής της;

❖ Σε περίπτωση παρατηρούμενης αλλαγής στη στάση των εκπαιδευτικών:

α) Πού θεωρείτε ότι οφείλεται αυτή η διαφορετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντί σας ;

β) Πώς διαχειριστήκατε την κατάσταση;

20. Πιστεύετε ότι κατά τη διάρκεια εξέλιξης όλης της διαδικασίας (διάστημα πριν τη μυστική ψηφοφορία και την ημέρα διεξαγωγής της) η δική σας στάση άλλαξε σε κάτι απέναντι στα μέλη του Σ.Δ.;

- Αν ναι:

α) Πού αποδίδετε αυτή την αλλαγή;

21. Πώς θα περιγράφατε το κλίμα που επικρατούσε μεταξύ των μελών του Σ.Δ. το διάστημα πριν από τη μυστική ψηφοφορία όσο και την ημέρα διεξαγωγής της;

❖ Σε περίπτωση δημιουργίας εντάσεων ή διαφορετικού από το σύνηθες κλίματος:

α) Ποιοι λόγοι προκάλεσαν τις εντάσεις ή την αλλαγή κλίματος μεταξύ των μελών του Σ.Δ.;

β) Πώς διαχειριστήκατε την κατάσταση;

22. Πώς θα περιγράφατε - χαρακτηρίζατε συνολικά την εμπειρία σας από τη διαδικασία επιλογής διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων βάσει του ισχύοντος πλαισίου;

✚ Σε περίπτωση προηγούμενης εμπειρίας για την επιλογή διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων βάσει παλαιότερων πλαισίων επιλογής (ερώτηση 25):

23. Υπήρχε κάποιο στάδιο της διαδικασίας που το βιώσατε πολύ διαφορετικά, είτε με θετικό είτε με αρνητικό πρόσημο, σε σχέση με τις προηγούμενες κρίσεις;

E. Αποτίμηση του ισχύοντος πλαισίου επιλογής διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων

24. Κατά πόσο συμφωνείτε με την αξιοποίηση των κριτηρίων της επιστημονικής-παιδαγωγικής κατάρτισης, της υπηρεσιακής κατάστασης και της προσωπικότητας-γενικής συγκρότησης που τίθενται στο ισχύον πλαίσιο για την επιλογή των διευθυντών;

25. Κατά πόσο συμφωνείτε με τη μοριοδότηση των κριτηρίων επιλογής όπως αυτή έχει διαμορφωθεί στο ισχύον πλαίσιο (επιστημονική-παιδαγωγική κατάρτιση: 9-11 μονάδες, υπηρεσιακή κατάσταση: 14 μονάδες, προσωπικότητα-γενική συγκρότηση: 12 μονάδες);

26. Πιστεύετε ότι τα συγκεκριμένα κριτήρια και η αντίστοιχη μοριοδότησή τους μπορούν να εξασφαλίσουν την επιλογή ικανών και αποτελεσματικών διευθυντών;

- Αν όχι:

α) Εξηγήστε γιατί τα συγκεκριμένα κριτήρια δεν μπορούν να συμβάλλουν στην επιλογή ικανών και αποτελεσματικών διευθυντών.

27. Πιστεύετε ότι τα συγκεκριμένα κριτήρια και η αντίστοιχη μοριοδότησή τους εξασφαλίζουν την αντικειμενικότητα και την αξιοκρατία;

- Αν όχι:

α) Εξηγήστε γιατί τα συγκεκριμένα κριτήρια δεν μπορούν να εξασφαλίσουν την αντικειμενικότητα και την αξιοκρατία;

28. Κατά πόσο συμφωνείτε με τη συμμετοχή του Σ.Δ. στη διαδικασία επιλογής διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων;

29. Κατά πόσο συμφωνείτε με τη συμμετοχή μελών του Σ.Δ. που δε διαθέτουν οργανική θέση στην εκπαιδευτική μονάδα (π.χ. αναπληρωτές, αποσπασμένοι) στην εκλογική διαδικασία για την ανάδειξη του διευθυντή;

