



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση

**Τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών των σχολείων
πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το σύλλογο διδασκόντων
και ο τρόπος διαμόρφωσής τους**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Γκογκάκη Αναστασία

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Τσακίρη Δέσποινα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Επιβλέπουσα

Τζιμογιάννης Αθανάσιος, Καθηγητής

Τσατσαρώνη Άννα, Καθηγήτρια

Κόρινθος, 2017

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Περίληψη..... | 7 |
| Εισαγωγή | 9 |
| ΜΕΡΟΣ Ι : | 17 |
| ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ | 17 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΤΡΙΠΤΥΧΟΥ | |
| ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΔΙΟΙΚΗΣΗ - ΠΟΛΙΤΙΚΗ..... | 17 |
| Εισαγωγή | 17 |
| 1.1. Ο ρόλος του κράτους και της εξουσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα | 18 |
| 1.2. Θεωρητικές Προσεγγίσεις της Διοίκησης της Εκπαίδευσης..... | 27 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΧΟΛΕΙΩΝ..... | 36 |
| Εισαγωγή | 36 |
| 2.1. Η αποτελεσματικότητα και η ποιότητα στο σχολικό πλαίσιο..... | 36 |
| 2.2. Ο ρόλος και οι αρμοδιότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας | 44 |
| 2.3. Διοίκηση – Ηγεσία: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις | 57 |
| 2.4. Ο τρόπος και οι διαδικασίες επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης: τάσεις, προοπτικές και παραδείγματα σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο..... | 60 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΘΕΣΜΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ | |
| ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ: | 68 |
| Εισαγωγή | 68 |
| 3.1 Η περίπτωση του Ν.4327/2015(ΦΕΚ 50 τ. Α΄/ 14-5 2015) για τα δημόσια σχολεία: Παρουσίαση του νομοθετήματος..... | 68 |
| .2 Η περίπτωση του Ν.682/77(ΦΕΚ 244, τ. Α΄/ 1-09-1977) για τα ιδιωτικά σχολεία: Παρουσίαση του νομοθετήματος | 71 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.3 Κριτική ανάλυση του συστήματος επιλογής Στελεχών Εκπαίδευσης στα δημόσια σχολεία (Ν.4327/2015) και στα ιδιωτικά σχολεία (Ν. 682/77)..... | 72 |
| ΜΕΡΟΣ II : | 78 |
| ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ | 78 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ | 78 |
| 4.1 Εισαγωγή | 78 |
| 4.2 Σκοπός της έρευνας - ερευνητικά ερωτήματα: | 78 |
| 4.3 Μεθοδολογία της έρευνας: | 81 |
| 4.3.1 Επιλογή της ερευνητικής μεθόδου της εμπειρικής έρευνας..... | 81 |
| 4.3.2.Ερευνητικό εργαλείο της εμπειρικής έρευνας..... | 85 |
| 4.3.3. Η διαμόρφωση του πρωτοκόλλου συνέντευξης..... | 90 |
| 4.3.4. Περιγραφή του δείγματος και του τρόπου διεξαγωγής της έρευνας..... | 91 |
| 4.3.5.Δυσκολίες-Προβλήματα - Πλεονεκτήματα..... | 96 |
| 4.3.6 Εγκυρότητα, αξιοπιστία και ζητήματα δεοντολογίας..... | 98 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ | 104 |
| 5.1 Περιγραφή των αποτελεσμάτων ανά ερευνητικό άξονα – Παρουσίαση | 104 |
| 5.2 ΑΞΟΝΑΣ Α: Επιστημονικό - εκπαιδευτικό προφίλ και οικογενειακό υπόβαθρο του ερωτώμενου..... | 104 |
| 5.3 ΑΞΟΝΑΣ Β: Συζήτηση για τα κριτήρια επιλογής των Διευθυντών σύμφωνα με το πρόσφατο θεσμικό πλαίσιο (Ν. 4327/2015 για τα δημόσια σχολεία και Ν.682/77 για τα ιδιωτικά)..... | 105 |
| 5.3.1 Εκτιμήσεις των υποκειμένων αναφορικά με τα κριτήρια των εκπαιδευτικών ή του ιδιοκτήτη του σχολείου για την επιλογή των Διευθυντών των σχολικών μονάδων (ερ. 1) | 105 |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.3.2 Απόψεις των υποκειμένων σχετικά με το ρόλο που διαδραμάτισαν στην επιλογή του Διευθυντή οι διαπροσωπικές σχέσεις του και οι διαπραγματεύσεις του με παράγοντες του εξωτερικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας (δήμος, τοπικοί φορείς, περιφερειακή διεύθυνση εκπαίδευσης κτλ.) (ερ. 2 και ερ. 3)..... | 109 |
| 5.3.3 Απόψεις των υποκειμένων σχετικά με το ρόλο που διαδραμάτισαν στην κατάληψη θέσης ευθύνης οι τίτλοι και τα πιστοποιημένα προσόντα του υποψήφιου διευθυντή και οι ασχολίες του που στοχεύουν στην αυτοκαλλιέργεια του (π.χ. λογοτεχνία, νέες τεχνολογίες, συμμετοχή σε συλλόγους) (ερ. 4 και ερ. 5)..... | 114 |
| 5.3.4 Εκτιμήσεις των υποκειμένων σχετικά με το κατά πόσο το δίκτυο των κοινωνικών σχέσεων του Διευθυντή ενδεχομένως να υπερκέρασε τα επαρκή διοικητικά, επιστημονικά και παιδαγωγικά προσόντα στη διαδικασία επιλογής του (ερ. 6)..... | 119 |
| 5.4 ΑΞΟΝΑΣ Γ: Επιρροή των εμπειριών, που αποκτήθηκαν στα μαθητικά χρόνια και στα μετέπειτα χρόνια εντός επαγγέλματος, στη διαμόρφωση των κριτηρίων επιλογής των Διευθυντών..... | 121 |
| 5.4.1 Εμπειρίες των εκπαιδευτικών από τους Διευθυντές που είχαν ως μαθητές και η επίδραση τους στη διαμόρφωση των επιθυμητών χαρακτηριστικών ενός Διευθυντή (ερ. 9 και ερ. 10)..... | 121 |
| 5.4.2 Εμπειρίες των εκπαιδευτικών εντός επαγγέλματος από τη συνεργασία τους με Διευθυντές (ερ. 8)..... | 125 |
| 5.4.3 Η επίδραση των εμπειριών των εκπαιδευτικών από τους Διευθυντές που γνώρισαν στη μαθητική και μετέπειτα επαγγελματική τους ζωή στη διεκδίκηση αντίστοιχης θέσης ευθύνης (ερ. 7)..... | 129 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.5 ΑΞΟΝΑΣ Δ: Επιρροή των συσχετισμών δυνάμεων, που νομιμοποιούν σχολικές πρακτικές, στη διαμόρφωση των κριτηρίων επιλογής των Διευθυντών..... | 131 |
| 5.5.1 Απόψεις των υποκειμένων για την επιρροή των άγραφων νόμων της λειτουργίας του σχολείου στη διαδικασία εκλογής του Διευθυντή (ερ. 11 και ερ. 12)..... | 131 |
| 5.5.2 Απόψεις των υποκειμένων για την ερμηνεία της νομοθεσίας ως τρόπου ενίσχυσης της εξουσίας και επηρεασμού της απόφασης των εκπαιδευτικών ή περιορισμού της εμπλοκής τους στη διαδικασία (ερ. 13)..... | 135 |
| 5.5.3 Απόψεις των υποκειμένων για την ύπαρξη ανισοτήτων κατά τη διαδικασία επιλογής διευθυντή μεταξύ μόνιμων ή παλαιότερων εκπαιδευτικών και αναπληρωτών, αποσπασμένων ή νεότερων εκπαιδευτικών (ερ. 14)..... | 138 |
| 5.5.4 Διερεύνηση περιπτώσεων αμφισβήτησης του αποτελέσματος της διαδικασίας (ερ. 15)..... | 139 |
| 5.6 ΑΞΟΝΑΣ Ε: Η νέα θεσμική διαδικασία επιλογής Διευθυντών και η συμβολή της στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης..... | 141 |
| 5.6.1 Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του Διευθυντή, που συμβάλλει στη βελτίωση των λειτουργιών του σχολείου και της ποιότητας του παρεχόμενου έργου - Κριτική εκτίμηση των ικανοτήτων του Διευθυντή που αναδείχθηκε από τη διαδικασία (ερ.16-17)..... | 141 |
| 5.6.2 Κριτική αποτίμηση του θεσμικού πλαισίου αναφορικά με την ικανοποιητική στελέχωση των θέσεων ευθύνης (ερ.18)..... | 147 |
| 5.6.3 Απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων στη διαδικασία εκλογής Διευθυντών (ερ.19)..... | 149 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------|-----|
| 5.6.4 Συζήτηση περί της αναγκαιότητας επιμόρφωσης των υποψηφίων | |
| Διευθυντών στη διοίκηση της εκπαίδευσης (ερ.20)..... | 152 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ: | 155 |
| 6.1 Συζήτηση και γενικά συμπεράσματα | 155 |
| 6.2 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα | 165 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ | 167 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1..... | 176 |
| ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ..... | 176 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2..... | 181 |
| ΔΕΙΓΜΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ..... | 181 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3..... | 195 |
| ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΕΝΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΣ..... | 195 |

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιχειρεί μια συγκριτική διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τον τρόπο επιλογής των διευθυντών τους. Η σύγκριση αυτή θα επιτρέψει την εμφάνιση στα κριτήρια καταλληλότητας των διευθυντών, διότι η πολυπλοκότητα και η μοναδικότητα του παιδαγωγικού έργου απαιτεί τη στελέχωση των σχολείων με ικανούς ανθρώπους, που θα εξασφαλίζουν τις κατάλληλες συνθήκες για ένα σχολείο που θα βελτιώνει τις λειτουργίες του. Γίνεται προσπάθεια να διαφωτιστούν οι όψεις μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που αποτέλεσε σημαντικό σταθμό στην προσπάθεια αποκέντρωσης αρμοδιοτήτων σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το ελληνικό, και υλοποιήθηκε μέσα από πολιτικές, όπως ο νόμος 4327/2015. Βασικό σημείο αυτού του νομοθετικού πλαισίου ήταν η εμπλοκή του Σύλλογο Διδασκόντων στη διαδικασία επιλογής των Διευθυντών μέσω της διαδικασίας της μυστικής ψηφοφορίας. Ωστόσο, η παραπάνω διοικητική στρατηγική δεν εφαρμόστηκε στα ιδιωτικά σχολεία, παρόλο που η οργάνωση και η λειτουργία τους σε μεγάλο βαθμό έχει εξομοιωθεί με αυτή των δημοσίων. Σύμφωνα με τον ισχύοντα Ν. 682/77 η επιλογή του διευθυντή παραμένει στη δικαιοδοσία του ιδιοκτήτη του σχολείου.

Στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας αναδείχθηκαν ζητήματα που εντάσσονται στο ευρύτερο πεδίο της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων. Η σχέση κράτους και εκπαιδευτικής πολιτικής προσδιορίστηκε υπό το πρίσμα των εννοιών της εξουσίας και των πεδίων του θεωρητικού παραδείγματος του Bourdieu. Έννοιες, όπως το *habitus* που διαμορφώνεται μέσω των εμπειριών του ατόμου, μπορεί να προσφέρουν το κατάλληλο έδαφος για την ανάλυση των παραγόντων που επηρεάζουν τη λήψη μιας απόφασης, όπως στην προκειμένη περίπτωση τις

εμπρόθετες ενέργειες και πρακτικές των εκπαιδευτικών για την επιλογή του διευθυντή τους. Ακολούθησε λεπτομερής ανάλυση της επίδρασης των εννοιών της αποτελεσματικότητας, της ποιότητας και της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Προσδιορίστηκε ο ρόλος και οι αρμοδιότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας και συγκρίθηκε το ρυθμιστικό πλαίσιο της επιλογής του στη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση σε ευρωπαϊκές και μη χώρες. Επίσης, έγινε διεξοδική περιγραφή του πρόσφατου θεσμικού πλαισίου της επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων, που πραγματώνεται με τον Νόμο 4327/2015 για τα δημόσια σχολεία και στο Νόμο 682/77 για τα ιδιωτικά σχολεία.

Στο εμπειρικό μέρος της παρούσας εργασίας διερευνήθηκαν μια σειρά από ερωτήματα που ανιχνεύουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με : α)τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών τους, β)τον τρόπο με τον οποίο επηρέασαν το habitus και οι συσχετισμοί δυνάμεων που υφίστανται στο σχολικό πλαίσιο για την νομιμοποίηση ορισμένων πρακτικών τη διαμόρφωση των κριτηρίων επιλογής των διευθυντών και γ)τη συμβολή της θεσμικής διαδικασίας επιλογής διευθυντών στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Τα ερευνητικά δεδομένα εξήχθησαν από την ανάλυση οκτώ (8) συνεντεύξεων εκπαιδευτικών δημόσιων και ιδιωτικών σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας. Χρησιμοποιήθηκε η ποιοτικού τύπου μεθοδολογία, με εργαλείο συλλογής δεδομένων την ημιδομημένη συνέντευξη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιτρέπουν παρατηρήσεις και προτάσεις για τη βελτίωση της διαδικασίας επιλογής διευθυντών, ενώ αναδεικνύουν την ανάγκη διεξαγωγής σχετικών ερευνών για μια αντιπροσωπευτικότερη διερεύνηση του θέματος.

Εισαγωγή

Οι τελευταίες δεκαετίες χαρακτηρίζονται από τις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις και τη μετάβαση στην «Κοινωνία της Γνώσης» (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 59). Στον 21^ο αιώνα άνθρωποι, αγαθά, ιδέες ταξιδεύουν με ασύλληπτη ταχύτητα σε κάθε γωνιά του κόσμου. Ο ρόλος της γνώσης, της κατοχής και διαχείρισης πληροφοριών αναδεικνύεται μείζονος σημασίας στην κοινωνία της μάθησης και των πληροφοριών (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 363). Οι αλλαγές που πραγματοποιούνται σε κοινωνικο-πολιτικό και οικονομικο-τεχνολογικό επίπεδο σε ευρωπαϊκό και διεθνές πλαίσιο δημιουργούν μια σειρά προκλήσεων για την εκπαίδευση, γιατί μεταβάλλουν όχι μόνο τις σχέσεις παραγωγής και καταμερισμού της εργασίας αλλά και τις κοινωνικές σχέσεις (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 363; Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 59).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο πολλά εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα αναπροσανατολίζουν τους σκοπούς, τις διδακτικές πρακτικές και τη φιλοσοφία των προγραμμάτων τους, ενώ διεθνείς οργανισμοί ενδιαφέρονται όλο και περισσότερο για τη συνδιαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 23). Πολλοί υποστηρίζουν ότι η αντιμετώπιση του θεσμού της εκπαίδευσης ως μονοπώλιο του δημοσίου και η γραφειοκρατική του οργάνωση οδήγησαν στην απαξίωση του. Έτσι, οι μεταρρυθμιστικές πολιτικές που εφαρμόστηκαν στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών συσχετίζονταν με πολιτικές ποιότητας και ήταν απόρροια της συζήτησης για την αναποτελεσματικότητα της δημόσιας παιδείας, της αποτυχίας των αλληπάλληλων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, της κλιμακούμενης μείωσης της εμπιστοσύνης των πολιτών και της απουσίας ικανοποίησης των μαθητών από τη δημόσια εκπαίδευση. Επίσης, η επικράτηση των συμφερόντων των γονέων και της αγοράς εργασίας και η ανάγκη προσαρμογής της εκπαίδευσης στις μεταβαλλόμενες

συνθήκες της παγκοσμιοποίησης είναι νεοφιλελεύθερες αντιλήψεις που έχουν διαποτίσει τις νέες μεταρρυθμιστικές πολιτικές (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 143).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως κατεξοχήν κοινωνικό επηρεάζεται και μεταβάλλεται από το εκάστοτε κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό συγκείμενο, όπου εντάσσεται τη δεδομένη ιστορική στιγμή (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 175). Η «Κοινωνία της Γνώσης», λοιπόν, δημιουργεί προκλήσεις και για τα στελέχη της εκπαίδευσης, επιφορτίζοντάς τα με νέους ρόλους στη διαχείριση των εκπαιδευτικών αλλαγών και στην οργάνωση των εκπαιδευτικών οργανισμών, καθώς και στην υιοθέτηση πιο ευέλικτων σχημάτων διοίκησης (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 369). Για πολλές δεκαετίες οι ακαδημαϊκές επιδόσεις, η διδακτική ικανότητα και τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση θεωρούνται προϋποθέσεις για την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης. Ωστόσο, λόγω της συνθετότητας και πολυπλοκότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών τα προσόντα αυτά πλέον δεν είναι επαρκή. Συνειδητοποιώντας τις ραγδαίες εξελίξεις που επηρεάζουν και τη διοικητική επιστήμη, πολλά Υπουργεία παιδείας σε όλο τον κόσμο έχουν θέσει ως προτεραιότητα την παρακολούθηση μαθημάτων διοίκησης της εκπαίδευσης, την επιμόρφωση και την αξιολόγηση του προσωπικού ως προϋπόθεση για έναν διορισμό σε μια διευθυντική θέση (Πασιαρδής, 2004).

Η ελληνική εκπαίδευση υιοθέτησε τις παραπάνω μεταρρυθμιστικές πολιτικές στη δημόσια εκπαίδευση, προκειμένου να αντιμετωπίσει τις ανισότητες, τον κοινωνικό αποκλεισμό, τα υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής, τη διεύρυνση της παραπαιδείας, το γραφειοκρατικό σύστημα διοίκησης, τις αναχρονιστικές παιδαγωγικές πρακτικές. Απόρροια αυτών των πολιτικών ήταν η λήψη μέτρων για την ανάπτυξη συστήματος αξιολόγησης (βλέπε σχετικά ν. 2525/97, ν. 2986/2002,

ίδρυση ΚΕΕ, Υπουργική Απόφαση Γ1/30972/Γ1/5-03-2013), για τον εκσυγχρονισμό της οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων (ΠΔ 201/98), για την εισαγωγή στοιχείων αξιοκρατίας στην πρόσληψη εκπαιδευτικών και στην επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης (βλέπε σχετικά ΑΣΕΠ, ν. 2525/ 97, ν. 3467/ 2006, ν. 3848/2010) (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 145). Στο πλαίσιο αυτό, κατά το σχολικό έτος 2014-2015, εφαρμόστηκε ένας νέος νόμος, ο νόμος 4327/2015 (ΦΕΚ 50/ 14- 05- 2015, άρθρα 16-19), με τον οποίο γίνεται μια προσπάθεια αποκέντρωσης αρμοδιοτήτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αφού η επιλογή των διευθυντών στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έγινε με την εμπλοκή του Συλλόγου Διδασκόντων στη διαδικασία εκλογής μέσω μυστικής ψηφοφορίας.

Στην Ελλάδα το επίπεδο, η λειτουργία και η ποιότητα όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης βρίσκεται στην πολιτική ατζέντα κάθε κυβέρνησης. Ενώ το μεγαλύτερο ενδιαφέρον εστιάζεται στο πλαίσιο και τις συνθήκες λειτουργίας του δημόσιου σχολείου, το ιδιωτικό σχολείο φαίνεται να αντιμετωπίζεται ως ένα «αναγκαίο κακό», ως ένα πεδίο όπου αναπτύσσεται «κερδοσκοπική» επιχειρηματικότητα εκμεταλλευόμενο τις αδυναμίες του δημόσιου συστήματος. Το ελληνικό κράτος ασκεί μέσω του Υπουργείου Παιδείας εποπτεία και στη λειτουργία των ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων, με την πλειοψηφία των νόμων και τροπολογιών που αφορούν τη δημόσια εκπαίδευση να έχουν εφαρμογή και στην ιδιωτική. Παρά την υψηλή παρεμβατικότητα του κράτους και την απουσία κρατικής χρηματοδότησης, η ελληνική ιδιωτική εκπαίδευση σε σύγκριση με τις υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό μαθητών (7% του μαθητικού συνόλου), γεγονός που υποδηλώνει την εμπιστοσύνη κάποιων γονέων στην ποιότητα εκπαίδευσης που προσφέρει και την ανάγκη να ιδωθεί ως συμπληρωματικό και όχι

ανταγωνιστικό κομμάτι της εκπαίδευσης (Χατζηχρήστου & Βασιλειάδης, 2011). Αν και η οργάνωση και λειτουργία των ιδιωτικών σχολείων έχει σε μεγάλο βαθμό εξομοιωθεί με αυτές των δημοσίων, η επιλογή του διευθυντή παραμένει στη δικαιοδοσία του ιδιοκτήτη του σχολείου. Στο σημείο αυτό είναι έκδηλη η απουσία δομικών αλλαγών του ισχύοντος καθεστώτος για τα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Σύμφωνα με τον ισχύοντα Ν. 682/77 (ΦΕΚ 244, τ. Α' / 1-09-1977, άρθρα 25 και 34), ο διευθυντής ορίζεται μετά από πρόταση του ιδιοκτήτη και τη σύμφωνη γνώμη του Διευθυντή Εκπαίδευσης, ενώ δύναται να καλυφθεί η διευθυντική θέση και από τον ιδιοκτήτη του σχολείου.

Το θεωρητικό παράδειγμα του Bourdieu (1995; 1999; 2000; 2006; 2009) μπορεί να προσφέρει το κατάλληλο έδαφος για την ανάλυση των παραγόντων που επηρεάζουν τη λήψη μιας απόφασης, όπως στην προκειμένη περίπτωση την επιλογή του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Το έργο του αποτελεί μια προσπάθεια σύνθεσης του μακροεπίπεδου με το μικροεπίπεδο, αφού ενδιαφέρεται τόσο για την υποκειμενική εμπειρία όσο και για τις αντικειμενικές δομές. Επιχειρεί να συνδυάσει την επίδραση των δομών στο άτομο με τη δράση, με την οποία το άτομο μπορεί να αναπτύξει και να κατασκευάσει την κοινωνική πραγματικότητα (Smith, 2006: 212). Επιπλέον, η αξιοποίηση της θεωρίας του Bourdieu θα βοηθήσει στη σύγκριση μεταξύ ιδιωτικών και δημόσιων σχολείων, καθώς έννοιες όπως το *habitus*, που διαμορφώνεται μέσω των εμπειριών του ατόμου, καθορίζουν τις εμπρόθετες ενέργειες και πρακτικές των εκπαιδευτικών στην επιλογή των διευθυντών τους. Ωστόσο, η δράση τους υπακούει και κατευθύνεται από τις επιταγές των θεσμών και των υπόλοιπων συσχετισμών δυνάμεων (π.χ. των άγραφων νόμων του σχολείου, της συμβολικής βίας του διευθυντή) που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό πλαίσιο για τη νομιμοποίηση ορισμένων πρακτικών (Μωυσίδου, 2012).

Ο στόχος, λοιπόν, της παρούσας μελέτης είναι η συγκριτική διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τον τρόπο επιλογής των διευθυντών τους. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρείται να εξεταστεί πώς οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την επαγγελματική ταυτότητα ενός άλλου συναδέλφου και ποιοι παράγοντες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην αξιολογική τους κρίση.

Για τη διερεύνηση, λοιπόν, του παραπάνω θέματος διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερωτήματα :

α) Ποια κριτήρια, βάση των οποίων επιλέχθηκαν οι διευθυντές, θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι υπερισχύουν στα δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη φάση της μυστικής ψηφοφορίας του συλλόγου διδασκόντων και ποια στα ιδιωτικά σχολεία κατά την πρόταση του ιδιοκτήτη του σχολείου στο διευθυντή εκπαίδευσης;

β) Εάν και με ποιο τρόπο επηρεάζει το habitus των εκπαιδευτικών τη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους για τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών τους;

γ) Εάν και με ποιο τρόπο οι συσχετισμοί δυνάμεων, που υφίστανται στο σχολικό πλαίσιο για τη νομιμοποίηση ορισμένων πρακτικών, επηρεάζουν τη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών τους;

δ) Ποιον από τους δυο τρόπους επιλογής διευθυντή θεωρούν οι εκπαιδευτικοί καταλληλότερο για την ανάδειξη μιας σχολικής ηγεσίας που αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης;

Η έρευνα διεξάγεται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας και χρησιμοποιείται ποιοτική μεθοδολογία με ερευνητικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη. Η επιλογή του συγκεκριμένου

θέματος προέκυψε από το προσωπικό ενδιαφέρον αντιπαραβολής δυο αντίθετων διοικητικών πρακτικών ως προς τον τρόπο επιλογής των διευθυντών των σχολικών μονάδων, δηλαδή με συμμετοχή ή όχι των εκπαιδευτικών στη διαδικασία επιλογής. Ευελπιστούμε ότι η σύγκριση αυτή θα επιτρέψει μια πρώτη εμβάθυνση στα κριτήρια καταλληλότητας των διευθυντών, διότι η πολυπλοκότητα και η μοναδικότητα του σχολικού έργου και της παιδαγωγικής διαδικασίας απαιτεί τη στελέχωση των σχολείων με ικανούς ανθρώπους, που θα εξασφαλίζουν τις κατάλληλες συνθήκες για ένα σχολείο που θα βελτιώνει τις λειτουργίες του. Η παρούσα μελέτη προσπαθεί να διαφωτίσει όψεις μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που βασίζεται στις αρχές της αποκέντρωσης, της δημοκρατικής συμμετοχής, της διαφάνειας, της κοινωνικής υπευθυνότητας και της αποτελεσματικότητας και υλοποιείται μέσα από πολιτικές, όπως ο νόμος 4327/2015 (ΦΕΚ 50/ 14- 05- 2015, άρθρα 16-19). Πρόκειται για μια εργασία που γίνεται στο μεθύτερο της εφαρμογής του παραπάνω νόμου, που αν και κρίθηκε αντισυνταγματικός, δεν παύει να αποτελεί σημαντικό σταθμό τόσο για την προσπάθεια αποκέντρωσης αρμοδιοτήτων σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το ελληνικό, όσο και για την ιστορική συνέχεια των νομοθετικών προσπαθειών που αναφέρονται στα κριτήρια επιλογής των διευθυντών. Ως εκ τούτου συγκαταλέγεται στις λίγες έρευνες που πραγματοποιηθήκαν στον ελληνικό χώρο για τα προσόντα που διαθέτουν οι διευθυντές των δημόσιων σχολείων, ενώ δεν εντοπίζεται κάποια έρευνα για τον τρόπο επιλογής των διευθυντών στα ιδιωτικά σχολεία. Οι έρευνες των Μητσοπούλου (2016), Κωστάκη (2016) και Γέρου (2015), που αφορούσαν τον νόμο 4327/2015, επικεντρώθηκαν κυρίως στο πώς βίωσαν και νοηματοδότησαν οι εκπαιδευτικοί τη νέα αυτή διοικητική στρατηγική, στη διαμόρφωση των σχέσεων και του κλίματος μέσα στη σχολική μονάδα κατά τη διάρκεια της επιλογής των νέων διευθυντών και στα κριτήρια επιλογής.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος (κεφάλαια 1, 2, 3) επιχειρείται η θεωρητική διερεύνηση του αντικειμένου της έρευνας.

Στο 1ο κεφάλαιο προσδιορίζεται η σχέση κράτους και εκπαιδευτικής πολιτικής υπό το πρίσμα των εννοιών της εξουσίας και των πεδίων του θεωρητικού παραδείγματος του Bourdieu. Ο αυτοχαρακτηρισμός του ως «κονστρουκτιβιστής στρουκτουραλιστής» μας επιτρέπει να συνδέσουμε τη θεωρία του με την εκπαιδευτική πολιτική και τις θεωρητικές προσεγγίσεις της διοίκησης.

Στο 2^ο κεφάλαιο αναλύεται η επίδραση των εννοιών της αποτελεσματικότητας, της ποιότητας και της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Προσδιορίζονται ο ρόλος και οι αρμοδιότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας υπό το πρίσμα των εννοιών του Habitus και της πρακτικής του θεωρητικού παραδείγματος του Bourdieu. Διακρίνονται οι όροι «ηγεσία» και «διοίκηση» και, τέλος, συγκρίνεται το ρυθμιστικό πλαίσιο της επιλογής των διευθυντών δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης, που ισχύει σε ευρωπαϊκές και μη χώρες.

Στο 3ο Κεφάλαιο περιγράφεται διεξοδικά το θεσμικό πλαίσιο που αφορά στην επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων και πραγματώνεται με τον Νόμο 4327/2015 για τα δημόσια σχολεία και το Νόμο 682/77 για τα ιδιωτικά σχολεία. Επιχειρείται κριτική προσέγγιση αυτών των δυο νόμων.

Το δεύτερο μέρος (κεφάλαια 4, 5, 6) αποτελεί το εμπειρικό κομμάτι της εργασίας.

Στο 4ο Κεφάλαιο αναφέρεται το μεθοδολογικό πλαίσιο και περιγράφεται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα, η μεθοδολογία που ακολουθείται, η επιλογή του δείγματος, ο σχεδιασμός του ερευνητικού εργαλείου συλλογής δεδομένων, η

διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, ενώ θίγονται θέματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

Στο 5ο Κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνά μας (αντιλήψεις εκπαιδευτικών).

Η εργασία ολοκληρώνεται με το 6ο Κεφάλαιο, το οποίο περιλαμβάνει την καταγραφή των συμπερασμάτων και την υποβολή προτάσεων για μελλοντική διερεύνηση .

ΜΕΡΟΣ Ι

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Εννοιολογική προσέγγιση του τρίπτυχου : Εκπαίδευση –

Διοίκηση - Πολιτική

Εισαγωγή

Ο τρόπος οργάνωσης του κράτους επιδρά στους θεσμούς και διαμορφώνει την πολιτική που θα ακολουθηθεί για διάφορα θέματα, όπως της εκπαίδευσης. Το εκπαιδευτικό σύστημα με τη σειρά του επηρεάζει τον τρόπο διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών είτε αφήνοντας περιθώρια πρωτοβουλιών στους οργανισμούς είτε περιορίζοντάς τους σε διαχειριστικό χαρακτήρα διοίκησης.

Στην Ελλάδα τα δημόσια σχολεία εμφανίζουν ελάχιστα περιθώρια αυτονομίας και διοίκησης. Αν και το ισχύον ελληνικό σύνταγμα του 1975 ορίζει στο άρθρο 101(παρ.1) ότι «η Διοίκηση του κράτους οργανώνεται κατά το αποκεντρωτικό σύστημα», οι κεντρικές αρμοδιότητες φαίνεται να αποσυγκεντρώνονται παρά να αποκεντρώνονται και να μεταβιβάζονται στα περιφερειακά όργανα δίνοντας τους δικαίωμα λόγου (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 98). Ο ασφυκτικός κλοιός του κράτους και η παρεμβατικότητα του εντοπίζεται και στην ιδιωτική εκπαίδευση, όπου δεν περιορίζεται στην ίδρυση ενός ιδιωτικού σχολείου και στο εργασιακό καθεστώς, αλλά είναι συνεχής σχεδόν στο σύνολο των λειτουργιών του. Το καθεστώς των πολλαπλών ελέγχων στα ιδιωτικά σχολεία παραμένει ισχυρό, παρότι η Ελλάδα δεν έχει προχωρήσει, όπως άλλες χώρες της Ε.Ε., σε αποκέντρωση των κρατικών υπηρεσιών με αντίστοιχη ανακατανομή των αρμοδιοτήτων τους σε αυτοδιοικητικούς φορείς, διαδικασία που συνήθως ευνοεί τη διενέργεια συχνότερων ελέγχων με σκοπό τη

βελτίωση της ποιότητας των αποτελεσμάτων τους. Έτσι, διατηρείται ένα γραφειοκρατικό σύστημα κεντρικού ελέγχου (Χατζηχρήστου & Βασιλειάδης, 2011).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, λοιπόν, διέπεται από έντονα γραφειοκρατικά στοιχεία, όπως η ιεραρχική δομή εξουσίας, η πολυπλοκότητα λόγω του πλήθους και του μεγέθους των δομών και η αρκετά επεξεργασμένη μορφή καταμερισμού εργασίας (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994: 96). Ωστόσο, η γραφειοκρατία αυτή χαρακτηρίζεται ιδιόμορφη, γιατί συνδυάζει την αυστηρή ιεραρχική δομή, τον έλεγχο και την εξάρτηση από την κεντρική εξουσία με μια τάση λειτουργικής αυτονομίας και αυτονομίας των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας και τάξης. Επίσης, εντοπίζονται χαρακτηριστικά που δεν συνάδουν με το γραφειοκρατικό πρότυπο οργάνωσης, όπως η ασάφεια και η επικάλυψη εντολών, αρμοδιοτήτων, ευθυνών και η προσωποποίηση των εργασιακών σχέσεων (Κατσαρός, 2008: 32).

1.1. Ο ρόλος του κράτους και της εξουσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα

Δυο είναι οι βασικοί παράγοντες που συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, η εξουσία και το κράτος. Από το κράτος πηγάζουν όλες οι μορφές εξουσίας και από τα χαρακτηριστικά του εξαρτάται η κρατική εξουσία, η οποία οργανώνει, διαχειρίζεται και διευθύνει το εκπαιδευτικό σύστημα. Από την άλλη μεριά, η εξουσία βρίσκεται σε όλες τις δομές του συστήματος και εκφράζεται με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με την επίδραση που μπορεί να ασκεί στα υποκείμενα και από τη δύναμη που μπορεί να έχει λόγω της μορφής της (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994 : 31).

Σύμφωνα με τους Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994: 31-32), το εκπαιδευτικό σύστημα ορίζεται ως ένα συναφές σύνολο δομών, με σκοπό την

πνευματική ανάπτυξη και μέσω αυτής την επαγγελματική και κατ' επέκταση παραγωγική ανάπτυξη, προκειμένου να υλοποιηθεί η προετοιμασία του κοινωνικού συνόλου για την αγορά εργασίας. Ένας ακόμη σκοπός του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η πολιτιστική αναβάθμιση του κοινωνικού συνόλου, που εμπεριέχει το στοιχείο των σχέσεων και των συγκρούσεων μεταξύ των δομών από τις οποίες προκύπτει και η εξέλιξή του. Στο εκπαιδευτικό σύστημα ο ρόλος της εξουσίας είναι πρωταρχικός, αφού το κράτος ελέγχει το εκπαιδευτικό σύστημα και το χρησιμοποιεί για τη διαμόρφωση και την αναπαραγωγή των παραγωγικών σχέσεων. Η εξουσία ελέγχει με τη σειρά της το κράτος και έτσι είναι σε θέση να ελέγχει και το εκπαιδευτικό σύστημα .

Η εξουσία είναι βασική έννοια για την ανάλυση της λειτουργίας και της δυναμικής της κοινωνίας, αφού κοινωνία ή σύστημα χωρίς εξουσία δεν υφίσταται. Ως εξουσία δεν ορίζεται μόνο η κεντρική εξουσία αλλά και κάθε άλλη μορφή της (π.χ. κυβέρνηση, εξουσία του διευθυντή). Η εξουσία παρουσιάζεται ή συνυπάρχει όπου υπάρχουν σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, με τη μορφή εκμετάλλευσης, εξάρτησης ή συνεργασίας. Βασική προϋπόθεση ύπαρξης της εξουσίας είναι η ύπαρξη τουλάχιστον δυο μερών. Ως εξουσία ορίζεται η άσκηση δύναμης με στόχο την επιβολή ή την κυριαρχία ενός ατόμου ή ομάδας ατόμων σε άλλα άτομα για την επιτυχία ενός σκοπού (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 43-45).

Σύμφωνα με τη μαρξιστική ανάλυση, η εξουσία θεωρείται ως δύναμη με την οποία η κυρίαρχη τάξη επιβάλλει, μέσω του κρατικού μηχανισμού, τη θέλησή της στο κοινωνικό σύνολο. Αυτή η δυνατότητα επιβολής πηγάζει από τη διαμόρφωση και ανάπτυξη των παραγωγικών σχέσεων, καθώς και από τον τρόπο παραγωγής (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994: 45). Για την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος κεντρική θέση κατέχει η διοίκηση, που ελέγχει τη λειτουργία όλου του

συστήματος και διατηρεί τις δομές του σε ισορροπία διασφαλίζοντας τις εκροές. Σημαντικό ρόλο στη διοίκηση διαδραματίζει η εξουσία, η οποία διαχωρίζεται από την άποψη των αρμοδιοτήτων αφενός στην κεντρική εξουσία που ταυτίζεται στη συγκεκριμένη περίπτωση με την πολιτική – κρατική εξουσία και βρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχικής δομής του εκπαιδευτικού συστήματος και αφετέρου στις επιμέρους εξουσίες ή στα κέντρα εξουσίας που βρίσκονται στις δομές – στοιχεία του συστήματος. Η κεντρική εξουσία του συστήματος συνδέεται, επηρεάζεται και υπακούει στο πολιτικό σύστημα και επιβάλλει τη θέση της και την ιδεολογία της στο εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από το θεσμό του σχολείου, με τη βοήθεια της ιεραρχικής δομής του συστήματος. Οι τρόποι δράσης που συνθέτουν την παρέμβαση της εξουσίας είναι : α)της επίδρασης, β)της επιβολής, γ)της πειθαρχίας ή του εξαναγκασμού στη νομιμότητα (Ανδρέου & Παπακωνσταντίου,1994: 67).

Για τους νεότερους κοινωνιολόγους δεν είναι η μόνη πηγή προέλευσης, αλλά συνυπάρχει σε κάθε μορφή κοινωνικής σχέσης και εκδηλώνεται για την εξυπηρέτηση προσωπικών και συλλογικών στόχων. Σε πολιτικό επίπεδο η εξουσία εκφράζεται ως πολιτική κυριαρχία και ασκείται μέσω του κράτους. Για τον Althusser (1981, όπως αναφέρεται στους Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 47) όποιος κατέχει την εξουσία και κυρίως τα ιδεολογικά εργαλεία του κράτους, όπως το σχολείο, τον τύπο και τους θεσμούς, έχει το δικαίωμα να την ασκήσει για να επιβάλλει την κυριαρχία και τη θέλησή του στις υπόλοιπες κοινωνικές τάξεις. Σύμφωνα με τη φιλελεύθερη άποψη η εξουσία αντιμετωπίζεται ως συνειδητή ικανότητα να ασκείται μια καθαρή επίδραση. Για τον Weber (1947, όπως αναφέρεται στους Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 47; Πασιαρδή, 2004: 131) η εξουσία σημαίνει επιβολή θέλησης κάποιου με επακόλουθες αντιθέσεις στο εσωτερικό της κοινωνικής σχέσης. Ο Perroux (1969, όπως αναφέρεται στους Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 47)

την καθορίζει ως ικανότητα άσκησης επίδρασης πάνω στα πράγματα και τους άλλους και απελευθέρωσης από τις επιδράσεις των πραγμάτων και των άλλων. Είτε αναφερθούμε στο ένα είτε στο άλλο ιδεολογικό πλαίσιο, η εξουσία προϋποθέτει οργάνωση, σχέση και παρουσιάζεται ως δύναμη επιβολής, κυριαρχίας και υποταγής των άλλων με μέσα τον κρατικό μηχανισμό και τους θεσμούς (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 48).

Η εξουσία λαμβάνει διάφορες μορφές στο ιεραρχικό γραφειοκρατικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 44). Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς εμφανίζονται δυο μορφές σχέσεων εξουσίας μεταξύ υφιστάμενων και προϊσταμένων : α) η εθελοντική συμμόρφωση με τους κανονισμούς και β) ο συμβιβασμός με τα κριτήρια λήψης απόφασης, όπως αυτά εκφράζονται από τους προϊστάμενους (Πασιαρδής, 2004: 132). Κατά τον Weber (1947, όπως αναφέρεται στον Πασιαρδή, 2004: 133), τρεις είναι οι μορφές εξουσίας:

- Η χαρισματική εξουσία, που στηρίζεται στην αφοσίωση σε ένα άτομο με πολλές προσωπικές ικανότητες και χαρίσματα.
- Η παραδοσιακή εξουσία, που σχετίζεται με την αντίληψη της πιστής υπακοής σε όσους ασκούν εξουσία λόγω θέσης.
- Η νόμιμη εξουσία, που στηρίζεται σε νόμους και κανονισμούς, των οποίων η αλλαγή απαιτεί επίσημες διαδικασίες.

Οι French και Raven (1968, όπως αναφέρεται στον Πασιαρδή, 2004: 135-137) έκαναν λόγο για πηγές άντλησης εξουσίας, που ταξινομούνται σε δυο κατηγορίες αναλόγως αν η δύναμη πηγάζει από τη θέση του ηγέτη σε έναν οργανισμό ή την προσωπικότητα του ηγέτη. Η δύναμη που αντλείται από τη θέση του ηγέτη στον οργανισμό μπορεί να είναι δύναμη ανταμοιβής, επιβολής ή νόμιμη δύναμη, ενώ η δύναμη που εκπορεύεται από την προσωπικότητα του ηγέτη μπορεί να είναι

χαρισματική ή του ειδικού. Σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα (2008: 210), η εξουσία ορίζεται ως η δύναμη επηρεασμού των άλλων και διακρίνεται σε πέντε μορφές: α)εξουσία της ανταμοιβής, β)καταναγκαστική εξουσία, γ)ειδική εξουσία (του ειδήμονα), δ)νόμιμη εξουσία, ε)αναφορική εξουσία, όταν κάποιος διαθέτει προσωπικό χάρισμα, ιδέες ή αντιλήψεις που θαυμάζουν οι άλλοι .

Σε αντίθεση με πολλούς ερευνητές (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008; Πασιαρδής, 2004; Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994), που υιοθετούν τη συστημική προσέγγιση για να αναλύσουν το ρόλο, τη συμπεριφορά και τη λειτουργία της εξουσίας του συστήματος τόσο στη συνολική εσωτερική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και στο περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί, στην παρούσα εργασία θα αξιοποιηθεί το θεωρητικό παράδειγμα του Bourdieu (1995; 1999; 2000; 2006; 2009). Ο Bourdieu δεν θεωρεί το εκπαιδευτικό σύστημα ως υποσύστημα του κοινωνικοοικονομικού συστήματος, που λειτουργεί μέσα στο περιβάλλον που δημιουργεί το υπερσύστημα, δηλαδή το κράτος. Η σχετική αντίληψη της κοινωνίας που αποτελείται από ημιαυτόνομα πεδία με τη δική τους λογική, τις πρακτικές τους και του ανάλογου habitus φαίνεται εφαρμόσιμη σε θεωρήσεις για την εκπαιδευτική πολιτική (Lingard, Taylor & Rawolle, 2005).

Ελάχιστη είναι η αναφορά των μελετητών για τις θέσεις του Bourdieu σχετικά με τις δομές εκπαίδευσης του επίσημου κράτους, τις πολιτικές ή το προσωπικό στελέχωσης των σχολικών μονάδων, γιατί ο Bourdieu δεν είχε γράψει τίποτα αποκλειστικά για την εκπαιδευτική πολιτική (Van Zanten, 2005; Lingard, Taylor & Rawolle, 2005). Ωστόσο, με μια πιο κοντινή ματιά τα κείμενα του Bourdieu για την εκπαίδευση αποκαλύπτουν έμμεσα θεωρίες πολιτικής και οδηγούν σε πολιτικές και παιδαγωγικές ερμηνείες. Βασική αρχή που τις διέπει είναι η άορατη πολιτική, καθώς η επίδραση του κράτους και της κυρίαρχης τάξης στην εκπαίδευση είναι

ενσωματωμένες στις γνωστικές ταξινομήσεις και στην καθημερινή δραστηριότητα των θεσμών (Van Zanten, 2005). Ο Bourdieu επικεντρώνεται στην αποκάλυψη του κοινωνικά «κρυμμένου», του στοιχείου δηλαδή που δεν είναι άμεσα ορατό σε επίπεδο ατόμων, ομάδων και θεσμών, όπως για παράδειγμα οι αόρατες αντικειμενικές σχέσεις εξουσίας (Λαμπίρη-Δημάκη, 2003: 168). Ένας ακόμη λόγος για τη μελέτη του Bourdieu σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η εμπλοκή του ίδιου στην πολιτική δράση. Το σχολείο, το οποίο σύμφωνα με την άποψη του έχει αντικαταστήσει την εκκλησία ως κύριο παράγοντα κοινωνικοποίησης και νομιμοποίησης στις μοντέρνες κοινωνίες, διαδραματίζει βασικό ρόλο στη συμβολική αναπαραγωγή της κοινωνικής τάξης. Τα σχολικά θεσμικά πλαίσια λειτουργούν τόσο ως πλαίσια επιβολής όσο και αποδοχής. Παρόλα αυτά, προκειμένου τα σχολεία να ασκήσουν αυτή την επίδραση, έχουν αναπτύξει συγκεκριμένες μορφές ταξινόμησης, διαχωρισμού και αξιολόγησης και έτσι απολαμβάνουν σχετική αυτονομία από άλλα ιδρύματα, το κράτος και τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες. Για την κατανόηση της σχετικής αυτονομίας πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι τα σχολεία αντανakλούν τις κοινωνικές διαιρέσεις με ένα σύνθετο, δημιουργικό και συχνά ανεπαίσθητο τρόπο, που αντίκειται στη μαρξιστική αντίληψη για μια μηχανιστική αντανάκλαση. Η κοινωνιολογία του Bourdieu είναι μια κοινωνιολογία των σχέσεων εξουσίας. Το νεωτεριστικό στοιχείο στην ανάλυση του Bourdieu είναι ότι οι δάσκαλοι και το σχολικό προσωπικό δεν είναι πια παρόντες ως σκόπιμα ή ασυνείδητα δρώντα υποκείμενα της κοινωνικής αναπαραγωγής αλλά σαν θύματα του εκπαιδευτικού συστήματος. Εξισορροπεί τον κοινωνικό περιορισμό και τον πολιτικό εθελοντισμό. Η συνειδητοποίηση από μεριάς του Bourdieu της κοινωνικής δομής και του κρίσιμου προβλήματος της συγκατάθεσης του κυριαρχούμενου στην κυριαρχία συντέλεσε στον χαρακτηρισμό της ανάλυσης του ως ντετερμινιστικής (Prost, 1970; Snyders, 1976, όπως αναφέρεται στη Van Zanten,

2005). Ωστόσο, μια πιο λεπτομερή εξέταση δείχνει ότι παρουσιάζει αυτές τις διαδικασίες κυριαρχίας με έναν τρόπο που αφήνει περιθώρια για αυτονομία και πολιτική δράση (Van Zanten, 2005).

Οι ιδέες του Bourdieu προσέφεραν εργαλεία σκέψης για έρευνα και κατανόηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ένα τέτοιο εργαλείο ήταν η έννοια του πεδίου, που συνιστά μια ταξινόμηση των διαφορετικών όψεων της κοινωνικής ζωής παρέχοντας μια δομή και ιστορία στα υποκείμενα που επενδύουν σε συγκεκριμένες πρακτικές (Rawolle & Lingard, 2008). Για τον Bourdieu (2009: 23) οι τάξεις σημαίνουν την ύπαρξη διαφορών σε ένα χώρο κοινωνικών θέσεων, που οργανώνεται από το οικονομικό, πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο. Θεωρεί ότι η κοινωνία αποτελείται από ένα αριθμό πεδίων που αλληλοεπικαλύπτονται, αλλά το καθένα έχει τη δική του λογική πρακτικής και ένα ποσοστό σχετικής αυτονομίας από το πεδίο της οικονομίας και της πολιτικής, άποψη που τον βρίσκει σύμφωνο με τον Weber (Bourdieu, 1995: 77; Lingard & Christie, 2003; Grenfell & James, 2004; Lingard, Taylor & Rawolle, 2005). Κάθε κοινωνικό πεδίο προσφέρει έναν τρόπο συσσώρευσης και διανομής συγκεκριμένων μορφών κεφαλαίου (κοινωνικό, πολιτιστικό, συμβολικό και εθνικό), αλλά και μηχανισμούς για τη μετατροπή του κεφαλαίου μεταξύ των πεδίων (Rawolle & Lingard, 2008; Bourdieu, 1995:76). Ο Bourdieu (2000: 51; 1999: 36) υποστηρίζει ότι το πεδίο είναι ένας δομημένος κοινωνικός χώρος, ένα σύνολο αντικειμενικών σχέσεων δύναμης, που περιλαμβάνει άτομα που κυριαρχούν και κυριαρχούνται. Μέσα στο κάθε πεδίο αναπτύσσεται, γύρω από ένα κοινά αποδεκτό διακύβευμα, μία διαρκής πάλη, διακηρυγμένη ή μη, ανάμεσα στους κυρίαρχους και τους κυριαρχούμενους οι οποίοι είναι άνισα εφοδιασμένοι με όπλα γι' αυτόν τον αγώνα, δηλαδή με κεφάλαιο (Mills, 2008; Bourdieu, 1995: 50; Bourdieu, 1999: 352; Λαμπίρη- Δημάκη, 2003: 174). Η ιδέα αυτή πηγάζει από τον

Marx, που περιγράφει μια πάλη των τάξεων αέναη, πολύμορφη και μεταβαλλόμενη συσχετίζοντας την κοινωνική ιστορία με την οικονομική (Παναγιωτόπουλος, Passeron & Διαμαντάκου, 2004: 216). Η εξουσία είναι η δύναμη που προσδιορίζει την θέση των ατόμων μέσα στο πεδίο και τις στρατηγικές τους. Οι σχέσεις ανάμεσα στα πεδία είναι ιεραρχικές, με τα πεδία της εξουσίας και της οικονομίας να έχουν ανώτερη θέση σε σχέση με άλλα ημιαυτόνομα πεδία (Lingard & Christie, 2003). Πρωταρχικό όλων των πεδίων είναι το πεδίο της εξουσίας, που προσδιορίζεται από τον Bourdieu (1998, όπως αναφέρεται στους Lingard, Taylor & Rawolle, 2005) ως ο χώρος του παιχνιδιού στον οποίο οι κάτοχοι διαφορετικών ειδών κεφαλαίου αγωνίζονται για την κρατική εξουσία. Αυτή η άποψη του Bourdieu για την κυριαρχία του πεδίου εξουσίας έναντι των υπολοίπων κινείται στην κατεύθυνση της θεωρίας του Marx. Το εκπαιδευτικό πεδίο λοιπόν βρίσκεται μεταξύ διαφορετικών πεδίων που έχουν μεγαλύτερη επιρροή μέσα στις ευρύτερες κοινωνικές συμφωνίες, όπως είναι το οικονομικό πεδίο και το πολιτικό πεδίο (Lingard & Christie, 2003). Χαρακτηρίζεται ως ημιαυτόνομο, γιατί ενώ υφίσταται τους καταναγκασμούς του εξωτερικού κόσμου στο εσωτερικό του ισχύουν ιδιαίτεροι νόμοι, κανόνες και παραδοχές. Το διακύβευμα στο πεδίο αυτό είναι η εξουσία στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, γύρω από την οποία διεξάγεται μία συνεχής πάλη ανάμεσα στο διευθυντή και στους εκπαιδευτικούς (Moissidou, 2013).