30. Πώς κρίνετε τη διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας έναντι μιας φανεράς δήλωσης προτίμησης που θα συνοδεύεται από τεκμηρίωση της επιλογής;

31. Πιστεύετε ότι η συμμετοχή του Σ.Δ. μέσω της μυστικής ψηφοφορίας μπορεί να εξασφαλίσει την επιλογή ικανών και αποτελεσματικών διευθυντών;
32. Πιστεύετε ότι η συμμετοχή του Σ.Δ. μέσω της μυστικής ψηφοφορίας εξασφαλίζει την αντικειμενικότητα και την αξιοκρατία;
33. Πώς κρίνετε τη μείωση της θητείας των διευθυντών από τέσσερα έτη σε δύο;
34. Θεωρείτε ότι διαφοροποιείται το ισχύον πλαίσιο για την επιλογή διευθυντών από τα προηγούμενα;
- Αν ναι:
 - α) Με ποιον τρόπο και σε ποιους τομείς διαφοροποιείται;
35. Θα θέλατε να σχολιάσετε κάτι περαιτέρω σχετικά με το ισχύον πλαίσιο επιλογής;

ΣΤ. Προτάσεις βελτίωσης ή αναδιαμόρφωσης του πλαισίου

36. Εντοπίζετε θετικά στοιχεία του πλαισίου τα οποία, κατά τη γνώμη σας, θα πρέπει να διατηρηθούν ως έχουν ή έστω να παραμείνουν με μία μικρή βελτίωση;
- ❖ Σε περίπτωση θετικών στοιχείων που επιδέχονται βελτίωσης:
 - α) Πώς θα μπορούσαν να βελτιωθούν τα στοιχεία αυτά;
37. Εντοπίζετε αρνητικά στοιχεία του πλαισίου τα οποία, κατά τη γνώμη σας, χρειάζεται να αντικατασταθούν ή να αναδιαμορφωθούν διότι δεν εξασφαλίζουν είτε την επιλογή ικανών διευθυντών είτε την αντικειμενικότητα και αξιοκρατία;
- Αν ναι:
 - α) Πώς προτείνετε να αντικατασταθούν ή να αναδιαμορφωθούν;
38. Ποιες ικανότητες και ποια χαρακτηριστικά θεωρείτε ότι θα πρέπει να εξακριβώνει - εξετάζει ένα σύστημα επιλογής προκειμένου να εξασφαλίζεται η αξιοκρατική επιλογή ικανών διευθυντών;
39. Ποιες μέθοδοι επιλογής ή συνδυασμός μεθόδων θεωρείτε ότι θα μπορούσαν να διασφαλίσουν μια δίκαιη και αξιοκρατική επιλογή διευθυντών;
40. Ποια κριτήρια θεωρείτε απαραίτητο να λαμβάνει υπόψη ένα σύστημα επιλογής και πώς αυτά να μοριοδοτούνται;
41. Θεωρείτε προτιμότερη την επί θητεία άσκηση διευθυντικών καθηκόντων ή τη μονιμότητα της θέσης και για ποιο λόγο;
42. Θα θέλατε να προτείνετε κάτι επιπλέον σχετικά με το πλαίσιο επιλογής

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Πρωτόκολλο Συνέντευξης Εκπαιδευτικών

Θέμα: Νέο Πλαίσιο επιλογής διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων (Ν.4327/2105):
Απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Ημερομηνία:..... Συνεντευξιαζόμενος:.....
Φύλο:..... Ηλικία:..... Οργανικότητα εκπ/κής μονάδας:.....