Προεκτείνοντας τον ορισμό του Weber για το κράτος ως κάτοχο της νόμιμης χρήσης της βίας πάνω σε ένα έδαφος και έναν πληθυσμό, ο Bourdieu συμπεριέλαβε τη νόμιμη χρήση της συμβολικής βίας και τον κεντρικό ρόλο της σχολικής εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή του εθνικού habitus (Bourdieu, 2000: 98; Lingard, Taylor & Rawolle, 2005). Το κράτος ως κάτοχος ενός είδους μετα-κεφαλαίου, που είναι αποτέλεσμα μιας διαδικασίας συγκέντρωσης διαφορετικών ειδών κεφαλαίου,

νομιμοποιείται να ασκεί εξουσία στα διαφορετικά πεδία και είδη κεφαλαίου και στις διαδικασίες ανταλλαγής μεταξύ τους (Bourdieu, 2000: 98; Bourdieu, 1995: 51). Το κράτος επιβάλλει με τη δράση του τις κοινωνικές διαμάχες και ιεραρχίες στην εξωτερική πραγματικότητα και στη σκέψη των ανθρώπων, επιτρέποντας μια πολιτισμική αυθαιρεσία σε όλες τις διαστάσεις του φυσικού κόσμου (Bourdieu, 2000: 94). Είναι ο τόπος συγκέντρωσης και άσκησης της συμβολικής εξουσίας (Bourdieu, 2000: 106). Ως συμβολική βία ορίζεται η αυθαίρετη επιβολή σημασιών, δηλαδή αντιλήψεων, ερμηνειών, αρχών και αξιολογήσεων (Λάμνιας, 2002: 159). Κατά τον Bourdieu (2007: 30, όπως αναφέρεται στην Moissidou, 2013), όταν η άσκηση της εξουσίας δεν γίνεται με άμεσο και βίαιο, αλλά με συγκαλυμμένο, νόμιμο και ήπιο τρόπο, τότε διασφαλίζεται η αποδοχή της εκ μέρους των κυριαρχούμενων και η αναγνώριση των κανόνων που επιβάλλονται από τους κυρίαρχους ως κάτι φυσικό και δίκαιο. Ο εκπαιδευτικός θεσμός μέσω μεθόδων φαινομενικά κοινωνικών ουδέτερων και αξιοκρατικών επιλέγει εκείνους που η κοινωνική τους προέλευση έχει εφοδιάσει με το κεφάλαιο της κυρίαρχης παιδείας (Λάμνιας, 2002: 160). Αυτή η πολιτισμική αυθαιρεσία συνιστά πράξη συμβολικής βίας και συντελεί στην αναπαραγωγή των κοινωνικών δομών και των σχέσεων εξουσίας που αυτές εκφράζουν (Λάμνιας, 2002: 163).

Το τι μπορεί να κατανοηθεί, εκφραστεί ή εκτιμηθεί είναι προϊόν των δομών του πεδίου, από όπου προκύπτουν και οι αρχές της νομιμοποίησης που εγκαθιδρύουν μια ορθοδοξία ή δόξα (Grenfell & James, 2004). Στο βιβλίο του «η Θεωρία της Πρακτικής» ο Bourdieu προσδιορίζει και διακρίνει τους δύο όρους. Ως ορθοδοξία προσδιορίζεται η ορθή, κοινωνικά νόμιμη πεποίθηση που προβάλλεται ως απαίτηση σύμφωνα με την οποία πρέπει ο καθένας να συμμορφωθεί. Επομένως, η ορθοδοξία υποδηλώνει κάποιο βαθμό εξωτερικού ελέγχου. Από την άλλη μεριά, η δόξα

υποδηλώνει την άμεση συμφωνία που πηγάζει από κάτι που εμφανίζεται ως αυταπόδεικτο, εμφανώς κανονικό. Πράγματι, η δόξα είναι μια κανονικότητα, μια νόρμα, στην οποία η εσωτερίκευση της νόρμας έχει ολοκληρωθεί τόσο που παύει να εκλαμβάνεται από το άτομο ως εξαναγκασμός (Bourdieu, 1987). Η δόξα είναι η επιτυχημένη εσωτερικευμένη αναπαραγωγή των εξωτερικών συνθηκών, η οποία οδηγεί τα άτομα να τις εκλαμβάνουν ως φυσικές και αυτονόητες (Throop & Murphy, 2002). Η δόξα μέσα από έναν παιδαγωγικό μηχανισμό μετατρέπει μια θέση δύναμης σε νόμιμη εξουσία, επιβάλλοντας ένα σύστημα αξιών και κανόνων, δηλαδή μια πολιτισμική αυθαιρεσία. Αυτό συνιστά συμβολική βία (Bourdieu, 2007: 17). Οι κοινωνικά δρώντες φαίνεται ότι, όχι μόνο αποδέχονται την άσκηση της συμβολικής βίας επάνω τους, αλλά αναπαράγουν τους μηχανισμούς που τις ασκούν, με την αποδοχή των κυρίαρχων ιδεών και δομών. Ο λόγος της αποδοχής της κυρίαρχης άποψης από τους κυριαρχούμενους δεν εντοπίζεται πάντα στο ότι συμφωνούν με αυτήν ή ότι βρίσκεται μέσα στα ενδιαφέροντά τους, αλλά ότι θεωρούν πως δεν υπάρχει εναλλακτική λύση (Mills, 2008). Σύμφωνα με την Μωυσίδου (2012), στο εκπαιδευτικό πεδίο η συμβολική βία ασκείται συνήθως από το διευθυντή στους δασκάλους. Ως δόξα ή ορθοδοξία μπορεί να γίνει αντιληπτή : α)η ερμηνεία που δίνεται από τους εκπαιδευτικούς στο θεσμικό πλαίσιο για τις αρμοδιότητες και τα κριτήρια επιλογής του διευθυντή, β)τα κανονιστικά πρότυπα που θέτει ο διευθυντής ως απόρροια της θέσης του, γ)οι άγραφοι νόμοι του σχολείου που ρυθμίζουν τη λειτουργία του.

1.2. Θεωρητικές Προσεγγίσεις της Διοίκησης της Εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση μπορεί να γίνει αντιληπτή ως χώρος άσκησης διοίκησης, που εμφανίζει ομοιότητες και διαφορές με άλλους χώρους (Κατσαρός, 2008: 16). Η διοίκηση στο εκπαιδευτικό σύστημα περιλαμβάνει το συντονισμό των διαφόρων

παραγόντων που εργάζονται ή λαμβάνουν μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο την εξασφάλιση καλύτερης εκπαίδευσης και συνιστά βασικό συντελεστή της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 127-128). Ο Σαΐτης (2000: 24) ορίζει τη διοίκηση στην εκπαίδευση ως «σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων – ανθρώπινων και υλικών- για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών», ενώ ο Bush (1986: 3-4) «διαδικασία συντονισμού των πόρων (ανθρώπινων, υλικών και τεχνικών) για την παροχή εκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο» (Κατσαρός, 2008: 16-17).

Η σχολική διοίκηση ως επιστήμη και θεωρία αναπτύχθηκε τα τελευταία χρόνια κυρίως στις ΗΠΑ εφαρμόζοντας τις θεωρίες και πρακτικές της οργανωτικής και διοικητικής επιστήμης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 129; Κατσαρός, 2008: 24). Η εξέλιξη της είχε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη μοντέλων διοίκησης, που η μεταθεωρητική προσέγγιση της διοικητικής σκέψης συχνότερα κατατάσσει σε 3 περιόδους :

- Την κλασική περίοδο ή της επιστημονικής οργάνωσης και διοίκησης.
- Τη νεοκλασική περίοδο ή των ανθρώπινων σχέσεων.
- Την περίοδο της συστημικής προσέγγισης (Σαΐτης (2000), Ζαβλανός (1998) και Κανελλόπουλος (1991), όπως αναφέρονται στους Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 96; Κατσαρός, 2008: 25; Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007: 14-15; Πασιαρδής, 2004 : 3).

Στην παρούσα έρευνα θα υιοθετηθεί η ανάλυση του Tyler (1988, όπως αναφέρεται στους Κατσαρό, 2008: 26; Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 44), σύμφωνα με την οποία πέρα από την προαναφερθείσα κανονική οργανωτική θεωρία αναπτύχθηκαν και εναλλακτικές θεωρητικές προσεγγίσεις, κυρίως μετά τη δεκαετία του 1960. Οι

προσεγγίσεις αυτές αμφισβητούν την αντίληψη ότι η επιδίωξη ορθολογικά επιλεγμένων στόχων αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο των οργανισμών και υιοθετούν είτε δομικές είτε ερμηνευτικές αντιλήψεις.

Κλασική περίοδος (1900- 1930)

Η κλασική σχολή της διοικητικής επιστήμης αναπτύχθηκε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και περιλαμβάνει προσεγγίσεις δυο κατευθύνσεων, την κλασική και τη γραφειοκρατική.

Το κλασικό μοντέλο εστίασε το ενδιαφέρον σε εξωτερικά και τυπικά χαρακτηριστικά των οργανισμών και αντιλήφθηκε τον άνθρωπο ως εργαλείο σύμφωνα με καθιερωμένα πρότυπα μηχανιστικών διαδικασιών παραγωγής. Θεώρησε ότι οι οργανώσεις δομούνται για την επίτευξη ενός σκοπού. Δύο ήταν οι κύριοι εκπρόσωποι αυτής της προσέγγισης, ο Taylor και ο Fayol. Ο Taylor το 1911 διατύπωσε τη θεωρία της «επιστημονικής διοίκησης», που προέβαλε την έννοια της εξειδίκευσης στην εργασία και τον διαχωρισμό των επιτελεστικών-εκτελεστικών καθηκόντων, εστιάζοντας στην αναζήτηση του άριστου τρόπου εκτέλεσης για κάθε εργασία, στην προσεκτική επιλογή και εκπαίδευση των εργαζομένων και στην αξιοποίηση της αμοιβής ως κίνητρο για την αύξηση της παραγωγικότητας των εργαζομένων. Ο Fayol από την άλλη μεριά το 1916 όρισε ως επιμέρους λειτουργίες της διοίκησης τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, τον συντονισμό και τον έλεγχο και συγκεκριμενοποίησε τα καθήκοντα και τις ικανότητες ενός διοικητικού στελέχους.

Μελετώντας το οργανωτικό φαινόμενο και τη γραφειοκρατία ως ιστορικά αναγκαία και λογική εξέλιξη των κοινωνικών οργανώσεων για τον εξορθολογισμό και την αποτελεσματική τους λειτουργία, ο Weber (1979, όπως αναφέρεται στον Κατσαρό, 2008: 27) ανέπτυξε την κοινωνιολογική θεωρία του. Συνέδεσε τον

γραφειοκρατικό τρόπο οργάνωσης με την εμφάνιση του αστικού κράτους και τον θεώρησε τον ορθολογικότερο τρόπο οργάνωσης, γιατί συνδυάζει αποτελεσματικά την κατανομή της εργασίας και την εξειδίκευση με την συγκέντρωση της εξουσίας και τον συντονισμό.

Η κριτική που ασκήθηκε στις απόψεις της κλασικής σχολής αφορούσε: α)τη στοχοκεντρική θεώρηση των σχολείων που αντιδιαστέλλεται με την αδυναμία προσδιορισμού των σκοπών της εκπαίδευσης με σαφή και μετρήσιμα κριτήρια, β)την αμφισβήτηση ύπαρξης απόλυτα ορθολογικών αποφάσεων στο περιβάλλον των σχολείων, που διέπεται κυρίως από αξίες και πεποιθήσεις, γ)την ασυμβατότητα του ιεραρχικού τρόπου δόμησης με το υψηλό επίπεδο ειδίκευσης των εκπαιδευτικών, δ)την αμφισβήτηση της σταθερότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών στο σύγχρονο περιβάλλον των ραγδαίων αλλαγών (Κατσαρός, 2008: 31).

Νεοκλασική περίοδος (1930 –1950)

Η νεοκλασική σχολή απαρτίζεται από προσεγγίσεις κυρίως των δεκαετιών 1930-1950, που επικεντρώνουν το ενδιαφέρον στον ανθρώπινο παράγοντα και στις ψυχοκοινωνικές διαστάσεις της συμπεριφοράς του σε μια οργάνωση. Πραγματεύονται το σχολείο ως πολύπλοκο οργανισμό, όπου οι άτυπες σχέσεις, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, το κλίμα εργασίας, τα προβλήματα συνεργασίας και τα κίνητρα έχουν καίριο ρόλο. Ο εκπαιδευτικός δεν θεωρείται πια παθητικός δέκτης εντολών (Κατσαρός, 2008: 28-29).

Δύο είναι οι κύριες τάσεις αυτών των προσεγγίσεων. Από τη μια μεριά, η θεωρία της ανθρώπινης συμπεριφοράς του Mayo το 1933 υποστήριξε ότι σε μια οργάνωση θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι «κοινωνικοί συντελεστές της εργασίας», δηλαδή οι ανθρώπινες διαθέσεις και το ψυχοκοινωνικό κλίμα στο εργασιακό περιβάλλον για τη διαμόρφωση θετικών διαθέσεων. Από την άλλη μεριά,

διαμορφώθηκε η κίνηση των Οργανωτικών Ουμανιστών. Οι εκπρόσωποι της τάσης αυτής, ο D. McGregor, ο C. Argyris, ο W. Bennis, ο R. Likert, έδωσαν έμφαση στον επηρεασμό και τον έλεγχο της ανθρώπινης συμπεριφοράς και στην ορθολογική αξιοποίηση των ανθρώπινων πόρων μέσα στις οργανώσεις. Οι θεωρίες για το στιλ ηγεσίας και την ιεράρχηση των αναγκών, οι πρακτικές μέθοδοι για την παρακίνηση, την ηγεσία και την προώθηση αλλαγών στη δομή και το περιεχόμενο της εργασίας θεωρούνται κλασικές.

Η κριτική των παραπάνω θεωριών βασίζεται στην επικέντρωση τους στη θετική πλευρά της φύσης του ανθρώπου σχετικά με τις δημιουργικές, συνεργατικές και φιλανθρωπικές τάσεις και όχι στην αρνητική που αφορά την επιβολή και διεκδίκηση της εξουσίας (Κατσαρός, 2008: 28). Η εφαρμογή εννοιών, όπως η συμμετοχή των εργαζομένων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού και η χρήση παρωθητικών κινήτρων, ωθούν σε έναν πιο δημοκρατικό τρόπο διοίκησης, αν και ο κεντρικός και γραφειοκρατικός χαρακτήρας του συστήματος παραμένει κυρίαρχος. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τέτοιες αλλαγές έγιναν τις τελευταίες δεκαετίες με την κατάργηση τον «τεϊλοριανού» θεσμού του επιθεωρητή (Ν. 1304/1982) και με την καθιέρωση του συλλόγου διδασκόντων ως όργανο διοίκησης της σχολικής μονάδας (Ν. 1566/1985) (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007: 23-24).

Περίοδος της συστημικής προσέγγισης (1950-1980)

Από τη δεκαετία του 1960 και έπειτα, επικράτησαν οι λειτουργικές προσεγγίσεις, που συνδέονται με τη δομολειτουργική προσέγγιση του Parsons και επικεντρώνονται στη συναίνεση και τη συνοχή, παρά στη σύγκρουση, τη διάσταση απόψεων και τις εξουσιαστικές δομές και θεωρούν ότι η κοινωνική δομή καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική δράση. Τα δυο βασικά στοιχεία του μοντέλου των

κοινωνικών συστημάτων είναι το θεσμικό ή οργανωτικό ή δομικό στοιχείο (νομοθετική διάσταση) , που ορίζεται ως συγκεκριμένοι ρόλοι και προσδοκίες, και το ατομικό στοιχείο (ιδιογραφική διάσταση), που σχετίζεται με την προσωπικότητα και τις ανάγκες εκείνων που μετέχουν στο σύστημα. Συνεπώς, ένα ίδρυμα για να πετύχει οφείλει να εναρμονίζει τους στόχους του με τις ανάγκες των ατόμων που κατέχουν τις συγκεκριμένες θέσεις (Πασιαρδής, 2004: 26). Η θεωρία των κοινωνικών συστημάτων συνδυάζει στοιχεία τόσο από την κλασική όσο και από την θεωρία των ανθρωπίνων σχέσεων (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008: 64).

Στο χώρο των λειτουργικών προσεγγίσεων ανήκουν οι συστημικές και οι ενδεχομενικές προσεγγίσεις. Οι συστημικές προσεγγίσεις εξετάζουν την οργάνωση ως υποσύστημα, δηλαδή ως λειτουργική μονάδα ενός μεγαλύτερου συστήματος, που αποτελείται από επιμέρους υποσυστήματα. Το σχολείο θεωρείται αυστηρά δομημένο σύστημα λειτουργιών, ρόλων, κανόνων, νοημάτων και ιεραρχικών σχέσεων, του οποίου στόχος και βασική λειτουργία αποτελεί η εσωτερίκευση των κοινωνικά αποδεκτών τρόπων δράσης και η μεταβίβαση των απαραίτητων γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων σε κάθε γενιά. Οι ενδεχομενικές προσεγγίσεις υιοθετούν τις ίδιες αντιλήψεις με τις συστημικές προσεγγίσεις για την οργανωσιακή δομή και τον ντετερμινιστικό ρόλο της δράσης όλων των εμπλεκομένων (διοίκησης, εκπαιδευτικών, μαθητών), αλλά συνδέουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου με την ευελιξία και την προσαρμογή των διοικητικών και παιδαγωγικών λειτουργιών και των υποδομών του σχολείου στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Κατσαρός, 2008: 29).

Σύγχρονη περίοδος - Εναλλακτικές θεωρητικές προσεγγίσεις (1980- σήμερα)

Από τη δεκαετία του 1960 αναδείχθηκαν ερμηνευτικές προσεγγίσεις που αντιτίθενται στο λειτουργισμό. Θεωρούν ότι η κοινωνική δράση των ατόμων

δημιουργεί τις κοινωνικές δομές και όχι το αντίθετο, που υποστηρίζει η θετικιστική αντίληψη (Κατσαρός, 2008: 46-47). Σημαντική ήταν η συμβολή του Greenfield (1978, όπως αναφέρεται στον Κατσαρό, 2008: 50), που υποστήριξε ότι η διαφορά στις αξίες, το ιδεολογικό υπόβαθρο και την εμπειρία εξηγεί τους διαφορετικούς τρόπους δράσης και την ύπαρξη συγκρούσεων σε έναν οργανισμό. Τα νοήματα που αποδίδουν τα άτομα στη δράση τους διαμορφώνουν, σταθεροποιούν ή μετασχηματίζουν τη σχολική πραγματικότητα. Το γεγονός αυτό καθώς και η προηγούμενη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη όταν επιχειρείται αναδόμηση στη σχολική μονάδα για την αντιμετώπιση ορισμένων προβλημάτων, όπως είναι η τοποθέτηση ενός νέου διευθυντή. Παρά την κριτική που δέχτηκε η ερμηνευτική προσέγγιση εξαιτίας της ατομοκεντρικής αντίληψη της δράσης και της απόρριψης των εννοιών του συστήματος και της δράσης των συλλογικών μορφωμάτων, συμπλήρωσε το κενό που είχαν αφήσει στην οργανωτική θεωρία οι στατικές θεωρήσεις του λειτουργισμού (Κατσαρός, 2008: 51).

Κινούμενες στην ίδια κατεύθυνση με τις υποκειμενικές προσεγγίσεις, οι πολιτικές προσεγγίσεις ασκούν κριτική στις θετικιστικές απόψεις και προβάλλουν τις ιδεολογικές παρεμβολές που ευνοούν την εγκαθίδρυση δομών εξουσίας και ελέγχου στα σχολεία. Οι δομές αυτές λειτουργούν ως τροχοπέδη στην ισότιμη συμμετοχή των κυριαρχούμενων κοινωνικοπολιτισμικών ομάδων, διότι αναπαράγουν φυλετικές, ταξικές, θρησκευτικές, διαφυλικές και γεωγραφικές ανισότητες στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Σ' αυτές τις προσεγγίσεις προβάλλονται οι υποκειμενικοί παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού γίνεσθαι χωρίς την αποσιώπηση του ρόλου των οργανωτικών/ δομικών παραμέτρων (Κατσαρός, 2008: 47).

Σύνδεση της θεωρίας του Pierre Bourdieu με τις θεωρίες διοίκησης

Είναι αξιοσημείωτο ότι έχουν γραφτεί τόσα λίγα για την εφαρμογή των ιδεών και της μεθοδολογίας του Bourdieu στην έρευνα για την εκπαιδευτική πολιτική, με δεδομένη τη θεωρητική του προσέγγιση στο βασικό κοινωνιολογικό δίλημμα αναφορικά με τη φύση της σχέσης μεταξύ ατομικού δράντος υποκειμένου και στρουκτουραλιστικού ντετερμινισμού (Lingard & Christie, 2003; Rawolle & Lingard, 2008). Τα κύρια εργαλεία της εργασίας του περιλαμβάνουν τις έννοιες της πρακτικής, του habitus, του κεφαλαίου και των κοινωνικών πεδίων (Rawolle & Lingard, 2008). Η ιδέα του habitus μαζί με τα διαφορετικά πεδία επιτρέπει στον Bourdieu να υπερβεί μια ομάδα βασικών διανοητικών αντιθέσεων: ανάμεσα στη δομή και τη δράση, το ντετερμινισμό και την ελευθερία, την αναπαραγωγή και το μετασχηματισμό, την κοινωνία και το άτομο, τον υποκειμενισμό και την αντικειμενικότητα (Lingard & Christie, 2003; Λαμπίρη-Δημάκη & Παναγιωτόπουλος, 1995). Κοινωνιολογικά, το έργο του Bourdieu τοποθετείται εκτός στρουκτουραλιστικών-λειτουργικών ανησυχιών για τη συναίνεση που υποδηλώνει κοινωνική συνοχή και εκτός της μακροσυγκρουσιακής θεωρίας που ενδιαφερόταν για τις μονοδιάστατες δομές εξουσίας που συγκρατούν την κοινωνία (Lingard & Christie, 2003). Το έργο του αποτελεί μια προσπάθεια σύνθεσης του μακροεπίπεδου με το μικροεπίπεδο, αφού αναπτύσσεται γύρω από τη διαλεκτική αλληλοπροσδιοριστική σχέση δομής και υποκειμένου (Smith, 2006: 212; Μυλωνάς, 2009: 50, όπως αναφέρεται στην Μωυσίδου, 2012). Ο Bourdieu (1990: 122, όπως αναφέρεται στους Lingard & Christie, 2003) αυτοχαρακτηρίζεται ως «κονστρουκτιβιστής στρουκτουραλιστής». Σκέπτεται στην ίδια αλλά και αντίθετη κατεύθυνση με τον Marx, τον Weber και τον Durkheim (Λαμπίρη-Δημάκη & Παναγιωτόπουλος, 1995). Τάσσεται υπέρ μιας αναστοχαστικής κοινωνιολογίας, όπου το κέντρο ανάλυσης μετατοπίζεται από την δομή και την

υποκειμενική εμπειρία στην κοινωνική πρακτική. Η κοινωνική πρακτική αποτελεί μια αντανάκλαση και αναπαραγωγή των αντικειμενικών κοινωνικών σχέσεων αλλά και των υποκειμενικών ερμηνειών του κόσμου (Smith, 2006: 214).

Ακόμη, ο Bourdieu έχει ασχοληθεί με τη γέννηση και την ιστορία του γραφειοκρατικού πεδίου, χαρακτηρίζοντας το σημαντικό χώρο παραγωγής πολιτικών κειμένων για την εκπαιδευτική πολιτική (Lingard, Taylor & Rawolle, 2005). Ο Bourdieu, επίσης, αναφέρθηκε στην εξέλιξη των μεθοδολογικών επιτευγμάτων του 20^{ου} αιώνα ως μια κίνηση από το θετικιστικό στο ποιοτικό και μετέπειτα στο νατουραλιστικό παράδειγμα. Μέχρι το 1960, η εκπαιδευτική έρευνα που έλαβε χώρα ήταν μικρή, μερικώς χρόνου και βασισμένη σε ψυχομετρικά τεστ της νοημοσύνης και μάθησης των παιδιών. Η εναλλακτική σ' αυτή την προσέγγιση προήλθε από το ποιοτικό παράδειγμα κατά τη δεκαετία του 1970, που έδωσε έμφαση στις κοινωνικές και περιβαλλοντικές όψεις της εκπαίδευσης και ώθησε σε μια ποικιλία εθνογραφικών και νατουραλιστικών μεθοδολογιών, περιλαμβάνοντας το μεταμοντερνισμό. Ωστόσο, από το 1990 παρατηρείται μια κριτική στις μεθόδους της ποιοτικής έρευνας και μια τάση επιστροφής σε ποσοτικές μεθόδους με πειράματα και τυχαιοποιημένες ελεγχόμενες δοκιμές, που αντιμετωπίζονται ως ικανές να παράγουν επαρκώς ισχυρά δεδομένα (Grenfell & James, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Εισαγωγή

Οι νέες τεχνολογίες της πληροφορίας έχουν επιφέρει αλλαγές στα βασικά δομικά γνωρίσματα των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών. Οι δυτικές κοινωνίες έχουν μετεξελιχθεί από «βιομηχανικές κοινωνίες» σε «κοινωνίες της γνώσης». Η γνώση αποτελεί στη σημερινή εποχή τον τέταρτο σημαντικότερο παράγοντα εξέλιξης των διαδικασιών παραγωγής, μαζί με την εργασία, τη φύση και το κεφάλαιο. Ωστόσο, η γνώση δεν συνιστά παράγοντα μόνο οικονομικής αλλά και κοινωνικο-πολιτισμικής εξέλιξης (Γκοβάρης & Ρουσσάκης, 2008: 19). Οι μεταβολές που συμβαίνουν στην οικονομία και την κοινωνία επηρεάζουν και τα εκπαιδευτικά συστήματα ως προς το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, το μαθησιακό περιβάλλον, τις αντιλήψεις και πρακτικές της διοίκησης της εκπαίδευσης, τις λειτουργίες διαχείρισης ανθρώπινων και υλικών πόρων, την εποπτεία, το συντονισμό και την αξιολόγηση σε όλα τα επίπεδα. Τα ζητήματα, μάλιστα, που σχετίζονται με το δυναμικό στελέχωσης της εκπαίδευσης, από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, απασχολούν όλο και περισσότερο το δημόσιο λόγο και τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο (Γκοβάρης & Ρουσσάκης, 2008: 34).

2.1. Η αποτελεσματικότητα και η ποιότητα στο σχολικό πλαίσιο

Οι κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές των τελευταίων τεσσάρων δεκαετιών επηρέασαν το εκπαιδευτικό σύστημα των διαφόρων κοινωνιών. Μέσα στο μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα προσπαθεί να εκπληρώσει πληρέστερα την αποστολή του (Πασιαρδής, 2004). Ήδη από τη δεκαετία του '80, προβάλλονταν οι έννοιες της οργανωτικής αποτελεσματικότητας και της ποιότητας για την περιγραφή της λειτουργίας των σχολικών οργανισμών, όπως τα

σχολεία (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000: 15). Πρόκειται για δυο έννοιες που δεν είναι συνώνυμες και αποτελούν αντικείμενο μελέτης δυο ερευνητικών πεδίων, τα οποία χειρίζονται διαφορετικού τύπου προβλήματα και εισαγάγουν διαφορετικές προβληματικές στη διερεύνηση των φαινομένων (Λάμνιαν, 2002: 119). Στις μέρες, ωστόσο, το ενδιαφέρον έχει μετατοπιστεί κυρίως προς την έννοια της ποιότητας (Πασιαρδής, 2004: 119).

Ως αποτελεσματικότητα ορίζεται το μέγεθος ενός οργανισμού που χαρακτηρίζει την ικανότητα και τη δυνατότητα να πραγματοποιεί το σκοπό του (Κατσαρός, 2008: 21). Ως αποδοτικότητα θεωρείται το μέγεθος ενός οργανισμού που χαρακτηρίζει την ικανότητα και τη δυνατότητα να υλοποιεί με αποτελεσματικό τρόπο τον σκοπό του με το ελάχιστο δυνατό κόστος. Στην εκπαίδευση οι έννοιες της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας προϋποθέτουν τη συστημική προσέγγιση της εκπαιδευτικής μονάδας ως μονάδας παραγωγής με συγκεκριμένες εισροές, που μέσα από διαδικασίες μετασχηματισμού μετατρέπονται σε εκροές (Κατσαρός, 2008: 22; Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000: 14; Πασιαρδής, 2004: 99-100).

Τις τελευταίες δεκαετίες σε χώρες, όπως η Αγγλία, η Ολλανδία, η Αυστραλία, ο Καναδάς, η Αμερική, η λογική του δομολειτουργισμού προωθεί ως κύρια επιδίωξη της τη μέτρηση του αποτελέσματος και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η επιδίωξη αυτή προβάλλεται ως κυρίαρχη σε ένα νέο ερευνητικό πεδίο, που προωθεί την έννοια της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Λάμνιαν, 2002: 117). Η γενίκευση του οικονομικού ανταγωνισμού, ο οποίος τις τελευταίες δεκαετίες έχει λάβει μεγάλες διαστάσεις, επιβάλλει και τη δημιουργία ενός σχολείου με ανάλογες δυνατότητες και αντίστοιχη αποτελεσματικότητα. Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα της οικονομίας και την κοινωνική ευημερία. Αναδεικνύεται τόσο η αλληλεξάρτηση μεταξύ οικονομικής και

εκπαιδευτικής δομής, όσο και ο εξωτερικός σκοπός αυτής της αλληλεξάρτησης, δηλαδή η εξυπηρέτηση των αναγκών της κοινωνίας και η εξασφάλιση της κοινωνικής τάξης και σταθερότητας. Οι εκπαιδευτικές λειτουργίες της κοινωνικοποίησης και της επιλογής, λειτουργώντας ως μέσο, συντελούν στην επίτευξη του παραπάνω σκοπού. Παρατηρείται, λοιπόν, σύνδεση με το εννοιολογικό σύστημα του δομολειτουργισμού (Λάμνιας, 2002: 119-120).

Στο ερευνητικό πεδίο της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης εφαρμόζονται μεθοδολογικές προσεγγίσεις εργαλειακού χαρακτήρα, που αντικειμενοποιούν και μετρούν δραστηριότητες, παράγουν προγνωστικά στοιχεία και εντοπίζουν προβλήματα (Λάμνιας, 2002: 117). Δίνεται έμφαση στην ανάδειξη και περιγραφή συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του σχολείου, καθώς θεωρείται ότι με λεπτομερείς μετρήσεις και εξειδικευμένες παρεμβάσεις βελτιώνεται και ενισχύεται η αποτελεσματικότητα. Αγνοείται η καθαρά παιδαγωγική πορεία σύστασης του αποτελέσματος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς δίνεται έμφαση στο ποσοτικό στοιχείο της μετάδοσης των κατάλληλων γνώσεων, δεξιοτήτων και εξειδικεύσεων για την παραγωγή. Αξιοποιούνται εμπειρικές έρευνες που εστιάζουν στο αποτέλεσμα, επειδή είναι μετρήσιμο και μη αμφισβητήσιμο (Λάμνιας, 2002: 120). Ο σκοπός θεωρείται προκαθορισμένος και ταυτίζεται με την έννοια της αποτελεσματικότητας. Επειδή ο σκοπός δεν αλλάζει, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις παρεμβάσεις και βελτιώσεις των μέσων για την επίτευξη του σκοπού (Λάμνιας, 2002: 122; Κατσαρός, 2008: 21).

Ως κυριότεροι παράγοντες που διέπουν τη λειτουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου έχουν χαρακτηριστεί :

- 1) Η εκπαιδευτική ηγεσία.
- 2) Οι υψηλές προσδοκίες και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού.

- 3) Η έμφαση στη διδασκαλία.
- 4) Το σχολικό κλίμα.
- 5) Η μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης.
- 6) Η συνεργασία και ενεργός συμμετοχή των γονιών και της κοινότητας

στο έργο του σχολείου.

7) Η παροχή χωριστού προϋπολογισμού στο κάθε σχολείο (Edmonds, 1979, όπως αναφέρεται στους Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000: 21; Πασιαρδής, 2004: 111-118; Sammons, Hillman & Mortimore, 1995).

Ωστόσο, διατυπώνεται ο προβληματισμός ότι ο στοχοκεντρικός ορισμός της σχολικής αποτελεσματικότητας ώθησε πολλές έρευνες στην μέτρηση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των μαθητών, παραγκωνίζοντας άλλους δείκτες που αφορούσαν μεθόδους διδασκαλίας και την κατοχή κοινωνικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών (Πασιαρδής, 2004: 101; Κατσαρός, 2008: 22).

Παράλληλα με το πεδίο που προβάλλει την αποτελεσματικότητα του σχολείου, αναπτύσσεται και ένα δεύτερο που αναδεικνύει το σχολείο που επιδιώκει τη βελτίωση των λειτουργιών του (Λάμνιαν, 2002 :118). Στο πεδίο αυτό κυρίαρχη είναι η έννοια της ποιότητας. Η ποιότητα ορίζεται ως ένα χαρακτηριστικό μη στατικό, που διαρκώς μεταβάλλεται λόγω της διαφοροποίησης των αναγκών και των επιθυμιών των πελατών. Εξαρτάται από τη διαδικασία που το παράγει και απαιτεί την αφοσίωση όλων των μελών του οργανισμού και τη συνεργασία τους (Πασιαρδής, 2004: 120- 122).

Το ερευνητικό αυτό πεδίο δίνει έμφαση στη διερεύνηση της ίδιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, στη μελέτη της διαδικασίας σύστασης οποιουδήποτε αποτελέσματος, στους τρόπους βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης και του παραγόμενου αποτελέσματος. Η βελτίωση αφορά κυρίως τους σκοπούς και τις

πρακτικές της εκπαίδευσης, που εξειδικεύονται και προσαρμόζονται ανάλογα με τις απαιτήσεις. Αυτή η βελτίωση επηρεάζει και το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Λάμνιας, 2002: 121). Η έννοια του σκοπού στο ερευνητικό πεδίο του σχολείου που βελτιώνει τις λειτουργίες του δεν είναι δοσμένη, όπως στην περίπτωση του αποτελεσματικού σχολείου. Οι ερευνητικές διαδικασίες δίνουν έμφαση σε στοιχεία που έχουν σχέση με τον περιορισμό της σχολικής αποτυχίας μαθητών συγκεκριμένων κοινωνικών κατηγοριών, με την όξυνση της κριτικής και αποκλίνουσας ή συνθετικής σκέψης των μαθητών, με την καλλιέργεια μη μετρήσιμων στοιχείων (π.χ. της ευαισθησίας των μαθητών, της συνεργατικότητας), με τη δημιουργία των κατάλληλων πλαισίων για άσκηση των μαθητών σε δραστηριότητες ανάληψης πρωτοβουλιών (Λάμνιας, 2002: 122).

Από τη δεκαετία του 1990 που η έννοια της ποιότητας ήρθε στο προσκήνιο, προκειμένου τα εκπαιδευτικά συστήματα να αντιμετωπίσουν τις ταχύτατα μεταβαλλόμενες συνθήκες στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, τα κράτη και οι διεθνείς οργανισμοί ωθήθηκαν στη θεσμοθέτηση οργάνων διασφάλισης της ποιότητας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 76). Σ' αυτό το πλαίσιο διαμορφώθηκαν έννοιες, όπως η διασφάλιση της ποιότητας, η λογοδοσία, η αξιολόγηση ποιότητας, οι δείκτες ποιότητας. Ιδρύθηκαν δημόσιοι και ιδιωτικοί οργανισμοί πιστοποίησης ποιότητας και τέθηκε ως θέμα προτεραιότητας για την Ευρωπαϊκή Ένωση η προσπάθεια υποστήριξης και δημιουργίας διαφανών συστημάτων αξιολόγησης της ποιότητας, με στόχο την υλοποίηση μιας εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας (Κατσαρός, 2008: 130; Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 68).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση προωθεί, σύμφωνα με την αρχή της επικουρικότητας, την ποιότητα στην εκπαίδευση, ενισχύοντας τις συνεργασίες μεταξύ των μελών και προσφέροντας την αρωγή της σε δράσεις που το κάθε μέλος υλοποιεί σε

συγκεκριμένους τομείς (Γκοβάρης & Ρουσσάκης, 2008: 17; Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 153). Έτσι, το 1998 συστάθηκε από την Επιτροπή μια ομάδα εμπειρογνομόνων από 26 χώρες, ώστε να αναπτύξουν ένα μικρό αριθμό δεικτών που θα βοηθήσει τα κράτη-μέλη στην αξιολόγηση της σχολικής εκπαίδευσης. Οι ειδικοί κατέληξαν σε 16 δείκτες ποιότητας για τη σχολική εκπαίδευση, που καλύπτουν 4 ευρείες περιοχές : α)επίδοση, β)επιτυχία και μετάβαση, γ)παρακολούθηση και έλεγχος της σχολικής εκπαίδευσης, δ) πόροι και δομές (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 68; Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 81-82). Στο πλαίσιο αυτών των εξελίξεων, τον Μάρτιο του 2000 στη Λισσαβόνα το έκτακτο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο αποφάσισε ένα πρόγραμμα στρατηγικών στόχων, που όφειλε να πετύχει η Ένωση μέχρι το 2010, ώστε να καταστεί η πλέον ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία του κόσμου (Γκοβάρης & Ρουσσάκης, 2008: 17; Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 93). Για την υλοποίηση του στόχου αυτού, το Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας και η Επιτροπή αποφασίζουν ένα πρόγραμμα δράσεων μέχρι το 2010 με τίτλο «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», που είναι διαποτισμένο από την αρχή της δια βίου μάθησης. Προβλέπει την επίτευξη τριών στρατηγικών στόχων, που εξειδικεύονται σε 13 επιμέρους στόχους και αφορούν :

- 1) Τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ε.Ε. .
- 2) Τη διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- 3) Τα ανοικτά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στον ευρύτερο κόσμο (Γκοβάρης & Ρουσσάκης, 2008: 20; Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 81-82; Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 97).

Ένα ακόμη σημαντικό πρόγραμμα που προώθησε τον ευρωπαϊκό χώρο εκπαίδευσης ήταν το επιχειρησιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2007-2013». Ένας από τους ειδικότερους στόχους του προγράμματος ήταν η διασφάλιση της ποιότητας σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 23). Επίσης, στο επιχειρησιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση 2000-2006» η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης ήταν ο 5^{ος} επιχειρησιακός στόχος. Οι δράσεις αυτού του στόχου ήταν : α)επιμόρφωση εκπαιδευτικών, β)αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, εκπαιδευτικών συντελεστών, λειτουργιών και μαθητών, γ)αναμόρφωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δ)προγράμματα ανάπτυξης δεξιοτήτων και σύνδεση με την αγορά εργασίας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 380). Τέλος, για τη δεκαετία 2011-2020 η Ε.Ε. έχει αναπτύξει τη στρατηγική «Ευρώπη 2020», προκειμένου να καταστεί μια έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς οικονομία. Πιο συγκεκριμένα, η Ένωση έθεσε πέντε φιλόδοξους στόχους για την απασχόληση, την καινοτομία, την εκπαίδευση, την κοινωνική ένταξη και το κλίμα/ενέργεια προς επίτευξη μέχρι το 2020. Μια πρωτοβουλία που πρότεινε η Επιτροπή για την επίτευξη προόδου ήταν η «Νεολαία σε κίνηση», που στοχεύει στην βελτίωση της συνολικής ποιότητας σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ε.Ε., συνδυάζοντας αριστεία και ισότητα μέσα από την προώθηση της κινητικότητας των σπουδαστών και των εκπαιδευομένων και τη βελτίωση του τομέα της απασχόλησης των νέων¹.

Νέα ώθηση στη συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση προσέφερε η τάση επικράτησης, ήδη από τη δεκαετία του 1980, του μοντέλου της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) σε όλο και περισσότερες επιχειρήσεις του ιδιωτικού τομέα (Κατσαρός, 2008: 130). Η εφαρμογή της στην εκπαίδευση στηρίζεται στην αρχή ότι η

¹ Ανακτήθηκε από: http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/index_el.htm.

ποιοτική εκπαίδευση είναι προϊόν συνεχούς βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε όλα τα επίπεδα της ιεραρχίας του οργανισμού. Η ΔΟΠ ήταν δημιούργημα των κοινωνικών αναγκών και αναδείχθηκε στόχος των πολιτικών και των δράσεων της Ε.Ε. (Πασιαρδής, 2004: 120- 122). Βασική προσέγγιση της ΔΟΠ ήταν η σύνδεση της ποιότητας με την αξιολόγηση μέσω αναπτυξιακών σχεδίων στόχων και της έμφασης στην αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Η πιλοτική εφαρμογή αυτής της προσέγγισης στην εκπαίδευση ξεκίνησε με την υλοποίηση σχετικών προγραμμάτων σε 97 ευρωπαϊκά σχολεία με βάση τον «οδηγό σχεδίων αξιολόγησης της ποιότητας» το 1996-1997 (Κατσαρός, 2008: 138-139).

Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί η άποψη του Bourdieu, όπως σκιαγραφείται στα τελευταία του έργα, για τις αλλαγές που υφίσταται το εκπαιδευτικό πεδίο τις τελευταίες δεκαετίες. Ο Bourdieu αναφέρθηκε στη συγκρότηση ενός παγκόσμιου πεδίου πολιτικής στην εκπαίδευση καθώς και στη μείωση της αυτονομίας των εθνικών πεδίων εκπαιδευτικής πολιτικής (Lingard, Taylor & Rawolle, 2005; Rawolle & Lingard, 2008). Αν και η έννοια του κοινωνικού πεδίου είχε κυρίως εθνικό προσανατολισμό, θα μπορούσε να έχει εφαρμογή και σε κοινωνικές δομές πέρα του εθνικού κράτους. Ο ίδιος αναγνωρίζει την επιρροή και το ρόλο που διεθνείς οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ, τα Ηνωμένα Έθνη, η Παγκόσμια Τράπεζα και η UNESCO διαδραματίζουν στα επιτεύγματα της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Rawolle & Lingard, 2008; Lingard & Christie, 2003). Οι αρνητικές επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης, που στη σκέψη του Bourdieu ταυτίζεται με το νεοφιλελευθερισμό, συνίστανται στον επηρεασμό του πεδίου της εκπαιδευτικής πολιτικής ήδη από το 1980 από τη λογική του οικονομικού πεδίου και στην μετατροπή του σε υποπεδίο της οικονομικής πολιτικής (Lingard, Taylor & Rawolle, 2005; Lingard & Christie, 2003). Η έμφαση στη διαμόρφωση δεικτών και στη

συλλογή δεδομένων από τους διεθνείς οργανισμούς έχει δημιουργήσει ένα χώρο για σύγκριση εθνών, ενσωματωμένο στην ιστορία του κάθε οργανισμού και διαμορφωμένο από τον ανταγωνισμό του με άλλους. Η νέα δημόσια διαχείριση και η ελεγχόμενη κουλτούρα υποδηλώνουν έλλειψη εμπιστοσύνης στους επαγγελματίες και προωθούν τον έλεγχο μέσω ποιοτικών μηχανισμών και της απόδοσης λόγου (Rawolle & Lingard, 2008).

2.2. Ο ρόλος και οι αρμοδιότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας

Όλες οι λειτουργίες της διοίκησης συνενώνονται και ασκούνται στο πρόσωπο του διευθυντή, καθώς έχει την ευθύνη του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 150). Το «ποιος είναι» ο διευθυντής του σχολείου -οι αξίες του, οι προδιαθέσεις του, τα χαρακτηριστικά του-, ο τρόπος που αντιλαμβάνεται τα καθήκοντά του, οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί, καθώς και ο συνδυασμός αλλά και η εφαρμογή τους μέσα στις ειδικές συνθήκες κάθε σχολικής μονάδας, οδηγούν στη θεώρηση του διευθυντή ως σημαντικό φορέα δράσης, που ασκεί επίδραση στη συμπεριφορά και τις επιδόσεις των μαθητών, την αφοσίωση του προσωπικού, το σχολικό κλίμα και την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Moissidou, 2013).

Οι Lingard & Christie (2003) αναφέρουν ότι ο Bourdieu εξηγεί πως οι δράσεις των διευθυντών είναι πάντα σχετικές με το περιβάλλον, καθώς τα ενδιαφέροντά τους ποικίλλουν ανάλογα με το θέμα, την τοποθεσία, το χρόνο, τη σχολική ανάμειξη, τη σύνθεση του προσωπικού και ούτως καθεξής. Η έννοια της πρακτικής είναι βασική στη θεωρητική προσέγγιση του, την οποία ορίζει ως την εκτέλεση μιας δραστηριότητας (Bourdieu, 2006; 2009). Η πρακτική θεωρείται συνισταμένη τριών

παραγόντων : των προδιαθέσεων (habitus) ενός ατόμου και της θέσης την οποία έχει κατακτήσει με τα προσωπικά του «εφόδια» (κεφάλαιο) μέσα στις παρούσες συνθήκες της κοινωνικής «αρένας» (πεδίο) (Bourdieu, 2005: 35, όπως αναφέρεται στους Moissidou, 2013; Rawolle & Lingard, 2008).

Το habitus συνδέει τα υποκείμενα και τις πρακτικές τους μέσω ενός συστήματος προδιαθέσεων (Rawolle and Lingard, 2008). Ο Bourdieu (2006: 90-91; 1995: 54) ονομάζει habitus το υποκειμενικό, όχι ατομικό σύστημα σχημάτων αντίληψης, σκέψης και δράσης, το οποίο συνιστά προϊόν της ενεργής παρουσίας των εμπειριών του παρελθόντος και παράγει ατομικές και συλλογικές πρακτικές. Είναι ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι εσωτερικοποιούν τις κοινωνικές δομές και αντιλαμβάνονται τον κόσμο ασυνείδητα, ενσωματώνοντας τις υπάρχουσες ιστορικές δομές. Με άλλα λόγια, habitus θεωρείται η σωματική εγγραφή της εσωτερικής λογικής ενός πεδίου (Bourdieu, 1995: 54). Το habitus δεν περιλαμβάνει την έννοια της σκοπιμότητας και της βολονταριστικής δράσης, καθώς η εσωτερίκευση των κοινωνικών συνθηκών περιορίζουν τη σκέψη και κατευθύνουν τις δράσεις (Bourdieu, 1995: 58; Lingard & Christie, 2003). Το περιβάλλον, με άλλα λόγια το πεδίο, παρέχει το ερέθισμα για την έκφραση των προδιαθέσεων (Rawolle & Lingard, 2008). Παρόλα αυτά, το habitus δεν είναι στατικό και ντετερμινιστικό. Μέσω αυτής της έννοιας ο Bourdieu (1995: 78) υπερβαίνει τον αντικειμενισμό και τον υποκειμενισμό και προσεγγίζει το δρών υποκείμενο όχι μόνο ως agent, δηλαδή κινούμενο από τους θεσμούς και τις αντικειμενικές κοινωνικές δυνάμεις, αλλά και ως acteur, ικανό να επιδιώξει, να επιλέξει και να διαπραγματευτεί με στρατηγικούς τρόπους και σχετική αυτονομία. Το habitus είναι προϊόν τόσο της ατομικής ιστορίας και της συλλογικής ιστορίας της οικογένειας, της τάξης και του γένους, και έτσι ενέχει στοιχεία της

ακαθοριστίας και της πιθανότητας. Δημιουργεί τις κατάλληλες και ανανεωτικές στρατηγικές μέσα στα όρια των στρουκτουραλιστικών περιορισμών.