A. Προφίλ Συνεντευξιαζόμενου Εκπαιδευτικού

1. Ποια είναι η ειδικότητά σας;
2. Ποια είναι συνολικά η επαγγελματική σας υπηρεσία στον χώρο της εκπαίδευσης;
3. Ποιες είναι οι μέχρι τώρα σπουδές σας;
4. Με τι σχέση εργασίας εργάζεστε;
 - Μόνιμος εκπαιδευτικός στην οργανική θέση;
 - Μόνιμος εκπαιδευτικός σε απόσπαση;
 - Αναπληρωτής;
 - Ωρομίσθιος;
5. Κατά τη διάρκεια της πρόσφατης εφαρμογής (Ιούνιος 2015) του ισχύοντος πλαισίου για την επιλογή διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων υπηρετούσατε στην εκπαιδευτική μονάδα που εργάζεστε και σήμερα⁴⁶;
 - Αν ναι:
 - α) Πόσα χρόνια υπηρετείτε στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα;
 - Αν όχι:
 - α) Για ποιο λόγο πραγματοποιήθηκε η αλλαγή εκπαιδευτικής μονάδας;

B. Περιγραφή αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη

6. Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο ‘αποτελεσματικότητα’;
7. Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του διευθυντή για την αποτελεσματική λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας;
8. Ποια προσόντα κατά τη γνώμη σας θα πρέπει να έχει ένας διευθυντής εκπαιδευτικής μονάδας ώστε να ασκεί με επιτυχία το έργο του;

⁴⁶ Οι ερωτήσεις τις οποίες θα κληθεί να απαντήσει ο συνεντευξιαζόμενος εκπαιδευτικός αφορούν σε κάθε περίπτωση την εκπαιδευτική μονάδα στην οποία εργαζόταν κατά την περίοδο εφαρμογής (Ιούνιος 2015) του ισχύοντος πλαισίου για την επιλογή διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων.

9. Από τι θεωρείτε ότι εξαρτάται η επιτυχημένη ή μη πορεία ενός διευθυντή εκπαιδευτικής μονάδας;

Γ. Λόγοι διεκδίκησης ή μη μιας διευθυντικής θέσης

10. Θα θέλατε να αναλάβετε μία θέση ευθύνης (διευθυντή ή υποδιευθυντή);

• Αν ναι:

α) Το έχετε επιδιώξει στη μέχρι τώρα καριέρα σας;

❖ Σε περίπτωση που θα ήθελε να αναλάβει θέση ευθύνης αλλά δεν το έχει επιδιώξει:

β) Για ποιους λόγους δεν το έχετε επιδιώξει μέχρι σήμερα;

γ) Σκέφτεστε να το επιχειρήσετε στο μέλλον και αν όχι γιατί;

• Αν όχι:

α) Εξηγήστε για ποιους λόγους δε θα θέλατε να αναλάβετε μία θέση ευθύνης.

Δ. Εμπειρίες των εκπαιδευτικών από τη διαδικασία επιλογής διευθυντών βάσει του ισχύοντος πλαισίου

11. Σύμφωνα με το χρονοδιάγραμμα της διαδικασίας επιλογής διευθυντών δόθηκε προθεσμία πέντε ημερών, από τη στιγμή που εκδόθηκε η σχετική εγκύκλιος, για να κατατεθούν οι αιτήσεις των υποψήφιων διευθυντών με τα ανάλογα δικαιολογητικά. Πιστεύετε ότι ήταν αρκετός ο χρόνος αυτός τόσο για να μελετηθεί διεξοδικά η νέα διαδικασία, όσο και για να λάβει κάποιος την τελική του απόφαση για το αν θα θέσει υποψηφιότητα;

12. Πόσοι ήταν υποψήφιοι για τη θέση του διευθυντή και ποια σχέση εργασίας διατηρούσαν με την εκπαιδευτική μονάδα;


➤ κατείχε/αν την οργανική του/ς θέση στην εκπαιδευτική μονάδα;

➤ είχε/αν εργαστεί στην εκπαιδευτική μονάδα μέσα στην τελευταία πενταετία;