Επιπρόσθετα, το habitus ορίζεται ένα σύστημα κεκτημένων διαθέσεων που λειτουργούν στο πρακτικό επίπεδο ως κατηγορίες αντίληψης και αξιολόγησης ή ταξινομικές αρχές και είναι συγχρόνως οργανωτικές αρχές δράσης (Bourdieu, 2000: 21; Λαμπίρη-Δημάκη, 2003: 172). Συσχετίζεται με τις κοινωνικές θέσεις και τις τοποθετήσεις των επιλογών των κοινωνικών υποκειμένων σε διαφορετικούς τομείς (Bourdieu, 2000: 21). Το habitus δεν είναι μόνο προϊόν της κοινωνικής τάξης του ατόμου, αλλά συνδέεται και με το φύλο και το εργασιακό επίπεδο (Μωυσίδου, 2012). Ειδικότερα, μεγαλώνοντας σε μια οικογένεια εργατικής τάξης το άτομο αναπτύσσει συγκεκριμένου είδους προδιαθέσεις ή τρόπους συμπεριφοράς που βασίζονται στο habitus της κοινωνικής τάξης του. Αυτό γίνεται εμφανές στη γλώσσα, τη στάση, την αυτοπαρουσίαση και την έλλειψη ευκολίας με συγκεκριμένα υψηλού πολιτιστικού επιπέδου αντικείμενα διάκρισης (π.χ. όπερα). Παρόμοια, η ανατροφή ως κορίτσι ή αγόρι υποδηλώνει την εσωτερικοποίηση της κοινωνικής τάξης του φύλου και την εμπειρία της άνισης μεταχείρισης ως κάτι φυσιολογικό. Επίσης, θα πρέπει να γίνει αναφορά στην ιδέα του επαγγελματικού habitus, που αναφέρεται στους τρόπους που η εκπαίδευση χτίζει και μερικές φορές επανοικοδομεί το βασικό habitus ή κάποιες από τις συστατικές του προδιαθέσεις. Έτσι, η κοινωνική κινητικότητα που επιτυγχάνεται μέσω της εκπαίδευσης οδηγεί στη λήψη ενός νέου habitus, στο οποίο ουσιαστικά γίνεται ενσωμάτωση των επαγγελματικών θέσεων που αναλαμβάνουν τα άτομα (Lingard & Christie, 2003). Οι πρακτικές, λοιπόν, διαμορφώνονται μέσα από τις συνθήκες της μέχρι τώρα ζωής του ατόμου, επειδή οι εμπειρίες κυρίως από την πρώτη παιδική ηλικία αλλά και οι μετέπειτα που προέρχονται από τη μόρφωση, την εργασία, την κοινωνική δραστηριότητα, διαμορφώνουν τις προδιαθέσεις και τις

επιλογές του. Οι επιλογές αυτές με τη σειρά τους διαμορφώνουν τις μελλοντικές δυνατότητες και τον τρόπο αντίληψης του ίδιου και του κόσμου (Moissidou,2013).

Τα διαφοροποιημένα κεφάλαια -πολιτιστικό, κοινωνικό, συμβολικό- σχετίζονται με τα πεδία και τις διακρίσεις τους. Τα κοινωνικά υποκείμενα κατέχουν κεφάλαιο διαφορετικής δομής, αξίας και ποσότητας. Τρεις είναι οι μορφές κεφαλαίου στο θεωρητικό σχήμα του Bourdieu :1)το οικονομικό, που συγκεκριμενοποιείται με το χρήμα, 2)το κοινωνικό, που εκφράζεται ως πλέγμα σταθερών κοινωνικών σχέσεων οι οποίες διαφοροποιούν τις δυνατότητες των ατόμων για ανέλιξη, και 3)το πολιτιστικό, που μπορεί να οριστεί ως το σύνολο των πνευματικών κυρίως στοιχείων, που αποκτά το άτομο από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον και διαφοροποιείται από την κοινωνική τάξη προέλευσης του ατόμου. Διακρίνονται τρεις μορφές πολιτιστικού κεφαλαίου : α)η εγγενής μορφή, που γίνεται αντιληπτή ως εσωτερικευμένη μορφή μόνιμων συνηθειών μέσω διαδοχικών κοινωνικοποιήσεων και συνδέεται με την έννοια του habitus, β)η εξωτερικευμένη μορφή πολιτιστικού κεφαλαίου, που αφορά μεταβιβάσιμα ορατά πολιτιστικά αγαθά και γ)η θεσμοποιημένη μορφή, που αποκτιέται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και νομιμοποιείται μέσω τίτλων σπουδών (Λάμνιαν, 2002; 156-158). Το κεφάλαιο γίνεται συμβολικό όταν αναγνωρίζεται ως νόμιμο και δυναμικό, ενώ διαφορετικά πεδία έχουν διαφορετικό συμβολικό κεφάλαιο. Για παράδειγμα, αναφορικά με τους σχολικούς διευθυντές το πολιτιστικό κεφάλαιο λαμβάνει υπόσταση με τα επίσημα προσόντα που προτιμώνται για την επιλογή τους στο πεδίο της εκπαίδευσης. Τα δίκτυα που υπάρχουν στο κοινωνικό κεφάλαιο είναι επίσης σημαντικά για τους σχολικούς διευθυντές στη διαπραγμάτευση με την τοπική κοινωνία (Lingard & Christie, 2003).

Συνεπώς, το *habitus* προωθεί τη συζήτηση για τον σχολικό διευθυντή όχι απλά με όρους χαρακτηριστικών, χαρακτήρα και προσωπικής επιρροής, αλλά σε σχέση με συγκεκριμένες κοινωνικές δομές και ενσωματωμένες προδιαθέσεις. Το έργο του Bourdieu βοηθά να αναλογιστεί κανείς την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις πρακτικές ενός σχολικού διευθυντή με ένα συγκεκριμένο *habitus* και σ' έναν αριθμό πεδίων με διαφορετικές δομές εξουσίας, ιεραρχίες επιρροής και λογικές πρακτικής (Lingard & Christie, 2003). Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στο πλαίσιο άσκησης των καθηκόντων τους εφαρμόζουν πρακτικές υποκινούμενοι από το σύστημα προδιαθέσεων τους (*habitus*), διαμορφωμένο από τις εμπειρίες τους ως μαθητές και εκπαιδευτικοί, αλλά και συνεχώς αναδιαμορφούμενο από τις εμπειρίες τους σε θέσεις ευθύνης στην εκπαίδευση (Moissidou, 2013).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι αρμοδιότητες και το έργο των διευθυντών ορίζονται και διατυπώνονται με τρόπο σαφές σε θεσμικό επίπεδο από την Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340/16-10-2002, τ.Β', άρθρα 27 έως 32). Αυτά τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις των διευθυντών ισχύουν και για τα ιδιωτικά σχολεία σύμφωνα με το Νόμο 682/77 (ΦΕΚ 244, τ. Α' / 1-09-1977, άρθρο 26). Ενώ, λοιπόν, με το καθηκοντολόγιο των εκπαιδευτικών ορίζεται ένα πολύπλοκο και σύνθετο έργο για τον διευθυντή σχολικής μονάδας, που περιλαμβάνει πληθώρα αρμοδιοτήτων και συνεργασιών με τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, στην ουσία οι αρμοδιότητες αυτές είναι κυρίως διοικητικές και δεν καθορίζονται με σαφήνεια (Moissidou, 2013). Το συναλλακτικό-γραφειοκρατικό μοντέλο που προωθείται από την ισχύουσα νομοθεσία και τη διαχειριστική παράδοση διαμορφώνει τις δραστηριότητες των διευθυντών σε ένα μεγάλο βαθμό, οδηγώντας σε μια ομοιομορφία στις πρακτικές τους. Η άκαμπτη ιεραρχική γραφειοκρατία του συστήματος εγκλωβίζει τους διευθυντές στο ρόλο των οργάνων παρακολούθησης

προαποφασισμένων ενεργειών και δραστηριοτήτων και σε χαμηλό βαθμό ενασχόλησης με παιδαγωγικά θέματα, στερώντας τους τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και άσκησης επιρροής λόγω θέσης (Κατσαρός, 2008: 79; Ρεζ, 2004; Dimopoulos, Dalkanouki & Koulaïdis, 2015; Geraki, 2014).

Ο διευθυντής είναι το ιεραρχικά προϊστάμενο όργανο όλου του προσωπικού που υπηρετεί στη σχολική μονάδα και είναι κυρίως «υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων» (Ν. 1566/1985, άρθρο 11, κεφ. Δ', παρ 1).

Σύμφωνα με το **άρθρο 27** της Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340/16-10-2002, τ.Β'), όπου γίνεται αναφορά στο έργο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, βρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχικής πυραμίδας της σχολικής κοινότητας και θεωρείται διοικητικός αλλά και επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό. Το έργο του περιλαμβάνει :

- Την καθοδήγηση της εκπαιδευτικής κοινότητας στο να θέτει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίζει τα εχέγγυα για την επίτευξή τους.
- Την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα των νεότερων, και την ανάληψη πρωτοβουλιών εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα, λειτουργώντας ως παράδειγμα προς μίμηση.
- Τη μέριμνα για την ενημέρωση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.
- Προϊσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Προωθεί τη συνεργασία μεταξύ τους ισότιμα και με αλληλεγγύη. Ενισχύει τους συνεκτικούς δεσμούς του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις,

ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, τους εμπνέει και τους παρέχει θετικά κίνητρα.

- Ελέγχει την πορεία και αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική νομοθεσία, αλλά και τους στόχους που έχουν τεθεί.

Στο **άρθρο 28** της προαναφερθείσας υπουργικής απόφασης ορίζονται τα γενικά καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Διευθυντών των σχολικών μονάδων ως ακολούθως :

1. Ο Διευθυντής συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς, τους Σχολικούς Συμβούλους και τα στελέχη της Διοίκησης για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Προωθεί την ανάληψη πρωτοβουλιών από το διδακτικό προσωπικό, που συντελούν στη διαμόρφωση δημοκρατικών πολιτών.

2. Ειδικότερα :

- Είναι εκπρόσωπος του σχολείου σε σχέση με τους τρίτους.
- Παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες και επωμίζεται την ευθύνη της ομαλής λειτουργίας και του συντονισμού της σχολικής ζωής.
- Εφαρμόζει τη νομοθεσία και υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων.
- Υποστηρίζει, οργανώνει και εποπτεύει τη λειτουργία και προώθηση εκπαιδευτικών καινοτομιών, όπως η Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη, η Ενισχυτική Διδασκαλία, το διευρυμένο ωράριο, οι τάξεις υποδοχής, το Ολοήμερο Σχολείο και τα φροντιστηριακά τμήματα.
- Συγκροτεί με πράξη του επιτροπές εξετάσεων, έκδοσης αποτελεσμάτων και όσες άλλες προβλέπονται για τη λειτουργία του σχολείου.
- Συντάσσει αξιολογικές εκθέσεις που αφορούν το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό του σχολείου και συμφωνούν με το νομοθετικό πλαίσιο.

- Πληροφορεί τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου.
- Είναι παιδαγωγικά υπεύθυνος για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών της σχολικής κοινότητας.
- Ενημερώνει τους νεοεισερχόμενους, καθώς και τους αναπληρωτές και ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους.
- Ορίζει με πράξη του έναν Υποδιευθυντή ως νόμιμο αναπληρωτή και του καταμερίζει τις αρμοδιότητές του.
- Τηρεί την αλληλογραφία, τα βιβλία και τα έντυπα σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία.
- Φροντίζει για τη λήψη μέτρων, αποσκοπώντας στη βέλτιστη λειτουργία του σχολείου.

Στο **άρθρο 29** της υπουργικής απόφασης ορίζονται τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Διευθυντών σε σχέση με το Σύλλογο Διδασκόντων. Ειδικότερα :

- Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας προσκαλεί τα μέλη του Συλλόγου στις συνεδριάσεις, στις οποίες προεδρεύει και εισηγείται συνήθως τα ημερήσια θέματα.
- Εισηγείται στο Σύλλογο την κατανομή των πρόσθετων εξωδιδασκτικών αρμοδιοτήτων, αξιοποιώντας τις δυνατότητες του προσωπικού.
- Είναι υπεύθυνος για τη σύνταξη του ωρολογίου προγράμματος σε συνεργασία με τους διδάσκοντες με γνώμονα την αποδοτικότερη λειτουργία του σχολείου.
- Ενημερώνει το Σύλλογο Διδασκόντων για το έργο της σχολικής επιτροπής, φροντίζει για τη συντήρηση των σχολικών εγκαταστάσεων και την προμήθεια των εποπτικών μέσων διδασκαλίας.

- Φέρει την ευθύνη από κοινού με τους εκπαιδευτικούς για την υγιεινή των χώρων και την ασφάλεια των μαθητών.
- Ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για την εκπαιδευτική νομοθεσία και την εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης.
- Ευνοεί την ανάπτυξη κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς εκπαιδευτικών και μαθητών και διατήρησης της πειθαρχίας.
- Έχει την ευθύνη για τη διανομή των διδακτικών βιβλίων και την ενημέρωση των γονέων σε συνεργασία με τους διδάσκοντες.
- Συνεργάζεται με τους διδάσκοντες σε θέματα εξετάσεων.
- Διατυπώνει στους διδάσκοντες, όταν απαιτείται, συστάσεις με πνεύμα συναδελφικής αλληλεγγύης.

Στο σημείο αυτό αξίζει να τονισθεί ότι ο σύλλογος διδασκόντων είναι το συλλογικό όργανο διοίκησης κάθε σχολείου και στην Ελλάδα καθιερώθηκε ως σχολικός θεσμός με το Νόμο 1566/1985, γεγονός που έδωσε ώθηση στον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και στην αναδιανομή της εξουσίας (Κουσουλός, Μπούνιας & Καμπουρίδης, 2004). Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του συλλόγου διδασκόντων ορίζονται με βάση τα άρθρα 39-41 την Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340/16-10-2002, τ. Β'). Απαρτίζεται από το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας ανεξαρτήτως ειδικότητας ή σχέσης εργασίας και πρόεδρος του ορίζεται ο διευθυντής του σχολείου ή ο νόμιμος αναπληρωτής του. Ο Σύλλογος Διδασκόντων έχει στην ευθύνη του την πιστή εφαρμογή των κανονισμών λειτουργίας του σχολείου, που αφορούν τα προγράμματα, τις παρουσίες των μαθητών, τη διαχείριση οποιουδήποτε προβλήματος που ανακύπτει και αφορά τους μαθητές και το σχολείο (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 148; Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 146). Αν και ο σύλλογος διδασκόντων

είναι καθοριστικό στοιχείο της ομαλής λειτουργίας του σχολείου, λειτουργεί ελλιπώς στο σχολικό πλαίσιο ως προς την ανάληψη πρωτοβουλιών και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων συνεργασίας με την τοπική κοινωνία εξαιτίας του περιορισμένου αριθμού και της μικρής χρονικής διάρκειας των συνεδριάσεων του. Τα κυριότερα επιχειρήματα υπέρ της συμμετοχικής διοίκησης περιλαμβάνουν την επιθυμία των εκπαιδευτικών για μεγαλύτερη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, τη βελτίωση της ποιότητας των αποφάσεων και την επιτυχημένη εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων (Κουσουλός, Μπούνιας & Καμπουρίδης, 2004). Οι Καστανίδου & Τσικαντέρη (2015) αναφέρουν ως προϋποθέσεις του συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης την ενεργοποίηση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και την υπεύθυνη συμμετοχή τους στις δράσεις του σχολείου. Σύμφωνα με τις απόψεις των Διευθυντών της έρευνας, όταν υπάρχει συμμετοχική λήψη αποφάσεων, η αποτελεσματικότητα και η ποιότητα του έργου της σχολικής μονάδας αυξάνεται.

Στο άρθρο 30 της προαναφερθείσας απόφασης καθορίζονται επίσης τα καθήκοντα των Διευθυντών των σχολείων σε σχέση με τους Σχολικούς Συμβούλους και τον Διευθυντή Εκπαίδευσης.

- Σε συνεργασία με το Σύλλογο και τους Σχολικούς Συμβούλους προωθεί και φέρει την ευθύνη για την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων για το διδακτικό προσωπικό.
- Συνεργάζεται μαζί τους Σχολικούς Συμβούλους, καθώς και με τον Διευθυντή Εκπαίδευσης για την επίλυση προβλημάτων της σχολικής μονάδας.
- Υποστηρίζει τους νέους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό τους έργο.

- Ενημερώνει τον Διευθυντή Εκπαίδευσης και τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο για την πραγματοποίηση διδακτικών επισκέψεων μορφωτικού ή παιδαγωγικού χαρακτήρα και τις ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό.

Στο **άρθρο 31** ορίζονται τα καθήκοντα των Διευθυντών σε σχέση με τους μαθητές.

- Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας συγκροτεί τα τμήματα κάθε τάξης και κατανέμει τους μαθητές σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις και τις αρχές της παιδαγωγικής.
- Εκδίδει και υπογράφει τους τίτλους σπουδών, συνεργάζεται με τις μαθητικές κοινότητες για την οργάνωση της σχολικής ζωής, εφαρμόζει τις ισχύουσες διατάξεις για την υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών στο σχολείο, διενεργεί και ανανεώνει τις εγγραφές των μαθητών, εγκρίνει τις μετεγγραφές.
- Συμβάλλει στη διαμόρφωση συνθηκών φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.

Τέλος, στο **άρθρο 32** ορίζονται τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Διευθυντών σε σχέση με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης.

- Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας καλεί τα μέλη του Σχολικού Συμβουλίου στις συνεδριάσεις του οργάνου με γραπτή πρόσκληση και καταρτίζει την ημερήσια διάταξη, καλεί τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών για ενημέρωση και συμμετέχει στις συνεδριάσεις τους, ενώ παρέχει πληροφορίες σε κάθε πολίτη που έχει έννομο συμφέρον λόγω της θέσης του ως δημόσιου λειτουργού.

Ο Νόμος 3848/10 (ΦΕΚ 71/Α'/19-05-2010) και ειδικότερα τα άρθρα 7 (παράγραφος 2) και 32 (παράγραφοι 1, 2 και 3) συμπληρώνουν εκ νέου το έργο των διευθυντών με τις εξής αρμοδιότητες:

- Ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την καταγραφή, εισαγωγή στο ηλεκτρονικό σύστημα και επικαιροποίηση στοιχείων, όπως τα τμήματα και ο αριθμός των μαθητών, οι θέσεις, το υποχρεωτικό ωράριο, ο αριθμός και οι κενές θέσεις των εκπαιδευτικών, το ωρολόγιο πρόγραμμα, η ομάδα σχολείων στην οποία ανήκει η σχολική μονάδα, η τυχόν δεύτερη ειδικότητα των εκπαιδευτικών, η δυνατότητα διδασκαλίας μαθημάτων με δεύτερη ανάθεση.
- Κάθε σχολική μονάδα, μέχρι το τέλος Σεπτεμβρίου, καταρτίζει πρόγραμμα δράσης με τους εκπαιδευτικούς στόχους στην αρχή του σχολικού έτους.
- Στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς η σχολική μονάδα συντάσσει έκθεση με την οποία αξιολογούνται : α)η απόδοση της σχολικής μονάδας στο σύνολό της, β)η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που είχαν τεθεί στο πρόγραμμα δράσης, γ)οι επιτυχίες, οι ελλείψεις και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, ενώ διατυπώνονται προτάσεις βελτίωσης για το επόμενο σχολικό έτος.
- Το παραπάνω πρόγραμμα δράσης και η έκθεση αξιολόγησης καταρτίζονται με ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας, σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων και τους σχολικούς συμβούλους, γνωστοποιούνται στους μαθητές και στο σύλλογο γονέων, δημοσιεύονται στο διαδίκτυο στις ιστοσελίδες του σχολείου και της αρμόδιας διεύθυνσης εκπαίδευσης και υποβάλλονται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Συνοψίζοντας, ο διευθυντής καλλιεργεί ενεργά ένα θετικό περιβάλλον, καθοδηγεί το συνολικό προγραμματισμό, αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσωπικό,

προσπαθεί να έχει την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή για τη επιτυχία των στόχων της σχολικής μονάδας και προσπαθεί για τη συνεχή ανέλιξη και επιμόρφωση του προσωπικού του (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000: 26; Καμπουρίδης, 2002: 122). Η σημαντικότητα διευθυντικών αρμοδιοτήτων, όπως η συνεργασία με την κοινότητα και τους γονείς, η δημιουργία θετικού κλίματος και η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, προβάλλεται και στην έρευνα των Cisler & Bruce (2013). Η λειτουργική δραστηριότητα της διεύθυνσης χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και συνδέεται με την καθοδήγηση και δραστηριοποίηση όλων των εμπλεκόμενων με σκοπό την ανάληψη πρωτοβουλιών για τη διαμόρφωση και εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 171). Παρά την κυριαρχία του γραφειοκρατικού μοντέλου, τα τελευταία χρόνια λήφθηκαν κάποιες πολιτικές πρωτοβουλίες για την παροχή ευκαιριών σχεδιασμού και αξιολόγησης των σχολικών αποτελεσμάτων. Επίσης, εντοπίζονται και κάποια χαρακτηριστικά στις σχολικές μονάδες που ευνοούν μια αλλαγή κατεύθυνσης στο έργο του διευθυντή, τα οποία είναι : α)η δημοκρατική φύση της λήψης αποφάσεων, β)η ύπαρξη οικείων σχέσεων στα σχολεία και γ)η παροχή κινήτρου στους διευθυντές για συγκρότηση μιας μοναδικής σχολικής ταυτότητας και την κοινοποίησή της στην ιεραρχία και την κοινότητα (Dimopoulos, Dalkavouki & Koulaidis ,2015). Η σχολική μονάδα λοιπόν καλείται να διαμορφώσει τις εξελίξεις, ώστε ο διευθυντής να είναι καθοδηγητής, εκφραστής καινοτομιών, εμπνευστής, πρότυπο για τους συνεργάτες του και ικανός να οδηγήσει τον οργανισμό και τα μέλη του σε αλλαγή κουλτούρας και διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων (Ρεσ, 2004). Για να γίνει, όμως, ο διευθυντής εκφραστής του οράματος του σχολείου αναγκαία είναι η ύπαρξη κάποιων παραμέτρων, όπως η προσωπικότητα του διευθυντή και η αξιοκρατική επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης (Σαγρή & Βουρνούκα , 2015).

2.3. Διοίκηση – Ηγεσία: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Πρόσωπο-κλειδί στην επίτευξη των στόχων και του οράματος του σχολείου είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000: 21). Οι ηγετικές ικανότητες ενός διευθυντή θεωρούνται ένας από τους βασικούς παράγοντες που οδηγούν στην επιτυχία ή αποτυχία των εκπαιδευτικών οργανισμών και τον ανάγουν σε βασικό διαμορφωτή της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής του σχολείου (Κατσαρός, 2008: 96).

Ο κλασικός ορισμός της ηγεσίας την αναφέρει ως διαδικασία επηρεασμού των ενεργειών μιας οργανωμένης ομάδας ατόμων, έτσι ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη ομαδικών στόχων. Η επιρροή συνιστά τη δυναμική, άτυπη, αμφίδρομη, αλληλεπιδραστική και ακαθόριστη διάσταση της δύναμης, που προκαλεί την εθελοντική συμμόρφωση της συμπεριφοράς και διαχωρίζεται από την εξουσία, που είναι η τυπική και δομική διάσταση της δύναμης (Κατσαρός, 2008: 96; Σαΐτης, 2005, όπως αναφέρεται στους Ράπτης και Βιτσιλάκη, 2007: 26; Πασιαρδής, 2004: 209; Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 207). Ο Μπουραντάς (2005) θεωρεί ότι η επίτευξη των στόχων της ηγεσίας βασίζεται στην εθελοντική και πρόθυμη δράση των ατόμων. Οι τρεις βασικές όψεις της ηγεσίας είναι: 1) η διαδικασία επιρροής από ένα πρόσωπο ή ομάδα σε άλλους ανθρώπους ή ομάδες 2) η θεμελίωση της σε σταθερές προσωπικές και επαγγελματικές αξίες 3) η ανάπτυξη και η έκφραση ενός οράματος για τον οργανισμό (Ράπτης και Βιτσιλάκη, 2007: 26-27; Πασιαρδής, 2004:209). Ο ρόλος της ηγεσίας προσανατολίζεται στη χάραξη πολιτικής, στην αντιμετώπιση αλλαγών και υψηλών στόχων που συνδέονται με τη βελτίωση του προσωπικού, των μαθητών και του σχολικού έργου (Κατσαρός, 2008: 96).

Η διάκριση των εννοιών της διοίκησης και της διεύθυνσης σε σχέση με την ηγεσία μπορεί να διευκολύνει την εννοιολογική αποσαφήνιση της ηγεσίας. Για τους

ερευνητές της διοικητικής επιστήμης ο όρος διεύθυνση αποδίδεται με το management, η ηγεσία με το leadership, η διοίκηση με το administration. Ο όρος διοίκηση συνδέεται με την καθημερινή, διοικητική διεκπεραίωση των καθημερινών εργασιών για τη λειτουργία του οργανισμού ως μιας γραφειοκρατίας (Πασιαρδής, 2004: 211-212). Αφορά την εφαρμογή της πολιτικής και τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού στο επίπεδο των καθημερινών λειτουργιών του (Κατσαρός, 2008: 98). Η διεύθυνση αντιμετωπίζει την πολυπλοκότητα στις σύγχρονες οργανώσεις, ενώ η ηγεσία αντιμετωπίζει τις αλλαγές του σύγχρονου κόσμου (Μπουραντάς, 2002: 313, όπως αναφέρεται στον Κατσαρό, 2008: 99). Η ηγεσία περιλαμβάνει τους όρους διοίκηση και διεύθυνση. Για να είναι κάποιος καλός ηγέτης θα πρέπει να είναι καλό διοικητικό στέλεχος και καλός διευθυντής, να συνδυάζει ηγετικές και διοικητικές-διαχειριστικές-λειτουργικές ικανότητες (Πασιαρδής, 2004: 211-212; Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007: 30-32).

Ο ρόλος των ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση είναι πολύπλοκος, απαιτητικός και καθοριστικός για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης. Για να ανταποκριθούν τα ηγετικά στελέχη στο ρόλο τους απαραίτητα είναι δυο αλληλένδετα στοιχεία: α)προσωπικά χαρακτηριστικά και β)εξειδικευμένη γνώση ως απόρροια σπουδών και εμπειρίας (Κατσαρός, 2008: 115). Ο Σαΐτης (2011: 153-154) κατατάσσει τις ηγετικές ικανότητες σε 3 κατηγορίες :

- Την επαγγελματική ικανότητα, που είναι απόρροια της διοικητικής πείρας και της άρτιας επιστημονικής κατάρτισης. Εδώ ανήκουν η ικανότητα εκτίμησης των καθηκόντων, των ευθυνών και των προβλημάτων των υφισταμένων, η ικανότητα αποτελεσματικού ελέγχου και η ικανότητα λήψης ορθολογικών αποφάσεων.

- Την ικανότητα του συνεργάζεσθαι. Περικλείει τη γνώση και την ικανότητα χειρισμού της ψυχολογικής κατάστασης των ατόμων και των ομάδων , την αντικειμενικότητα, την ανεκτικότητα, την υπομονή και την καλή διάθεση, την ικανότητα επικοινωνίας, την ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων και κρίσεων.
- Την αντιληπτική ικανότητα. Συνδυάζει παρατηρητικότητα, διοικητική φαντασία και ενεργητικότητα, ικανότητα εντοπισμού αδυναμιών, σχεδιασμού και εφαρμογής.

Οι ηγέτες στο χώρο της εκπαίδευσης οφείλουν να διαθέτουν υψηλό επίπεδο νοητικών και τεχνικών δεξιοτήτων που υπηρετούν το σκοπό της εκπαίδευσης, υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης και εξαιρετικές ικανότητες επικοινωνίας , που είναι ο θεμέλιος λίθος όλων των κοινωνικών δεξιοτήτων και βασική προϋπόθεση της ικανότητας έμπνευσης προς νέες κατευθύνσεις (Κατσαρός, 2008: 118). Ο εκπαιδευτικός ηγέτης είναι ο διευθυντής που μεταδίδει την αποστολή του σχολείου τόσο στο προσωπικό όσο και στους γονείς, την κοινότητα και τους μαθητές και δεσμεύεται για την εκπλήρωση της αποστολής. Ενεργοποιεί τα μέλη της σχολικής κοινότητας και ευνοεί τη συνεργασία μαζί τους για τη διαμόρφωση της κοινής κουλτούρας και προΐσταται της αλλαγής, προωθώντας την καινοτομία. Θεωρείται πρότυπο αναφοράς σε θέματα διδασκαλίας, καθοδηγεί, αξιολογεί, ανατροφοδοτεί. Καλλιεργεί ένα θετικό κλίμα, κατευθύνει το συλλογικό προγραμματισμό, φροντίζει για την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή και τη συνεργασία με φορείς της τοπικής κοινωνίας, γονείς και με άλλα σχολεία (Πασιαρδής, 2004: 215-218; Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 220- 221).

Γι' αυτό το λόγο η διαδικασία επιλογής των διοικητικών-ηγαιτικών στελεχών θεωρείται αποφασιστικής σημασίας και θα πρέπει να αξιολογεί τόσο αν τα στελέχη

διαθέτουν τα κατάλληλα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις εξειδικευμένες γνώσεις όσο και την ουσιαστική νομιμοποίηση για την άσκηση του ηγετικού τους ρόλου (Κατσαρός, 2008: 99). Το άρθρο των Saitis & Eliophotou (2004), στο οποίο εξετάστηκαν οι αντιλήψεις των μελλοντικών και εν ενεργεία δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα για τους σχολικούς ηγέτες τους, αναδεικνύει την ανάγκη για ένα σύστημα που θα επιτρέπει την αντικειμενική και διαφανή επιλογή των διευθυντών. Οι δάσκαλοι φαίνονται μη ικανοποιημένοι με τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται στη διαδικασία επιλογής, καθώς και με τα αποτελέσματα της. Στην Ελλάδα οι σχολικοί διευθυντές είναι δάσκαλοι που δεν έχουν ειδική κατάρτιση στη σχολική διοίκηση, καθώς δεν είναι υποχρεωτική η κατοχή ενός πτυχίου στο Management ή τεχνικών και επαγγελματικών ικανοτήτων, που απαιτούνται για την άσκηση των διαχειριστικών, διοικητικών και ηγετικών ρόλων (Geraki, 2014).

2.4. Ο τρόπος και οι διαδικασίες επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης: τάσεις, προοπτικές και παραδείγματα σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο

Τις τελευταίες δεκαετίες ανιχνεύονται κοινές τάσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών, που υπερβαίνουν τις εθνικές ιδιαιτερότητες, σχετικά με την επιλογή, τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των στελεχών (Eurydice, 2005: 1-3). Οι πολιτικές, που ακολουθούνται την τελευταία εικοσαετία σε όλο και περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες και αφορούν τη μείωση του μεγέθους του κράτους και την εκχώρηση παραδοσιακών δραστηριοτήτων του ή την αύξηση της αυτονομίας των αποκεντρωμένων δομών με ταυτόχρονη ενίσχυση του ρόλου του κράτους στο στρατηγικό σχεδιασμό, τη ρύθμιση και την εποπτεία των δομών αυτών, έχουν αντίκτυπο και στην εκπαίδευση (Γκοβάρης & Ρουσσάκης, 2008: 36-37; Κατσαρός,

2008: 182). Ειδικότερα, παρατηρείται αποκέντρωση των διαδικασιών λήψης αποφάσεων, αυξημένη οικονομική και διοικητική αυτονομία του σχολείου, αλλά και αύξηση της λογοδοσίας, της αξιολόγησης και της συμμετοχής των ενδιαφερόμενων κοινωνικών εταίρων στις εκπαιδευτικές δομές. Επίσης, διαπιστώνονται διαφοροποιήσεις στα προσόντα, στις δεξιότητες και τις ικανότητες που πρέπει να έχουν τα στελέχη της εκπαίδευσης (OECD, 2005). Γίνεται, λοιπόν, εμφανές ότι οι παραπάνω μεταβολές κινούνται στην λογική της επιδίωξης της ποιοτικής βελτίωσης της εκπαίδευσης (Γκοβάρης & Ρουσσάκης, 2008: 37).

Όλες σχεδόν οι ευρωπαϊκές χώρες έχουν οριοθετήσει με νομοθετικό πλαίσιο τα προσόντα και τις διαδικασίες επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης. Τα προσόντα στις περισσότερες περιπτώσεις διακρίνονται σε 4 κατηγορίες :

- Επαγγελματική/εκπαιδευτική εμπειρία.
- Διοικητική/διαχειριστική ικανότητα, που ανάγεται σε πολύ σημαντική στα εκπαιδευτικά συστήματα με αυτονομία στις σχολικές μονάδες και την τοπική σχολική διοίκηση.
- Επαρκής προσωπική συγκρότηση και επιστημονική εμπειρογνωμοσύνη στον τομέα ευθύνης, όπως γνώση νέων τεχνολογιών, παρακολούθηση και αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου , στοιχεία δικαίου κτλ.
- Ηθική ακεραιότητα και καλή υγεία για τη διαφύλαξη του κύρους της θέσης που καταλαμβάνεται και την απρόσκοπτη εκτέλεση των καθηκόντων του στελέχους(Γκοβάρης & Ρουσσάκης, 2008: 43; Κατσαρός, 2008: 188).

Δημόσια εκπαίδευση και διοίκηση στις Ευρωπαϊκές χώρες

Ως βασική προϋπόθεση για κατάληψη θέσης στελέχους στη διοίκηση και εποπτεία των δημόσιων σχολικών μονάδων στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες

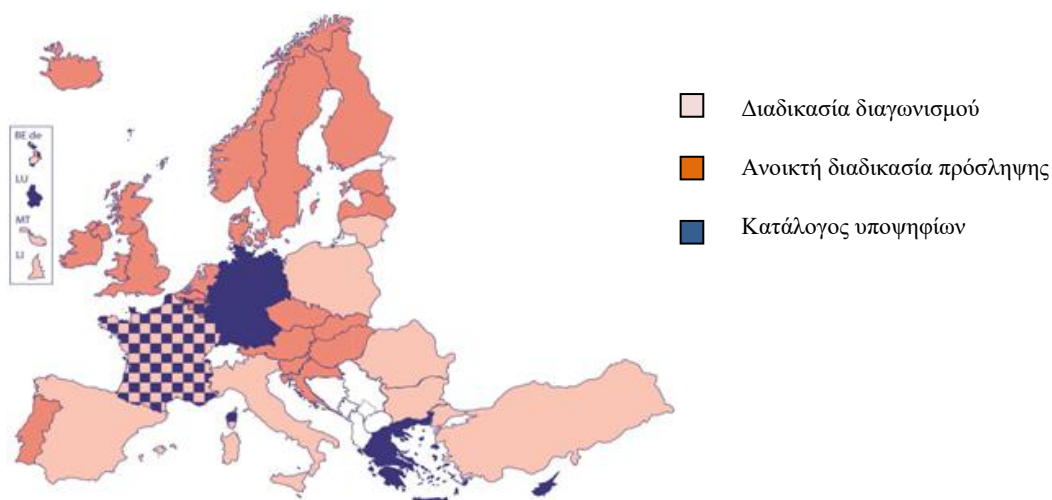
προβάλλεται η εκπαιδευτική εμπειρία/προϋπηρεσία. Από τη βάση δεδομένων του Eurydice διαπιστώνεται ότι μόνο 4 από τις 31 χώρες (Λουξεμβούργο, Ολλανδία, Σουηδία και Ισλανδία για την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) δεν θέτουν την εκπαιδευτική προϋπηρεσία ως ρητή προϋπόθεση για την κατάληψη διευθυντικής θέσης σε σχολική μονάδα, αλλά την συνεκτιμούν κατά τη διαδικασία επιλογής. Ωστόσο, εντοπίζεται διαφορά στον αριθμό των ετών προϋπηρεσίας που πρέπει να έχει ο υποψήφιος. Ποικίλλει από 1 χρόνο στην Τσεχία έως 13 χρόνια στην Κύπρο ή παραμένει απροσδιόριστος και συνεκτιμάται από τις αρμόδιες αρχές όπως στην περίπτωση της Γερμανίας, της Φιλανδίας και του Ηνωμένου Βασιλείου (Γκοβάρης & Ρουσσάκης, 2008: 43; Κατσαρός, 2008: 188).

Η διοικητική εμπειρία προβάλλεται ως προϋπόθεση επιλογής και απαιτούμενο προσόν σε αρκετές χώρες της Ευρώπης, όπως η Κύπρος, το Ηνωμένο Βασίλειο. Σε εκπαιδευτικά συστήματα με αποκεντρωμένη διοικητική δομή, η διοικητική εμπειρία και οι ηγετικές ικανότητες αποκτούν βαρύνουσα σημασία. Για την απόδειξη της διοικητικής εμπειρίας υπάρχουν χώρες, όπως η Κύπρος, που αξιολογούν την προϋπηρεσία σε θέση υποδιευθυντή και άλλες που απαιτούν την κατοχή πιστοποιητικού σπουδών στην εκπαιδευτική διοίκηση ή τη διαχείριση εκπαιδευτικών μονάδων, όπως η Φιλανδία και η Γερμανόφωνη Κοινότητα του Βελγίου (Γκοβάρης & Ρουσσάκης, 2008: 44; Κατσαρός, 2008: 188).

Η εξειδικευμένη γνώση διαδικασιών εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται προϋπόθεση για την κατάληψη διευθυντικής θέσης στην Γαλλία και στην Κύπρο. Η συμμετοχή σε ειδικά προγράμματα αρχικής κατάρτισης ή επιμόρφωσης και η πιστοποίηση των προσόντων για την επιτυχή άσκηση του έργου του στελέχους προαπαιτούνται σε πολλές περιπτώσεις (Γαλλόφωνη κοινότητα του Βελγίου, Ισπανία, Πορτογαλία, Γαλλία,

Ιταλία, Αυστρία και Φιλανδία) για την κατάληψη αντίστοιχης θέσης, ενώ σε χώρες με αποκεντρωμένη διοικητική διάρθρωση τα αντικείμενα που επιβάλλεται να έχουν εμπειρία ή επιμόρφωση τα στελέχη και ο χρόνος επιμόρφωσης ποικίλλουν. Για παράδειγμα, στη Μεγάλη Βρετανία η κατάληψη θέσης Διευθυντή προϋποθέτει την κατοχή του ειδικού Εθνικού Πιστοποιητικού Επαγγελματικής Επάρκειας για Διευθυντές (NPQH- National Professional Qualification for Headship). Η ειδική επιμόρφωση περιλαμβάνει εκπαιδευτικά θέματα και θέματα διδακτικής, θέματα διοίκησης και διαχείρισης οικονομικών και πόρων του σχολείου (Γκοβάρης & Ρουσσάκης, 2008: 45; Κατσαρός, 2008: 188).

Σύμφωνα με την Eurydice (2013), σε κάποιες χώρες εφαρμόζεται διαδικασία διαγωνισμού, σε άλλες χώρες ανοιχτή διαδικασία πρόσληψης και σε κάποιες άλλες κατάλογοι υποψηφίων.



Εικόνα 1: Βασικές μέθοδοι πρόσληψης διευθυντών σχολείων (ISCED O, 1, 2, 3), 2011/12

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008: 188), οι χώρες της Ε.Ε. μπορούν να ταξινομηθούν σε 3 ομάδες ανάλογα με τον τρόπο επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης:

- Η επιλογή γίνεται από την κεντρική υπηρεσία βάσει εθνικού πίνακα ικανοτήτων των υποψηφίων, που προκύπτει από εκθέσεις αρμόδιων οργάνων

αξιολόγησης, διαγωνισμούς, συνεντεύξεις, βιογραφικά σημειώματα και υπηρεσιακές μεταβολές (Αυστρία, Βέλγιο, Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, Ιταλία, Λουξεμβούργο).

- Η επιλογή γίνεται από τοπική ή περιφερειακή εκπαιδευτική ή θρησκευτική αρχή με συμμετοχή του σχολείου και βασίζεται σε συνέντευξη και βιογραφικό σημείωμα του υποψηφίου (Ιρλανδία, Αγγλία και Ουαλία).
- Η εκλογή διευθυντή με δημοκρατικό τρόπο από το σχολικό συμβούλιο, όπου συμμετέχουν και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου (Πορτογαλία).

Διαφορές μεταξύ των χωρών της Ε.Ε. διαπιστώνονται και ως προς το βαθμό αποκέντρωσης αρμοδιοτήτων σε επίπεδο σχολείου, με το μεγαλύτερο βαθμό να εντοπίζεται σε χώρες, όπως η Ολλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο, το Βέλγιο (η Φλαμανδική κυρίως κοινότητα) και οι Σκανδιναβικές χώρες. Στον αντίποδα βρίσκονται χώρες, όπως η Ελλάδα, η Γερμανία και το Λουξεμβούργο (Κατσαρός, 2008: 185). Οι διευθυντές στην Αγγλία είναι πιο αυτόνομοι σε σχέση με τους αντίστοιχους στην Ελλάδα, την Κύπρο και τη Σουηδία. Στην Αγγλία και την Ουαλία η ευθύνη για την παροχή εκπαίδευσης, διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής και σχεδιασμού ανάγεται στην κεντρική κυβέρνηση, ενώ για την εφαρμογή των πολιτικών και την άσκηση των αρμοδιοτήτων στις τοπικές αρχές (Local Authorities) και στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, που λειτουργούν ως αυτόνομες διοικητικές μονάδες (Thody, Pashiardis, Johansson & Papanoum, 2007; Daresh & Male, 2000; Brundrett, Fitzgerald & Sommerfeldt, 2006). Τα πιο συγκεντρωτικά συστήματα της Ελλάδας και της Κύπρου δίνουν λιγότερη έμφαση στην προετοιμασία των διευθυντών και έχουν περισσότερη κυβερνητική εμπλοκή στην επιλογή των διευθυντών απ' ό,τι η λιγότερο συγκεντρωτική Σουηδία και Αγγλία (Thody, Pashiardis, Johansson & Papanoum, 2007).

Δημόσια εκπαίδευση και διοίκηση σε άλλες χώρες :

ΗΠΑ και Καναδά

Το αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι στην πραγματικότητα ένα μωσαϊκό αποτελούμενο από 50 ατομικές πολιτειακές πρακτικές. Σχεδόν σε όλες τις πολιτείες θεωρείται στοιχείο κλειδί για την τοποθέτηση ως διευθυντή ένα μεταπτυχιακό στην εκπαιδευτική διοίκηση. Οι διευθυντές πρέπει να έχουν τουλάχιστον τρία χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας, πανεπιστημιακά πτυχία επιπέδου μάστερ, και να έχουν ολοκληρώσει υποχρεωτικά προγράμματα που οδηγούν στη χορήγηση άδειας ή πιστοποιητικού για τη θέση του σχολικού διευθυντή (Su, Gamage & Mininberg, 2003; Daresh & Male, 2000; Black, Martin & Danzig, 2014).

Στον Καναδά δεν υπάρχει ομοσπονδιακή παρουσία στην εκπαίδευση, αλλά κάθε επαρχία ασκεί το δικό της έλεγχο. Σε αντίθεση με τις πολιτείες των ΗΠΑ, οι περισσότερες επαρχίες στον Καναδά δεν απαιτούν κάποια επαρχιακή πιστοποίηση στην εκπαιδευτική διοίκηση (Winter, Rinehart, Keedy & Bjork, 2004). Εξαίρεση αποτελεί η επαρχία του Οντάριο που ως προαπαιτούμενα για την πιστοποίηση του σχολικού διευθυντή θέτει :α)έναν αποδεκτό βαθμό πτυχίου, β)5 χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας, γ)προσόντα σε 3 διαστάσεις της διδασκαλίας, δ)μεταπτυχιακό τίτλο ή μια ειδική πιστοποίηση και τη μισή διάρκεια (5 μαθήματα) ενός μεταπτυχιακού (Normore, 2004).

Αυστραλία

Η αρχαιότητα θεωρείται πιο σημαντική στην επιλογή και τοποθέτηση των σχολικών διευθυντών στην Αυστραλία, ενώ στις ΗΠΑ προβάλλεται η πιστοποίηση στην εκπαιδευτική διοίκηση μέσω επιμορφωτικών ή μεταπτυχιακών πανεπιστημιακών προγραμμάτων. Στην Αυστραλία η ακαδημαϊκή και επαγγελματική πιστοποίηση που απαιτείται για ένα διευθυντή παραμένει το πτυχίο δασκάλου

τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Su, Gamage & Mininberg, 2003). Παρόλα αυτά, τα τελευταία χρόνια, όπως και στην Αγγλία και την Κίνα, παρατηρείται μια στροφή στην επιμόρφωση των διευθυντών στη σχολική διοίκηση πριν την ανάληψη υπηρεσίας τους (Daresh & Male, 2000).

Χονγκ Κονγκ, Κίνα

Το εκπαιδευτικό σύστημα του Χονγκ Κονγκ χαρακτηρίζεται από αποκέντρωση των λειτουργιών διαχείρισης του σχολικού προσωπικού. Από το 2002 απαιτείται πιστοποίηση για την κατάληψη διευθυντικής θέσης, που περιλαμβάνει κύκλο μαθημάτων 72 ωρών, εμπλοκή σε εργαστήριο ανάλυσης αναγκών, ολοκλήρωση Project ενεργής μάθησης και σύνταξη Portfolio. Τα κριτήρια επιλογής δεν είναι πλήρως καθορισμένα, ενώ δίνεται μεγάλη έμφαση στη συνέντευξη και την κρίση της επιτροπής (Walker and Kwan, 2012).

Ιδιωτική εκπαίδευση και διοίκηση στις Ευρωπαϊκές χώρες

Η έκθεση «Private Education in the European Union» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2000, όπως αναφέρεται στους Χατζηχρήστου & Βασιλειάδης, 2011) ανέλυσε τις εξελίξεις και τα χαρακτηριστικά της ιδιωτικής εκπαίδευσης στις περισσότερες χώρες της Ευρωζώνης -πλην Κύπρου, Μάλτας, Σλοβακίας και Σλοβενίας- καθώς επίσης και στη Δανία, το Ηνωμένο Βασίλειο και τη Σουηδία. Το βασικό συμπέρασμα που προκύπτει από τη σύγκριση για την Ελλάδα είναι η υψηλή παρεμβατικότητα του κράτους στη λειτουργία της και η απουσία της όποιας χρηματοδότησης από το κράτος. Παρ' όλο που και σε άλλες χώρες, όπως Πορτογαλία, Ισπανία, Γαλλία, Ιταλία, Ηνωμένο Βασίλειο, λειτουργούν μη επιδοτούμενα από το κράτος ιδιωτικά σχολεία, μόνο στην Ελλάδα, στη Σκωτία και στη Νότια Ιρλανδία δε συνυπάρχουν με επιδοτούμενα από το κράτος ιδιωτικά εκπαιδευτήρια.

Η λειτουργία των ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, στην Αυστρία και στην Πορτογαλία διέπεται από εξειδικευμένη νομοθεσία για τον ιδιωτικό τομέα της εκπαίδευσης. Κοινό νομοθετικό πλαίσιο για τα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία εντοπίζεται στις περισσότερες χώρες της Ε.Ε., ενώ στη Δανία, το Λουξεμβούργο και τη Σουηδία οι βασικοί κανονισμοί για την ιδιωτική εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα σύνθεσης της διακριτής νομοθεσίας για τα ιδιωτικά σχολεία και της ισχύουσας για τα δημόσια. Σχεδόν στο 70% των χωρών της έρευνας, η ιδιωτική εκπαίδευση βρίσκεται υπό τον έλεγχο του κράτους. Στο Βέλγιο, στη Γερμανία, στην Ισπανία και στην Αυστρία η εποπτεία επιμερίζεται σε περιφερειακό επίπεδο, που συμπληρώνει τον κεντρικό έλεγχο. Στις Σκανδιναβικές χώρες το σύστημα ελέγχου είναι αρκετά αποκεντρωμένο, με τις σουηδικές δημοτικές αρχές να επιθεωρούν τις σχολικές δραστηριότητες των σχολείων και τους Δανούς γονείς να ελέγχουν και να αξιολογούν τα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια.