➤ δεν εργάζονταν σε αυτή την εκπαιδευτική μονάδα πριν, αλλά αυτή ανήκει στο Π.Υ.Σ.Π.Ε που υπηρετούσε/αν την τελευταία πενταετία;

➤ δεν είχε/αν ποτέ στο παρελθόν εργαστεί σε αυτήν την εκπαιδευτική μονάδα ούτε αυτή ανήκει στο Π.Υ.Σ.Π.Ε που υπηρετούσε/αν την τελευταία πενταετία;

➤ Ήταν κάποιος από τους υποψηφίους (ή ο υποψήφιος) ο διευθυντής της εκπαιδευτικής μονάδας την περίοδο εκείνη ή είχε διατελέσει κατά το παρελθόν χρέη διευθυντή στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα;

 Σε περίπτωση που υπήρχαν περισσότεροι από έναν υποψήφιοι (ερώτηση 13)

13. Οι υποψήφιοι για τη θέση του διευθυντή εργάζονταν στην ίδια εκπαιδευτική μονάδα εκείνο το διάστημα ή κατά το παρελθόν;

❖ Σε περίπτωση που εργάζονταν τη δεδομένη στιγμή ή κατά το παρελθόν στην ίδια εκπαιδευτική μονάδα:

- α) Επηρεάστηκαν οι μεταξύ τους σχέσεις, είτε θετικά είτε αρνητικά, λόγω της συνυποψηφιότητας;
- ❖ Σε περίπτωση που επηρεάστηκαν αρνητικά:
- β) Πώς διαχειρίστηκαν την κατάσταση;
- γ) Εσείς πώς αντιμετωπίσατε την κατάσταση;
- ✚ Σε περίπτωση που υπήρχε μόνο ένας υποψήφιος (ερώτηση 14)
- 14. Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι υπήρξε μόνο ένας υποψήφιος που διεκδίκησε τη θέση του διευθυντή;**
- 15. Η μοριοδότηση των κριτηρίων ήταν ακριβής ή χρειάστηκε να ασκηθεί το δικαίωμα ένστασης;**
- Αν ναι:
 - α) Γνωρίζετε ποιοι ήταν οι λόγοι της ένστασης;
 - β) Γνωρίζετε ποια ήταν η εξέλιξη της ένστασης;
- 16. Πραγματοποιήθηκε αυτοπαρουσίαση του/ων υποψήφιου/ων διευθυντών στον Σύλλογο Διδασκόντων πριν τη μυστική ψηφοφορία;**
- Αν ναι:
 - α) Θυμάστε σε τι αναφέρθηκε ο/οι υποψήφιος/οι διευθυντής/ές;
 - β) Νιώθετε ότι κατά την αυτοπαρουσίαση του/των διευθυντή/ών ακούσατε όλα όσα χρειαζόταν να γνωρίζετε για τον/τους υποψήφιο/ους;
 - ❖ Σε περίπτωση που κατά την αυτοπαρουσίαση δόθηκαν ελλιπείς πληροφορίες:
 - γ) Τι παραπάνω θα θέλατε να ακούσετε από τον/τους υποψήφιο/ους διευθυντή/ές;
 - Αν όχι:
 - α) Για ποιους λόγους θεωρείτε ότι ο/οι υποψήφιος/οι διευθυντής/ές επέλεξε/αν να μην πραγματοποιήσει/ουν αυτοπαρουσίαση;
- 17. Συμμετείχατε στη μυστική ψηφοφορία για την επιλογή διευθυντή εκπαιδευτικής μονάδας;**
- Αν ναι:
 - α) Ποια ήταν τα κριτήρια βάσει των οποίων καθορίσατε την ψήφο σας;
 - Αν όχι:
 - α) Για ποιον/ους λόγο/ους δε συμμετείχατε στη διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας;
- 18. Εντοπίσατε κάποια δυσλειτουργία επί της διαδικασίας πριν ή κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της μυστικής ψηφοφορίας;**
- Αν ναι:
 - α) Τι ακριβώς αφορούσε αυτή η δυσλειτουργία;
 - β) Πώς διευθετήθηκε η κατάσταση;

19. Σε τι ποσοστό συμμετείχε ο Σ.Δ. στη διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας;

❖ Σε περίπτωση παρατηρούμενης αποχής μελών του Σ.Δ. από τη διαδικασία:

α) Για ποιους λόγους θεωρείτε ότι οι συνάδελφοί σας απείχαν από τη διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας;

20. Τι ποσοστό των ψήφων έλαβε/αν από την εκλογική διαδικασία ο/οι υποψήφιος/οι διευθυντής/ές;

α) Ήταν αναμενόμενα τα ποσοστά αυτά για εσάς;

• Αν όχι:

β) Εξηγήστε ποια ήταν για εσάς τα προσδοκώμενα - αναμενόμενα αποτελέσματα.

❖ Σε περίπτωση περισσότερων του ενός υποψηφίων:

γ) Πώς ερμηνεύετε την κατανομή των ψήφων;

21. Πώς θα περιγράφατε το κλίμα που επικρατούσε μεταξύ των μελών του Σ.Δ. τόσο το διάστημα πριν όσο και την ημέρα της μυστικής ψηφοφορίας;

❖ Σε περίπτωση δημιουργίας εντάσεων ή διαφορετικού από το σύνηθες κλίματος:

α) Ποιοι λόγοι προκάλεσαν τις εντάσεις ή την αλλαγή κλίματος μεταξύ των μελών του Σ.Δ.;

β) Πώς διαχειριστήκατε εσείς αυτή την κατάσταση;

✚ Σε περίπτωση που ο υποψήφιος ή οι υποψήφιοι διευθυντές προέρχονταν από την εκπαιδευτική μονάδα (είτε εργάζονταν τη δεδομένη στιγμή, είτε παλαιότερα) (ερώτηση 22):

22. Πώς θα περιγράφατε το κλίμα που επικρατούσε ανάμεσα στα μέλη του Σ.Δ. και στον/στους υποψήφιο/ους διευθυντή/ές τόσο το διάστημα πριν όσο και κατά τη διάρκεια της μυστικής ψηφοφορίας;

23. Πώς θα περιγράφατε - χαρακτηρίζατε συνολικά την εμπειρία σας από τη διαδικασία επιλογής διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων βάσει του ισχύοντος πλαισίου;

✚ Σε περίπτωση προηγούμενης εμπειρίας για την επιλογή διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων βάσει παλαιότερων πλαισίων επιλογής (ερώτηση 23):

24. Υπήρχε κάποιο στάδιο της διαδικασίας που το βιώσατε πολύ διαφορετικά, είτε με θετικό είτε με αρνητικό πρόσημο, σε σχέση με τις προηγούμενες κρίσεις;

E. Αποτίμηση του ισχύοντος πλαισίου επιλογής διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων

25. Κατά πόσο συμφωνείτε με την αξιοποίηση των κριτηρίων της επιστημονικής-παιδαγωγικής κατάρτισης, της υπηρεσιακής κατάστασης και της

προσωπικότητας-γενικής συγκρότησης που τίθενται στο ισχύον πλαίσιο για την επιλογή των διευθυντών;

26. Κατά πόσο συμφωνείτε με τη μοριοδότηση των κριτηρίων επιλογής όπως αυτή έχει διαμορφωθεί στο ισχύον πλαίσιο (επιστημονική-παιδαγωγική κατάρτιση: 9-11 μονάδες, υπηρεσιακή κατάσταση: 14 μονάδες, προσωπικότητα-γενική συγκρότηση: 12 μονάδες);

27. Πιστεύετε ότι τα συγκεκριμένα κριτήρια και η αντίστοιχη μοριοδότησή τους μπορούν να εξασφαλίσουν την επιλογή ικανών και αποτελεσματικών διευθυντών;

- Αν όχι:

α) Εξηγήστε γιατί τα συγκεκριμένα κριτήρια δεν μπορούν να συμβάλλουν στην επιλογή ικανών και αποτελεσματικών διευθυντών.