Στην πλειονότητα των χωρών της Ε.Ε. (10 από τις 15, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα) τα προσόντα και τα χαρακτηριστικά όσων ιδρύουν ή διοικούν ιδιωτικό σχολείο ελέγχονται αυστηρά. Η διαδικασία επιλογής των εκπαιδευτικών και διευθυντών διαφέρει στον ιδιωτικό τομέα της εκπαίδευσης σε σύγκριση με το δημόσιο, διότι στην πρώτη περίπτωση γίνεται από τα ίδια τα σχολεία, ενώ στη δεύτερη συνήθως από την αρμόδια κρατική υπηρεσία. Αντιθέτως, σχετικά με τα απαιτούμενα προσόντα των στελεχών εκπαίδευσης δεν παρουσιάζονται ουσιαστικές διαφορές μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού τομέα σε όλες σχεδόν τις χώρες της Ε.Ε. . Εξαιρέση συνιστούν η Δανία και η Σουηδία, στις οποίες δεν έχουν οριστεί από το υπουργείο Παιδείας της κάθε χώρας συγκεκριμένα κριτήρια σχετικά με τα προσόντα των ιδιωτικών εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΘΕΣΜΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστεί και θα συγκριθεί το νομοθετικό πλαίσιο που ισχύει στη χώρα μας για την επιλογή διευθυντών στις σχολικές μονάδες της δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τις σχολικές μονάδες της ιδιωτικής. Έτσι, θα υπάρξει μια γενική εποπτεία του τρόπου επιλογής των διευθυντών και θα καταστεί ευκολότερη η σύγκριση και με τον τρόπο ανάδειξης στελεχών εκπαίδευσης σε άλλες χώρες, που αναλύθηκε παραπάνω.

3.1 Η περίπτωση του Ν.4327/2015(ΦΕΚ 50 τ. Α' / 14-5 2015) για τα δημόσια σχολεία: Παρουσίαση του νομοθετήματος

Στο πρόσφατο νομοθέτημα 4327/2015 «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 50 τ.Α'/14-5-2015, άρθρα 16-19) δικαίωμα εκλογής ως διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν εκπαιδευτικοί της ίδιας βαθμίδας με δεκαετή (10) τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία. Από αυτήν οκτώ (8) τουλάχιστον έτη θα πρέπει να είναι διδακτικής υπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τα τρία (3) τουλάχιστον στην οικεία βαθμίδα. Αν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας δεν πληρούν την προϋπόθεση της οκταετούς διδακτικής υπηρεσίας, υποψήφιοι μπορεί να είναι και εκπαιδευτικοί με μικρότερο χρόνο υπηρεσίας. Δικαίωμα υποψηφιότητας για τις θέσεις διευθυντών δημοτικών σχολείων έχουν εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων των κλάδων που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Ως κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης αποτελούν :

- α) Η επιστημονική-παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση.
- β) Η υπηρεσιακή κατάσταση, η καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία.
- γ) Η συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο, όπως προκύπτει από τις θέσεις στις οποίες έχει υπηρετήσει, καθώς και η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου που αποτιμώνται κατά τη μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων.

Το ανώτερο σύνολο μονάδων που μπορούν να συγκεντρώσουν οι υποψήφιοι διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης υπολογίζεται σε 37.

Το κριτήριο της επιστημονικής-παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης (9 έως 11 μονάδες κατ' ανώτατο όριο) αποτιμάται με τα εξής προσόντα :

- α) Διδακτορικό δίπλωμα (4 μονάδες) και Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών (2,5 μονάδες).
- β) Τίτλος Διδασκαλείου Εκπαίδευσης (2 μονάδες).
- γ) Δεύτερο πτυχίο πανεπιστημίου ή Τ.Ε.Ι. (2 μονάδες).
- δ) Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας ή Σχολής Νηπιαγωγών: (0,5 μονάδα)
- ε) Βεβαίωση ή πιστοποιητικό ετήσιας επιμόρφωσης σε Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. / Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε (0,5 μονάδα).
- στ) Πιστοποιημένη επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε. επιπέδου 1 (0,5 μονάδα).
- ζ) Πιστοποιημένη γνώση μίας ξένης γλώσσας με τίτλο επιπέδου B2 (0,5 μονάδα).
- η) Πιστοποιημένη γνώση μίας ξένης γλώσσας με τίτλο επιπέδου ανώτερου του B2 (1 μονάδα).

Το κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης, καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας (14 μονάδες κατ' ανώτατο όριο) αποτιμάται με τα εξής προσόντα :

- α) Υπηρεσιακή κατάσταση (11 μονάδες κατ' ανώτατο όριο).
- β) Διοικητική και καθοδηγητική εμπειρία (3 μονάδες κατ' ανώτατο όριο).

Το κριτήριο της συμβολής στο εκπαιδευτικό έργο, της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης (12 μονάδες κατ' ανώτατο όριο) για τους υποψήφιους διευθυντές αποτιμάται με τη μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας. Τα στοιχεία της προσωπικότητας που εκτιμώνται είναι η προσωπικότητα, το ήθος, η εντιμότητα, το αίσθημα δικαιοσύνης, η δημοκρατική συμπεριφορά, η επαγγελματική ανάπτυξη και συνέπεια, καθώς και οι ικανότητες του υποψηφίου, όπως αναδεικνύονται στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής. Οι ικανότητες του υποψηφίου περιλαμβάνουν την ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας, την ικανότητα ανάπτυξης πρωτοβουλιών και επίλυσης προβλημάτων ιδίως διδακτικών, διοικητικών, οργανωτικών και λειτουργικών, καθώς και την ικανότητα ανάπτυξης κατάλληλου παιδαγωγικού περιβάλλοντος έμπνευσης των εκπαιδευτικών κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. Ο σύλλογος διδασκόντων εκτιμά, επίσης, άλλες σπουδές του υποψηφίου, επιμόρφωση και μετεκπαίδευση, οργάνωση εκπαιδευτικών συνεδρίων, σεμιναρίων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή συμμετοχή σε αυτά με την ιδιότητα του εισηγητή, του μέλους της επιστημονικής ομάδας ή του επιμορφωτή, συγγραφικό και ερευνητικό έργο, πρωτοβουλίες σε σχέση με το εκπαιδευτικό έργο, υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εφαρμογή καινοτομιών, σχετική με την εκπαίδευση διοικητική ή καθοδηγητική εμπειρία, επιμορφωτικές συναντήσεις, συμμετοχή σε συμβούλια, επιτροπές ή ομάδες εργασίας, κοινωνική και συνδικαλιστική δράση, συμμετοχή σε όργανα διοίκησης επιστημονικών και εκπαιδευτικών οργανώσεων ή σε όργανα λαϊκής συμμετοχής και επίσημες διακρίσεις. Για την συμμετοχή του υποψηφίου στελέχους στην περαιτέρω διαδικασία απαιτείται τουλάχιστον το 20% των έγκυρων ψήφων της μυστικής ψηφοφορίας. Στην ψηφοφορία συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως είδους σχέσης εργασίας.

3.2 Η περίπτωση του Ν.682/77(ΦΕΚ 244, τ. Α' 1-09-1977) για τα ιδιωτικά σχολεία: Παρουσίαση του νομοθετήματος

Η ίδρυση και λειτουργία ιδιωτικών σχολείων τέθηκε ως ζήτημα για την ελληνική πολιτεία ήδη από το Σύνταγμα του 1827. Τα ιδιωτικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα ιδρύονται μόνο με κρατική άδεια σύμφωνα με το άρθρο 16 (παρ. 8) του ισχύοντος Συντάγματος του 1975. Το ελληνικό κράτος ασκεί εποπτεία και στη λειτουργία των ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων, μέσω του Υπουργείου Παιδείας, με την πλειοψηφία των νόμων που αφορούν τη δημόσια εκπαίδευση να έχουν εφαρμογή και στην ιδιωτική. Ο λόγος έγκειται στο ότι σύμφωνα με το άρθρο 16 (παρ. 2) του Συντάγματος «η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους». Πρόκειται δηλαδή για δημόσιο λειτούργημα που θεωρείται ότι δεν είναι δυνατόν να ασκείται από ιδιωτικό φορέα χωρίς κρατική εποπτεία. Το ισχύον νομικό πλαίσιο της επιλογής διευθυντών στην ιδιωτική εκπαίδευση προκύπτει από το νόμο 682/77«Περί ιδιωτικών σχολείων γενικής εκπαίδευσεως και σχολικών οικοτροφείων» (ΦΕΚ 244, τ. Α' 1-09-1977), του οποίου πολλές διατάξεις ισχύουν μέχρι σήμερα. Ο νόμος αυτός επηρέασε σημαντικά το νομικό πλαίσιο της ιδιωτικής γενικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με το άρθρο 25 και 34 αυτού του νομοθετήματος, ως διευθυντής σε ιδιωτικό σχολείο ορίζεται εκπαιδευτικός που έχει τα προσόντα και τα χρόνια υπηρεσίας, που ισχύουν και για την προαγωγή των δημοσίων εκπαιδευτικών. Στην περίπτωση που αποδεδειγμένα δεν υπάρχει εκπαιδευτικός με τα παραπάνω προσόντα για την ανάληψη της διευθυντικής θέσης, μπορεί να διοριστεί κάποιος εκπαιδευτικός κατώτερου βαθμού. Επίσης, αν ο ιδιοκτήτης είναι εκπαιδευτικός της αντίστοιχης βαθμίδας μπορεί να διοριστεί ο ίδιος διευθυντής, αν διαθέτει τα κατάλληλα προσόντα. Για τον διορισμό του διευθυντή αποφασίζει ο οικείος Διευθυντής

Εκπαίδευσης μετά από πρόταση του ιδιοκτήτη του σχολείου. Οι διευθυντές των ιδιωτικών σχολείων δεν μπορούν να συνυπηρετούν σε άλλο εκπαιδευτήριο, πρέπει να παραμένουν όλες τις εργάσιμες ώρες στο σχολείο και μπορούν να διδάσκουν σε άλλη βαθμίδα του ίδιου εκπαιδευτηρίου.

3.3 Κριτική ανάλυση του συστήματος επιλογής Στελεχών Εκπαίδευσης στα δημόσια σχολεία (Ν.4327/2015) και στα ιδιωτικά σχολεία (Ν. 682/77)

Σχετικά με τις νομοθετικές ρυθμίσεις που αναφέρονται στα κριτήρια επιλογής των διευθυντών διαπιστώνεται μεγάλη ρευστότητα, καθώς οι αλληπάλληλες τροποποιήσεις τους είχαν ως αποτέλεσμα την έλλειψη ευρύτερης αποδοχής και συναίνεσης των ρυθμίσεων από μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών (Γέρου, 2015).

Όπως μπορεί να διαπιστώσει κανείς και στα δυο νομοθετικά κείμενα, που αναλύθηκαν παραπάνω, τα κριτήρια επιλογής των υποψήφιων διευθυντών είναι ίδια. Ο λόγος έγκειται στο ότι τα ιδιωτικά σχολεία υπάγονται στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας, το οποίο ασκεί εποπτικό ρόλο μέσω περιφερειακών εποπτικών οργάνων. Η μελέτη του νομοθετικού πλαισίου που περιβάλλει την ιδιωτική εκπαίδευση οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η οργάνωση και η λειτουργία των ιδιωτικών σχολείων έχει σε μεγάλο βαθμό εξομοιωθεί με αυτές των δημοσίων. Κι αυτό, γιατί ο νομοθέτης αποκλείει στα ιδιωτικά σχολεία διαφοροποιήσεις όχι μόνο στον τρόπο διαχείρισης των εκπαιδευτικών, αλλά και στο περιεχόμενο και τον τρόπο οργάνωσης των μαθημάτων (Χατζηχρήστου & Βασιλειάδης, 2011).

Προχωρώντας στην κριτική επεξεργασία των προϋποθέσεων επιλογής των υποψήφιων διευθυντών διαπιστώνεται ότι μεγάλη βαρύτητα δίνεται στη διδακτική εμπειρία. Οι σχολικοί διευθυντές επιλέγονται κυρίως στη βάση της αρχαιότητας στο επάγγελμα και όχι με έμφαση στις διαχειριστικές τους ικανότητες, καθώς τα βασικά στοιχεία της περιγραφής και εξειδίκευσης της εργασίας απουσιάζουν (Thody,

Pashiardis, Johansson & Papanoum, 2007). Παρόλο που η αρχαιότητα συνιστά πλεονέκτημα για την ανάληψη διευθυντικών θέσεων, αυτό δε συνεπάγεται πως ο αρχαιότερος ή ο καλύτερος δάσκαλος μπορεί να αναλάβει διευθυντικά καθήκοντα (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Αναφορικά με την επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση, αξιοσημείωτο είναι ότι η κατοχή περισσότερων του ενός τίτλου σπουδών, όπως δεύτερου μεταπτυχιακού ή διδακτορικού δεν μοριοδοτείται. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι οι ειδικές σπουδές και η επιστημονική κατάρτιση στην εκπαιδευτική ηγεσία δεν περιλαμβάνονται στα κριτήρια επιλογής (Moissidou, 2013). Αυτό ενδεχομένως οφείλεται στο γεγονός ότι οι διευθυντές των σχολείων σήμερα είναι απόφοιτοι κυρίως των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, στις οποίες δεν διδάσκονταν τα αντικείμενα που άπτονται της Διοικητικής Επιστήμης. Γνωστικά αντικείμενα σχετικά με τη διοίκηση της εκπαίδευσης εισήχθησαν τα τελευταία χρόνια στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης των πανεπιστημίων.

Ως προς την αξιολόγηση της προσωπικότητας, τις ικανότητες άσκησης των διοικητικών καθηκόντων, αλλά και τη γενικότερη συγκρότηση του υποψήφιου διαπιστώνεται διαφοροποίηση ανάμεσα στα δημόσια σχολεία και τα ιδιωτικά. Στα δημόσια σχολεία ο τελευταίος νόμος 4327/2015 εισάγει τη μυστική ψηφοφορία του Συλλόγου Διδασκόντων, που αντικαθιστά το αναλυτικό βιογραφικό σημείωμα, τις αξιολογικές εκθέσεις και τη συνέντευξη που ίσχυε στους νόμους 3467/2006 και 3848/2010. Έρευνες, όπως της Μπακάλμπαση & Επαμεινώδα (2015), προέβαλαν την ανάγκη αλλαγής του τρόπου συνέντευξης λόγω της υποκειμενικότητας που ελλοχεύει στη διαδικασία και πρότειναν ένα τρόπο αξιολόγησης της προσωπικότητας του υποψηφίου μέσω καταγραφής του ψυχολογικού του προφίλ. Στον αντίποδα βρίσκονται τα ιδιωτικά σχολεία, όπου η κρίση της προσωπικότητας και των

ικανοτήτων του υποψηφίου πραγματοποιείται από τον ιδιοκτήτη του σχολείου, με τις όποιες στρεβλώσεις αναπτύσσει μια τέτοια δραστηριότητα.

Η παραπάνω ανάλυση αναδεικνύει ένα σημαντικό ζήτημα στην ανάπτυξη της ιδιωτικής εκπαίδευσης, αυτό της δυνατότητας επιλογής στελεχών εκπαίδευσης. Θεμελιώδες τμήμα της στρατηγικής οργάνωσης, αλλά και της εύρυθμης λειτουργίας κάθε οργανισμού και επομένως και ενός ιδιωτικού σχολείου είναι η διαχείριση του ανθρώπινου κεφαλαίου του. Είναι σαφές, άλλωστε, ότι ένας από τους κύριους λόγους επιλογής ενός ιδιωτικού σχολείου από τους γονείς είναι ότι το ιδιωτικό σχολείο θεωρείται ότι φροντίζει να διασφαλίζει την επιλογή των καλύτερων εκπαιδευτικών, γεγονός που προάγει το επίπεδο σπουδών των παιδιών τους. Μάλιστα, σε έναν κλάδο που λειτουργεί ανταγωνιστικά το πεδίο αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικό ως ανταγωνιστικό πλεονέκτημα. Συνεπώς, πάνω στο επιχείρημα αυτό θεμελιώνεται η ελεύθερη επιλογή διδακτικού προσωπικού και διευθυντών από την ιδιοκτησία των ιδιωτικών σχολείων. Ωστόσο, γίνεται αντιληπτό ότι η ελευθερία των ιδιοκτητών και το δικαίωμα να αυτοπροταθούν για τη θέση του διευθυντή εγκυμονεί κινδύνους για άνισο και μεροληπτικό τρόπο αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών, κυρίως όσον αφορά το επίπεδο των υπηρεσιών που προσφέρουν(Χατζηχρήστου & Βασιλειάδης, 2011).

Επίσης, προβληματισμό και αντιδράσεις στον κύκλο των εκπαιδευτικών επέφερε και ο νόμος 4327/2015, εξαιτίας της μυστικής ψηφοφορίας του Συλλόγου Διδασκόντων που εισάγει στη διαδικασία επιλογής των διευθυντών. Η Ολομέλεια του Συμβουλίου της Επικρατείας έκανε δεκτή την απόφαση 865/2016 του Γ' τμήματος του ανωτάτου δικαστηρίου, μετά την προσφυγή της Πανελλήνιας Ένωσης Διευθυντών Εκπαίδευσης και 57 Διευθυντών Σχολείων, στο ζήτημα της συνταγματικότητας και την νομιμότητας της κανονιστική πράξης που αφορά τις επιλογές στελεχών σύμφωνα με το Νόμο 4327/2015. Σύμφωνα με την απόφαση αυτή

ο νέος τρόπος επιλογής είναι αντισυνταγματικός, διότι η διαδικασία έγινε με μυστική ψηφοφορία. Ειδικότερα, οι σύμβουλοι Επικρατείας έκριναν ότι αντιβαίνει στις συνταγματικές αρχές «της ισότητας, της αξιοκρατίας και δη στην αρχή της ελεύθερης προσβάσεως και σταδιοδρομίας κάθε Έλληνα στις δημόσιες θέσεις κατά τον λόγο της προσωπικής του αξίας και ικανότητας, διότι δεν εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις αξιοκρατικής κρίσεως». Αναφερόμενοι στην μυστική ψηφοφορία, οι σύμβουλοι διευκρινίζουν ότι η συγκεκριμένη διαδικασία είναι κατάλληλη για εφαρμογή σε αυτοδιοικούμενες μονάδες, «όχι όμως στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες ανήκουν εκ του Συντάγματος στην αποκλειστική αρμοδιότητα του κράτους, η διοίκηση των οποίων πρέπει να αναδεικνύεται στο πλαίσιο διαφανούς και αντικειμενικής διαδικασίας, κατάλληλης για την διασφάλιση της ενιαίας και ομοιόμορφης εφαρμογής των οριζόμενων κριτηρίων». Ακόμη, η διαδικασία είναι αντισυνταγματική, καθώς δεν αξιολογούνται με αιτιολογία τα προσόντα των υποψηφίων που αναφέρονται στο κριτήριο της συμβολής στο εκπαιδευτικό έργο, της προσωπικότητας και της γενικής συγκροτήσεως του υποψηφίου. Έτσι, περί τα τέλη Μαΐου του 2017 ψηφίστηκε ο νόμος 4473/2017 (ΦΕΚ 78/Α/30-5-2017, άρθρο 1) για την επιλογή διευθυντών, σύμφωνα με τον οποίο γίνεται επαναφορά της συνέντευξης ενώπιον οικείων περιφερειακών υπηρεσιακών συμβουλίων, τα οποία συνεκτιμούν τα στοιχεία του υπηρεσιακού φακέλου των υποψηφίων, τα στοιχεία του φακέλου υποψηφιότητάς τους καθώς και τη γνώμη των συνυπηρετούντων μόνιμων εκπαιδευτικών.

Λιγосτές είναι οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα για τον τρόπο επιλογής των διευθυντών, όπως ορίζεται από το νόμο 4327/2015. Η έρευνα της Γέρου (2015), που διεξήχθη σε υποψηφίους διευθυντές σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Δυτική Μακεδονία, αποκάλυψε τη μεγάλη

απόρριψη υποψηφίων κατά τη φάση της μυστικής ψηφοφορίας, η οποία επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό το αποτέλεσμα και την τελική διαμόρφωση των πινάκων μοριοδότησης των υποψηφίων. Οι έρευνες των Κωστάκη (2016) και Μητσοπούλου (2016) διαπιστώνουν ότι μέσω της μυστικής ψηφοφορίας δόθηκε σαφές προβάδισμα στους υποψηφίους με επικοινωνιακές δεξιότητες σε βάρος εκείνων με αυξημένα τυπικά προσόντα. Ωστόσο, παρά τις αντιδράσεις που προκάλεσε ο τρόπος που διεξήχθη η μυστική ψηφοφορία, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές τάσσονται υπέρ της διατήρησής της με βελτιωτικές όμως παρεμβάσεις και υπέρ της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία ανάδειξης των διευθυντών τους.

Συνεπώς, εγείρονται προβληματισμοί σχετικά με την υποκειμενικότητα που ελλοχεύει κατά την πρόταση του ιδιοκτήτη του ιδιωτικού σχολείου, με την έμφαση που δίνεται στα επιμέρους μετρήσιμα κριτήρια, ειδικά της αρχαιότητας και όχι των σχετικών μεταπτυχιακών και διδακτορικών σπουδών, με τη μυστική ψηφοφορία του Συλλόγου Διδασκόντων και με την μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία επιλογής των διευθυντών στα ιδιωτικά σχολεία. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθούν δύο ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Σταμέλος, 2007, όπως αναφέρεται στην Αθανασούλα-Ρέππα, 2008) : α)η δημιουργία ελληνικών νόμων που ήταν αντιγραφές ξένης νομοθεσίας μη εναρμονισμένης με την ελληνική πραγματικότητα και β)η έντονη επίδραση των πολιτικών εντάσεων ή ανωμαλιών. Ο συγκεντρωτικός και γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος εξακολουθεί να υφίσταται, καθώς το Υπουργείο Παιδείας είναι εκείνο που λαμβάνει το σύνολο των καίριων αποφάσεων σχετικών με τη διοίκηση των σχολικών μονάδων (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Το Υπουργείο είναι υπεύθυνο για την επιλογή και τοποθέτηση των διευθυντών, την οποία ορίζει στη βάση κυρίως γραφειοκρατικών και πολιτικών κριτηρίων και όχι

προσόντων σχετικών με την εκπαιδευτική διοίκηση. Επομένως, το συγκεντρωτικό σύστημα στην Ελλάδα έχει μεγαλύτερη κυβερνητική εμπλοκή στην επιλογή των διευθυντών και λιγότερη στην προετοιμασία τους, γεγονός που είναι η βασική διαφορά σε σχέση με άλλα λιγότερο συγκεντρωτικά συστήματα (Geraki, 2014). Το πρόβλημα εντοπίζεται στην ανυπαρξία ολιστικού και μακροπρόθεσμου σχεδίου για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών ηγετών (Thody, Pashiardis, Johansson & Papanoum, 2007).

Τα κριτήρια επιλογής για τις διευθυντικές θέσεις θα πρέπει να διακρίνονται από αντικειμενικότητα, δυνατότητα μέτρησης και αμεροληψία. Η απαλλαγή από πολιτικές, συνδικαλιστικές και κομματικές σκοπιμότητες είναι βασική προϋπόθεση, ώστε τα παραπάνω να γίνουν πραγματικότητα. Ένα μεικτό σύστημα επιλογής θα μπορούσε να οδηγήσει στην καλύτερη επιλογή και τοποθέτηση διευθυντών σχολικών μονάδων (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007: 168). Επίσης, αποτυπώνεται η ανάγκη ύπαρξης ενός σταθερού τρόπου επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης, γιατί οι συνεχείς μεταβολές προκαλούν αστάθεια, ανασφάλεια και ακύρωση των όποιων δημιουργικών πρωτοβουλιών.

ΜΕΡΟΣ ΙΙ

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφεται αναλυτικά η μεθοδολογία που επιλέχθηκε για την μελέτη των ερευνητικών ερωτημάτων. Αρχικά, γίνεται παρουσίαση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας. Έπειτα, αναλύεται η ερευνητική μέθοδος που ακολουθείται στη συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα, αναφέρονται τα βασικά χαρακτηριστικά, καθώς και η χρησιμότητά της. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το ερευνητικό εργαλείο συλλογής των δεδομένων, δηλαδή η ημιδομημένη συνέντευξη και το πρωτόκολλο συνέντευξης. Ακολουθεί η περιγραφή του δείγματος και ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας. Στο τέλος, αναφέρονται προβλήματα και δυσκολίες που ανέκυψαν στην πορεία της έρευνας, αλλά και ευρύτερα θέματα αξιοπιστίας, εγκυρότητας και δεοντολογίας.