28. Πιστεύετε ότι τα συγκεκριμένα κριτήρια και η αντίστοιχη μοριοδότησή τους εξασφαλίζουν την αντικειμενικότητα και την αξιοκρατία;

- Αν όχι:

α) Εξηγήστε γιατί τα συγκεκριμένα κριτήρια δεν μπορούν να εξασφαλίσουν την αντικειμενικότητα και την αξιοκρατία;

29. Κατά πόσο συμφωνείτε με τη συμμετοχή του Σ.Δ. στη διαδικασία επιλογής διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων;

30. Κατά πόσο συμφωνείτε με τη συμμετοχή μελών του Σ.Δ. που δε διαθέτουν οργανική θέση στην εκπαιδευτική μονάδα (π.χ. αναπληρωτές, αποσπασμένοι) στην εκλογική διαδικασία για την ανάδειξη του διευθυντή;

31. Πώς κρίνετε τη διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας έναντι μιας φανεράς δήλωσης προτίμησης που θα συνοδεύεται από τεκμηρίωση της επιλογής;

32. Πιστεύετε ότι η συμμετοχή του Σ.Δ. μέσω της μυστικής ψηφοφορίας μπορεί να εξασφαλίσει την επιλογή ικανών και αποτελεσματικών διευθυντών;

33. Πιστεύετε ότι η συμμετοχή του Σ.Δ. μέσω της μυστικής ψηφοφορίας εξασφαλίζει την αντικειμενικότητα και την αξιοκρατία;

34. Πώς κρίνετε τη μείωση της θητείας των διευθυντών από τέσσερα έτη σε δύο;

35. Θεωρείτε ότι διαφοροποιείται το ισχύον πλαίσιο για την επιλογή διευθυντών από τα προηγούμενα;

- Αν ναι:
- α) Με ποιον τρόπο και σε ποιους τομείς διαφοροποιείται;

36. Θα θέλατε να σχολιάσετε κάτι περαιτέρω σχετικά με το ισχύον πλαίσιο επιλογής;

37. Ο διευθυντής που επελέγει κατά τις πρόσφατες κρίσεις θεωρείτε ότι ανταποκρίνεται στις προσδοκίες που έχετε από ένα άτομο σε αυτή τη θέση;

- Αν ναι:
- α) Εξηγήστε ποιες είναι οι προσδοκίες σας και με ποιον τρόπο ο διευθυντής ανταποκρίνεται σε αυτές.
- Αν όχι:
- β) Εξηγήστε ποιες είναι οι προσδοκίες σας και γιατί πιστεύετε ότι ο διευθυντής δεν ανταποκρίνεται σε αυτές.

38. Θεωρείται ότι ο διευθυντής που επελέγει κατά τις πρόσφατες κρίσεις ανταποκρίνεται επαρκώς στις απαιτήσεις της θέσης του;

- Αν όχι:
- α) Εξηγήστε τους λόγους για τους οποίους θεωρείτε ότι δεν ανταποκρίνεται επαρκώς στις απαιτήσεις της θέσης του.
- β) Προσπαθεί, κι αν ναι με ποιους τρόπους, να ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στις απαιτήσεις;

ΣΤ. Προτάσεις βελτίωσης ή αναδιαμόρφωσης του πλαισίου

39. Εντοπίζετε θετικά στοιχεία του πλαισίου τα οποία, κατά τη γνώμη σας, θα πρέπει να διατηρηθούν ως έχουν ή έστω να παραμείνουν με μία μικρή βελτίωση;

- ❖ Σε περίπτωση θετικών στοιχείων που επιδέχονται βελτίωσης:
- α) Πώς θα μπορούσαν να βελτιωθούν τα στοιχεία αυτά;

40. Εντοπίζετε αρνητικά στοιχεία του πλαισίου τα οποία, κατά τη γνώμη σας, χρειάζεται να αντικατασταθούν ή να αναδιαμορφωθούν διότι δεν εξασφαλίζουν είτε την επιλογή ικανών διευθυντών είτε την αντικειμενικότητα και αξιοκρατία;

- Αν ναι:
- α) Πώς προτείνετε να αντικατασταθούν ή να αναδιαμορφωθούν;

41. Ποιες ικανότητες και ποια χαρακτηριστικά θεωρείτε ότι θα πρέπει να εξακριβώνει - εξετάζει ένα σύστημα επιλογής προκειμένου να εξασφαλίζεται η αξιοκρατική επιλογή ικανών διευθυντών;

42. Ποιες μέθοδοι επιλογής ή συνδυασμός μεθόδων θεωρείτε ότι θα μπορούσαν να διασφαλίσουν μια δίκαιη και αξιοκρατική επιλογή διευθυντών;

43. Ποια κριτήρια θεωρείτε απαραίτητο να λαμβάνει υπόψη ένα σύστημα επιλογής και πώς αυτά να μοριοδοτούνται;
44. Θεωρείτε προτιμότερη την επί θετεία άσκηση διευθυντικών καθηκόντων ή τη μονιμότητα της θέσης και για ποιο λόγο;
45. Θα θέλατε να προτείνετε κάτι επιπλέον σχετικά με το πλαίσιο επιλογής;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

Έντυπο Συναίνεσης

Η παρούσα έρευνα εκπονείται στα πλαίσια διπλωματικής εργασίας, η οποία εντάσσεται στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και έχει ακριβή τίτλο «**Νέο πλαίσιο επιλογής διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων (Ν.4327/2015): Απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**».

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της μελέτης είναι να αναδειχθούν οι απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τον αποτελεσματικό διευθυντή-ηγέτη και να διερευνηθεί κατά πόσο η ισχύουσα νομοθεσία για την επιλογή διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων συνέβαλλε στην ανάδειξη τέτοιων προσώπων, μέσα από μία κριτική αποτίμηση της διαδικασίας. Επιπλέον, στην παρούσα εργασία επιδιώκεται η ανίχνευση των δυνατών και αδύνατων στοιχείων του πλαισίου και η καταγραφή των προτάσεων εκείνων που θα συμβάλλουν σε μελλοντική βελτίωση ή αναδιαμόρφωσή του.

Διαδικασία

Η έρευνα θα διεξαχθεί μέσω προσωπικών συνεντεύξεων εκτιμώμενης διάρκειας 35 λεπτών. Έχετε τη δυνατότητα να υποβάλετε ερωτήσεις σε οποιοδήποτε σημείο της διαδικασίας θεωρείτε ότι χρειάζονται διευκρινίσεις. Η συνέντευξη θα είναι εντελώς εμπιστευτική και η συμμετοχή σας ανώνυμη. Οι απαντήσεις θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Αποσπάσματα από την συνέντευξη μπορεί να χρησιμοποιηθούν στην τελική αναφορά της έρευνας. Η συνέντευξη θα μαγνητοφωνηθεί προκειμένου να αποτυπωθούν με ακρίβεια τα λεγόμενά σας.

Παρακαλώ υπογράψτε αυτή τη φόρμα προκειμένου να πιστοποιείται ότι ενημερωθήκατε σχετικά με το περιεχόμενό της.

Ημερομηνία _____ Υπογραφή _____

Ευχαριστούμε πολύ που δεχθήκατε να συμμετέχετε στην έρευνα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV

Επιστολή Χορήγησης Άδειας Πρόσβασης σε Σχολεία

Προς: ___ Δημοτικό Σχολείο

Υπόψη: Διευθυντή/τριας

Καρίκα Θεοδώρα
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
του Ε.Α.Π
Τρέμου 208 Καλλιθέα-Αθήνα
Τηλ. επικ. 6987654321
dora898kar@mail.com

Παρακαλώ πολύ όπως μου επιτραπεί η πρόσβαση στο χώρο του σχολείου σας, σε ημέρες και ώρες λειτουργίας του, προκειμένου να διεξαχθεί ερευνητική μελέτη σχετικά με το Νέο Πλαίσιο επιλογής διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων (Ν.4327/2015).

Η έρευνα εκπονείται στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας η οποία εντάσσεται στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και έχει ακριβή τίτλο «**Νέο πλαίσιο επιλογής διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων (Ν.4327/2015): Απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**».

A. Σκοπός της έρευνας:

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αναδειχθούν οι απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τον αποτελεσματικό διευθυντή-ηγέτη και να διερευνηθεί κατά πόσο η ισχύουσα νομοθεσία για την επιλογή διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων συνέβαλλε στην ανάδειξη τέτοιων προσώπων, μέσα από μία κριτική αποτίμηση της διαδικασίας. Επιπλέον, στην παρούσα εργασία επιδιώκεται η ανίχνευση των δυνατών και αδύνατων στοιχείων του πλαισίου και η καταγραφή των προτάσεων εκείνων που θα συμβάλλουν σε μελλοντική βελτίωση ή αναδιαμόρφωσή του.

Β. Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας:

Η διεξαγωγή της έρευνας θα πραγματοποιηθεί μέσω ποιοτικής προσέγγισης και ως εργαλείο συλλογής δεδομένων θα χρησιμοποιηθεί η ατομική ημιδομημένη συνέντευξη.

Στο ερευνητικό εγχείρημα προσδοκάται να συμμετέχουν τουλάχιστον επτά διευθυντές και δώδεκα εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι βίωσαν τη διαδικασία επιλογής διευθυντών όπως αυτή πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2015 εργαζόμενοι σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική μονάδα.

Κάθε συνεντευξιαζόμενος θα λαμβάνει την ανάλογη διαβεβαίωση για εξασφάλιση της ανωνυμίας του και θα πραγματοποιείται ενημέρωση σχετικά με τη διαδικασία διεξαγωγής της συνέντευξης πριν από την τέλεσή της. Οι συνεντεύξεις θα μαγνητοφωνούνται με τη σύμφωνη γνώμη του συμμετέχοντα. Τέλος, θα χορηγείται έντυπο συναίνεσης προκειμένου να πιστοποιείται η πραγματοποίηση ενημέρωσης και η συγκατάθεσή του.

Η κάθε συνέντευξη αναμένεται να διαρκέσει 20 - 45 λεπτά. Σε περίπτωση διεξαγωγής της συνέντευξης εντός του σχολικού χώρου θα καταβληθεί κάθε προσπάθεια για την όσο το δυνατόν μικρότερη ενόχληση και παρέκκλιση από την καθημερινή σχολική ζωή.

Γ. Ανταποδοτικότητα της έρευνας:

Το παρόν ερευνητικό εγχείρημα δύναται να συμβάλλει στην ανάδειξη εκείνων των στοιχείων που τυχόν δεν λειτούργησαν κατά τα αναμενόμενα κατά την εφαρμογή του πλαισίου προκειμένου να σχεδιαστούν και να πραγματοποιηθούν διορθωτικές παρεμβάσεις ή και αναδιαμόρφωσή του. Η συστηματική διάγνωση των απόψεων και των προσδοκιών των ίδιων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών μπορεί να συντελέσει στη διαμόρφωση ενός πλαισίου επιλογής διευθυντών κοινής αποδοχής που θα διασφαλίζει την αξιοκρατία και τη διαφάνεια και, κατ' επέκταση την αποτελεσματικότητα της σχολικής διοίκησης

Ευχαριστώ εκ των προτέρων.

Με εκτίμηση
Καρίκα Θεοδώρα

«Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον».

Μάιος, 2016

Καρίκα Θεοδώρα