4.2 Σκοπός της έρευνας – ερευνητικά ερωτήματα

Ο αποτελεσματικός και εφικτός σχεδιασμός αποτελεί ένα σημαντικό και κρίσιμο σημείο κάθε διερεύνησης (Mason, 2003: 29). Στην ποιοτική κοινωνική έρευνα δεν υπάρχει μόνο μία συγκεκριμένη γραμμική πορεία που πρέπει να ακολουθηθεί για τον ερευνητικό σχεδιασμό μιας ποιοτικής έρευνας. Αντιθέτως, ο σχεδιασμός καθοδηγείται από μια κυκλική, διαλεκτική, ευέλικτη και ανοικτή διαδικασία, διότι κατά τη διάρκεια εξέλιξης της συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων η πορεία της ερευνητικής διαδικασίας καθορίζεται και επανακαθορίζεται

(Ιωσηφίδης, 2006: 161; Παπαγεωργίου, 2004: 20). Οι μέθοδοι και οι τεχνικές δεν είναι ουδέτερα εργαλεία που επιτρέπουν την αντικειμενική περιγραφή της κοινωνικής πραγματικότητας, αλλά οι ίδιες την κατασκευάζουν από το στάδιο συλλογής και οργάνωσης των στοιχείων μέχρι το στάδιο ανάλυσης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων (Παπαγεωργίου, 2004: 16). Βασικός στόχος της ποιοτικής έρευνας είναι η μελέτη, ανάλυση και εξήγηση της δομής και λειτουργίας κοινωνικών φαινομένων, ομάδων, καταστάσεων καθώς και των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους και όχι η αναγωγή τους σε μετρήσιμες ποσότητες (Ιωσηφίδης, 2003: 17). Γι' αυτό ο ερευνητής οφείλει να δώσει μια περιγραφή του ερευνητικού προβλήματος, του ερευνητικού πεδίου και των ιδιαίτερων καταστάσεων που υφίστανται κατά τη χρονική περίοδο συλλογής των δεδομένων, του τρόπου επιλογής των συμμετεχόντων και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους (Mertens, 2005: 297).

Στην παρούσα, λοιπόν, μελέτη εκπονήθηκε ένα σχέδιο έρευνας που αποτελείται από διαδοχικά στάδια : α)επιλογή και διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος, β)χαρτογράφηση της ερευνητικής διαδικασίας για την εξασφάλιση του αναγκαίου εμπειρικού υλικού, γ)συλλογή δεδομένων, δ)ανάλυση και ερμηνεία ερευνητικών δεδομένων, ε)συγγραφή της ερευνητικής μελέτης (Παρασκευόπουλος, 1993: 41-46).

Η σκιαγράφηση της θεωρητικής βάσης της έρευνας συμβάλλει στην πληρέστερη κατανόηση του υπό διερεύνηση θέματος και οδηγεί στη διατύπωση των ευρύτερων στόχων της έρευνας σε πιο λεπτομερείς και εξειδικευμένους (Cohen & Manion, 1994: 391). Στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας αναδείχθηκαν ζητήματα που εντάσσονται στο ευρύτερο πεδίο της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων. Η σχέση κράτους και εκπαιδευτικής πολιτικής προσδιορίστηκε υπό το πρίσμα των εννοιών της εξουσίας και των πεδίων του θεωρητικού παραδείγματος του

Bourdieu. Ακολούθησε λεπτομερής ανάλυση της επίδρασης των εννοιών της αποτελεσματικότητας, της ποιότητας και της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά και του ρόλου και των αρμοδιοτήτων του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Επίσης, έγινε διεξοδική περιγραφή του πρόσφατου θεσμικού πλαισίου της επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων, που πραγματώνεται με τον Νόμο 4327/2015 για τα δημόσια σχολεία και στο Νόμο 682/77 για τα ιδιωτικά σχολεία. Στόχος της εμπειρικής έρευνας είναι η συγκριτική διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τον τρόπο επιλογής των διευθυντών τους. Ειδικότερα, επιχειρείται να εξεταστεί πώς οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την επαγγελματική ταυτότητα ενός άλλου συναδέλφου και ποιοι παράγοντες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην αξιολογική τους κρίση.

Συσχετίζοντας το θεωρητικό πλαίσιο με το σκοπό της έρευνας, προέκυψαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

α) Ποια κριτήρια, βάση των οποίων επιλέχθηκαν οι διευθυντές, θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι υπερισχύουν στα δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη φάση της μυστικής ψηφοφορίας του συλλόγου διδασκόντων και ποια στα ιδιωτικά σχολεία κατά την πρόταση του ιδιοκτήτη του σχολείου στο διευθυντή εκπαίδευσης;

β) Εάν και με ποιο τρόπο επηρεάζει το *habitus* των εκπαιδευτικών τη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους για τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών τους;

γ) Εάν και με ποιο τρόπο οι συσχετισμοί δυνάμεων, που υφίστανται στο σχολικό πλαίσιο για τη νομιμοποίηση ορισμένων πρακτικών, επηρεάζουν τη διαμόρφωση των αντιλήψεών των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών τους;

δ) Ποιον από τους δυο τρόπους επιλογής διευθυντή θεωρούν οι εκπαιδευτικοί καταλληλότερο για την ανάδειξη μιας σχολικής ηγεσίας που αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης;

4.3. Μεθοδολογία της έρευνας

4.3.1. Επιλογή της ερευνητικής μεθόδου της εμπειρικής έρευνας

Η επιλογή των κατάλληλων μεθόδων εξαρτάται από ορισμένους παράγοντες, όπως η φύση, ο χαρακτήρας του υπό διερεύνηση θέματος, οι στόχοι της έρευνας, ο χρόνος, το κόστος, η εξοικείωση των ερευνητών με το αντικείμενο, οι συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας (Παπαγεωργίου, 2004: 12, 26).

Οι ερευνητικές μέθοδοι διακρίνονται σε ποιοτικές (qualitative research) και ποσοτικές (quantitative research). Άλλοι όροι που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή των δύο ερευνητικών προσεγγίσεων είναι για την ποσοτική ο όρος θετικιστική, ενώ για την ποιοτική οι όροι επεξηγηματική - ερμηνευτική ή και νατουραλιστική, δηλαδή έρευνα σε φυσικά πλαίσια (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003). Οι ποσοτικές μέθοδοι αναλύουν την ποσότητα εμφάνισης του εξεταζόμενου φαινομένου, ενώ οι ποιοτικές εξετάζουν το είδος, το συγκεκριμένο χαρακτήρα του φαινομένου (Kvale, 1996: 67, όπως αναφέρεται στην Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Οι διαφορές των δύο μεθόδων εντοπίζονται κυρίως στο είδος και τον τρόπο συλλογής των πληροφοριών τους. Οι ποσοτικές μέθοδοι εστιάζουν σε αριθμητικά δεδομένα και στατιστικές συγκρίσεις του εξεταζόμενου αντικειμένου για την εξαγωγή αιτιακών σχέσεων. Η ποιοτική προσέγγιση, από την άλλη μεριά, δίνει περισσότερη έμφαση στην κατανόηση του ερευνητή ως προς το αντικείμενο που εξετάζει, βασισμένη στη βεμπεριανή verstehen (κατανόηση). Με την ποιοτική προσέγγιση κατορθώνεται η διεύδυση στην κοινωνική πραγματικότητα ή στο υπό

εξέταση κοινωνικό φαινόμενο. Στη θέση της εξήγησης και της πρόβλεψης μέσα από προκατασκευασμένες θεωρητικές κατασκευές και μεθοδολογικά εργαλεία της ποσοτικής προσέγγισης, αξιοποιείται η ερμηνεία (Παπαγεωργίου, 2004: 9-10, 21). Η ποσοτική έρευνα βασίζεται στην υπόθεση ότι υπάρχει μια δεδομένη τάξη πραγμάτων, μια αντικειμενική πραγματικότητα και προβάλλει την ανάγκη διερεύνησης της κατά βάση από κανόνες (Κυριαζή, 2002: 92). Αντιθέτως, στην ποιοτική προσέγγιση το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στο άτομο και στην κατανόηση του υποκειμενικού κόσμου της ανθρώπινης εμπειρίας (Cohen & Manion, 1994:62).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω και το γεγονός ότι η συγκεκριμένη εμπειρική έρευνα εξετάζει τις αντιλήψεις, στάσεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τον τρόπο επιλογής των διευθυντών τους, επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία. Ο λόγος επιλογής της έγκειται στο ότι στόχος της είναι η διείσδυση σε βάθος και η πληρέστερη κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων που διερευνώνται. Δεν είναι τυχαίο ότι ο χώρος της εκπαίδευσης είναι ένας τομέας στον οποίο υπάρχει την τελευταία δεκαετία έξαρση στην ανάπτυξη της ποιοτικής έρευνας (Παπαγεωργίου, 2004: 278), αφού η τελευταία στοχεύει στη διερεύνηση των νοημάτων και των αναπαραστάσεων που αποδίδουν τα υποκείμενα σε κοινωνικά φαινόμενα και διαδικασίες. Μέσω της ποιοτικής μεθόδου θα επιτευχθεί η κατανόηση και η εμπάθυνση στο πώς, γιατί, μέσα από ποιες διαδικασίες, κάτω από ποιες συνθήκες και με ποιες επιπτώσεις έγινε η επιλογή των διευθυντών. Στο σημείο αυτό αξίζει να τονισθεί ότι η σκοπιμότητα της καταγραφής και στοιχειοθέτησης των απόψεων, στάσεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συγκεκριμένη διοικητική πρακτική, δεν περιορίζεται απλώς στην παρουσίαση της υποκειμενικής πραγματικότητάς τους. Στόχος είναι η διερεύνηση σε βάθος και κατανόηση των

διεργασιών που προκύπτουν από τις κοινωνικές δομές, δηλαδή τις επιταγές των θεσμών και των υπόλοιπων συσχετισμών δυνάμεων που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό πλαίσιο, καθώς και των επιπτώσεων που αυτές έχουν στην εδραίωση και αναπαραγωγή τους μέσω της διαμόρφωσης ατομικών και συλλογικών συνειδήσεων.

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003:17), στόχος της ποιοτικής μεθόδου είναι η αποκάλυψη σχέσεων και συσχετίσεων μεταξύ κοινωνικών υποκειμένων και ομάδων, η περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση των κοινωνικών διεργασιών, η διατύπωση υποθέσεων και θεωρητικών θέσεων για τα κοινωνικά γεγονότα και η διερεύνηση κοινωνικών σχέσεων, θέσεων και ρόλων. Επιχειρεί να απαντήσει στα ερωτήματα του «πώς» και του «γιατί» των κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και ομάδων. Για την ποιοτική έρευνα ο κοινωνικός κόσμος είναι σύνθετος και πολυεπίπεδος. Γι' αυτό θεμελιώνεται σε μεθόδους ανάλυσης και επεξηγηματικής δόμησης, που προϋποθέτουν την κατανόηση της πολυπλοκότητας, της λεπτομέρειας και του πλαισίου. Σκοπός της είναι η παραγωγή σφαιρικής αντίληψης στη βάση πλούσιων και λεπτομερών στοιχείων. Επομένως εστιάζει σε «ολιστικές» μορφές ανάλυσης και επεξήγησης παρά στην αποτύπωση μοντέλων, τάσεων και συσχετισμών και σε στατιστικές μορφές ανάλυσης (Mason, 2003: 20-21).

Χαρακτηριστικά αυτής της κατηγορίας έρευνας είναι η ευελιξία και η μελέτη συγκριτικά μικρότερου πλήθους περιπτώσεων, με στόχο όχι την ανάδειξη γενικών τάσεων, αλλά τη διαμόρφωση ολικής εικόνας για την κάθε περίπτωση και τον εντοπισμό των κοινών τους στοιχείων (Κυριαζή, 2002). Η ποιοτική έρευνα, λοιπόν, περιλαμβάνει τη μελετημένη χρήση και συλλογή ποικιλίας εμπειρικών υλικών, που περιγράφουν κοινές και προβληματικές εκφάνσεις και έννοιες στις ζωές των ατόμων. Λέξεις- κλειδιά που τη χαρακτηρίζουν είναι η πολυπλοκότητα, τα συμφραζόμενα, η διερεύνηση, η ανακάλυψη και η επαγωγική λογική. Σύμφωνα με την επαγωγική

προσέγγιση, ο ερευνητής επιχειρεί την ερμηνεία μιας κατάστασης χωρίς την επιβολή προϋπάρχουσων προσδοκιών στα υπό μελέτη φαινόμενα (Mertens, 2005: 275-276).

Η ποιοτική έρευνα αφορά μια συγκεκριμένη δραστηριότητα που εγκαθιστά τον παρατηρητή μέσα στον κόσμο (Mertens, 2005: 275). Υιοθετούνται «ανοικτές» μέθοδοι και τεχνικές, με σκοπό τη βαθύτερη κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων από την πλευρά των υποκειμένων της έρευνας (Παπαγεωργίου, 2004: 20). Δίνεται έμφαση στη δράση. Τα δεδομένα που θα προκύψουν από αυτή τη διαδικασία ερμηνεύονται σύμφωνα με τα νοήματα και τους σκοπούς των ανθρώπων που είναι η πηγή τους (Cohen & Manion, 1994: 63-64; Χασσάνδρα & Γούδας, 2003; Παπαγεωργίου, 2004: 22). Τα κοινωνικά φαινόμενα, που εξετάζονται με τη χρήση ποιοτικών προσεγγίσεων, εντάσσονται και ερμηνεύονται σε συγκεκριμένα ιστορικο-κοινωνικά πλαίσια, χωρίς την εξαγωγή «νομοτελειακών» ή «γενικευμένων» διαπιστώσεων (Παπαγεωργίου, 2004: 20). Ο ερευνητής δέχεται την οντολογική υπόθεση του κονστρουκτιβισμού, ότι δηλαδή η πραγματικότητα δεν είναι απόλυτη. Υπάρχουν πολλαπλές πραγματικότητες που εξαρτώνται από χρονικά και ευρύτερα πλαίσια (Mertens, 2005: 277). Σκοπός του ερευνητή είναι να κατανοήσει πώς συμβαίνει αυτή η ερμηνεία της πραγματικότητας σ' έναν τόπο και χρόνο και να τη συγκρίνει με αυτή που συναντάται σε άλλους τόπους και χρόνους (Cohen & Manion, 1994:64).

Σύμφωνα με τον Mertens (2005: 279) οι κατάλληλες περιπτώσεις για την εφαρμογή ποιοτικών μεθόδων είναι όταν :

- 1) Το σημείο εστίασης της έρευνας εντοπίζεται στη διαδικασία, εφαρμογή ή ανάπτυξη του προγράμματος ή των ατόμων που συμμετέχουν σ' αυτό.
- 2) Το πρόγραμμα εστιάζει στα εξατομικευμένα αποτελέσματα.

- 3) Για συγκεκριμένους πελάτες ή προγράμματα απαιτείται λεπτομερής, εις βάθος πληροφόρηση.
- 4) Το σημείο εστίασης εντοπίζεται στη διαφορετικότητα των ατόμων, την ιδιοσυγκρασία και τα μοναδικά χαρίσματα που παρουσιάζουν.
- 5) Ο σκοπός αφορά την κατανόηση της θεωρίας του προγράμματος.

4.3.2 Ερευνητικό εργαλείο της εμπειρικής έρευνας

Η συνέντευξη συνιστά την πιο διαδεδομένη μέθοδο άντλησης ποιοτικού υλικού στις κοινωνικές επιστήμες (Ιωσηφίδης, 2003: 39). Επιτρέπει την άντληση πληροφοριών σε βάθος (Ιωσηφίδης, 2006: 163). Η μέθοδος της συνέντευξης εφαρμόζεται σε έρευνες, που επικεντρώνονται στο νόημα που αποδίδουν τα άτομα σε μια κοινωνική κατάσταση ή φαινόμενο και στη διερεύνηση προσωπικών ή κοινωνικών εμπειριών, στάσεων, αντιλήψεων, ιδεών και συμπεριφορών (Ιωσηφίδης, 2003: 41). Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτή η καταλληλότητα αυτής της μεθόδου για την παρούσα εμπειρική έρευνα. Η γνώση, οι απόψεις, οι αντιλήψεις, οι ερμηνείες, οι εμπειρίες και οι διαδράσεις των ανθρώπων συνιστούν βασικά στοιχεία της κοινωνικής πραγματικότητας, που εξετάζουν τα ερευνητικά ερωτήματα. Ένας νομιμοποιημένος τρόπος παραγωγής δεδομένων σχετικά με αυτά τα στοιχεία είναι η εμπλοκή σε μια διαδραστική σχέση με τους ανθρώπους (Mason, 2003: 91-92). Ο συνεντευκτής θεωρείται ένας ενεργός και αναστοχαστικός παράγοντας της διαδικασίας παραγωγής δεδομένων, παρά ουδέτερος συλλέκτης αυτών των δεδομένων (Mason, 2003: 96).

Η συνέντευξη ορίζεται ως η άμεση λεκτική συναλλαγή που γίνεται μεταξύ αναζήτησης πληροφοριών από την πλευρά του ενός, του συνεντευκτή, και παροχής πληροφοριών από την πλευρά του άλλου, του ερωτώμενου (Cohen & Manion,

1994:373; Φίλιας, 1996: 130). Δεν αφορά μια απλή, τυπική διαδικασία διαλόγου μεταξύ ερευνητή και υποκειμένου (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Η ερευνητική συνέντευξη έχει οριστεί από τους Cannell & Kahn (1968, όπως αναφέρεται στους Cohen & Manion, 1994: 374) ως «συζήτηση δύο ατόμων, που αρχίζει από το συνεντευκτή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών, και επικεντρώνεται από αυτόν σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία». Πρόκειται για μια «συστηματοποιημένη» συνέντευξη-συζήτηση με συγκεκριμένο αριθμό χαρακτηριστικών που καθορίζουν την τεχνική της εφαρμογής της και με σκοπό την επιστημονική επεξεργασία και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της. Η συνέντευξη προκαλεί μια κοινωνική και ψυχολογική σχέση ανάμεσα στον συνεντευκτή και στον ερωτώμενο, όπου οι ρόλοι είναι αμετάβλητοι, και απαιτεί την ενεργητική συμμετοχή του δεύτερου. Στη μέθοδο της συνέντευξης διακρίνονται δυο παράγοντες που παίζουν ρόλο : α)ο βαθμός της ελευθερίας που θα αφήσει στο συνεντευκτή η μορφή της συνέντευξης και β)το πού τοποθετείται η αποκτημένη πληροφορία (Φίλιας, 1996: 131-132).

Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994: 374), η συνέντευξη ως ξεχωριστή ερευνητική τεχνική μπορεί να εξυπηρετήσει τρεις στόχους : α)ως το κύριο μέσο συλλογής πληροφοριών για το τι γνωρίζει ένα άτομο (γνώση ή πληροφόρηση), τι του αρέσει (αξίες και προτιμήσεις) και τι σκέφτεται (στάσεις και πεποιθήσεις), β)ως ερμηνευτικό εργαλείο για τον έλεγχο υποθέσεων ή για τον εντοπισμό μεταβλητών και σχέσεων, γ)ως μέθοδος σε συνδυασμό με άλλες στη διεξαγωγή μιας έρευνας.

Τα χαρακτηριστικά των συνεντεύξεων είναι : 1)το σχετικά ανεπίσημο ύφος που μοιάζει με κουβέντα ή συζήτηση παρά με ερωτήσεις επίσημου χαρακτήρα, 2)η θεματική, θεματοκεντρική, βιογραφική ή αφηγηματική προσέγγιση χωρίς δομημένο

κατάλογο ερωτήσεων αλλά με συγκεκριμένο εύρος θεμάτων ή ζητημάτων που επιθυμεί να καλύψει, 3)η παραγωγή δεδομένων μέσω της διάδρασης μεταξύ συνεντευκτή και ερωτώμενου (Mason, 2003: 90). Υπάρχουν τρεις διαφορετικές αντιλήψεις για τη συνέντευξη (Kitwood, 1997, όπως αναφέρεται στους Cohen & Manion, 1994: 377-378). Η πρώτη αντίληψη θεωρεί ότι η συνέντευξη είναι ένα δυναμικό μέσο μετάδοσης πληροφοριών. Η δεύτερη αντίληψη προβάλλει την ύπαρξη προκαταλήψεων κατά τη συναλλαγή που πρέπει να αναγνωριστούν και να ελεγχθούν. Η τρίτη αντίληψη αναφέρεται στη συνέντευξη ως μια συνάντηση που αναγκαστικά έχει πολλά κοινά χαρακτηριστικά της καθημερινής ζωής.

Η μορφή της ως ερευνητικό εργαλείο ποικίλλει (π.χ. αυστηρά δομημένη, συνέντευξη πρόσωπο με πρόσωπο, τηλεφωνική κτλ.) (Ιωσηφίδης, 2003: 39). Ανάλογα με το βαθμό δόμησης της συνέντευξης από τον ερευνητή, διακρίνονται από τον Ιωσηφίδη (2003: 40) τρία βασικά είδη : α)η δομημένη, β)η ημιδομημένη και γ)η μη δομημένη συνέντευξη. Οι Cohen & Manion (1994: 376) κάνουν λόγο για 4 είδη συνεντεύξεων : α)τη δομημένη, β) τη μη δομημένη, γ)τη μη κατευθυντική και δ)την εστιασμένη συνέντευξη. Η διαφορά μεταξύ μη κατευθυντικής και εστιασμένης συνέντευξης έγκειται στο ότι στη δεύτερη περίπτωση δεν υφίσταται πλήρης ελευθερία μεταξύ συνεντευκτή και ερωτώμενου, γιατί η επιλογή των ερωτήσεων και το αντικείμενο της έρευνας είναι πιο εστιασμένα στις υποκειμενικές αντιδράσεις των ερωτώμενων για την κατάσταση που η έρευνα αναλύει και οι οποίες συμβάλλουν στην επαλήθευση ή διάψευση των προβλεπόμενων υποθέσεων. Ο συνεντευκτής είναι ελεύθερος ως προς τον τρόπο που τίθενται οι ερωτήσεις, τη σύνταξη και τη σειρά, αλλά υποχρεωμένος να επαναφέρει τον ερωτώμενο στο θέμα για τη συγκέντρωση των απαιτούμενων πληροφοριών (Φίλιας, 1996: 134). Ως ερευνητικό εργαλείο η συνέντευξη λόγω της άμεσης αλληλεπίδρασης προσφέρει πλεονεκτήματα, όπως

μεγαλύτερο βάθος συγκριτικά με άλλες μεθόδους συλλογής στοιχείων, αλλά και μειονεκτήματα, όπως η υποκειμενικότητα και η επιρροή του συνεντευκτή (Cohen & Manion, 1994: 374).

Η μέθοδος συλλογής εμπειρικών δεδομένων που επιλέχθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν η προσωπική συνέντευξη (one-to-one interview). Ο ερευνητής κάνει ερωτήσεις και καταγράφει τις απαντήσεις από ένα μόνο συμμετέχοντα. Οι συνεντεύξεις αυτού του είδους θεωρούνται κατάλληλες για άτομα με ευχέρεια λόγου, που εκφράζονται με σαφήνεια και δεν διστάζουν να μοιραστούν τις απόψεις τους. Παρόλα αυτά, η διαδικασία χαρακτηρίζεται αρκετά χρονοβόρα (Creswell, 2011: 256).

Ως προς το βαθμός δόμησης, επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία συνιστά μια μορφή συζήτησης κατευθυνόμενης από το συνεντευκτή μέσω ερωτήσεων που μεταβάλλονται, διαμορφώνονται ή προστίθενται κατά τη διάρκεια της (Κυριαζή, 2002: 123). Η ημιδομημένη συνέντευξη βασίζεται σε ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, αλλά χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων και την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση (Ιωσηφίδης, 2003: 40). Τα ανοιχτά χαρακτηριστικά της και η ευέλικτη διάταξη των ερωτήσεων διευκολύνουν τον λεπτομερέστατο προσδιορισμό της κατάστασης από τους ερωτώμενους με βάση τις δικές τους εμπειρίες και την ανάδειξη ζητημάτων που θεωρούν σημαντικά (Ιωσηφίδης, 2006: 163). Η ποιοτική κοινωνική έρευνα χρησιμοποιεί κυρίως την ημιδομημένη συνέντευξη, διότι ευνοεί την άντληση πληροφοριών και δεδομένων σε βάθος ή την ανάδειξη θεμάτων μη προκαθορισμένων από τον ερευνητή (Ιωσηφίδης, 2003: 40). Ο ερευνητής επιδιώκει, μέσα από ένα ευέλικτο και ανοιχτό σχήμα συνέντευξης, να δώσει ο ερωτώμενος τις δικές του

περιγραφές και ερμηνείες, χρησιμοποιώντας δικές του και όχι επιβαλλόμενες εννοιολογικές κατηγορίες (Κυριαζή, 2002: 123).

Το πιο βασικό στοιχείο για την επιτυχία των συνεντεύξεων είναι ο σχεδιασμός και η διατύπωση ερωτήσεων. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν ανοιχτές ερωτήσεις, δηλαδή ερωτήσεις που επιτρέπουν τον ερωτώμενο να αναπτύξει ελεύθερα την απάντησή του χωρίς προκαθορισμούς (Ιωσηφίδης, 2003: 42). Η φύση του προβλήματος που ερευνάται καθορίζει τα θέματα των ερωτήσεων. Δεν τίθενται, όμως, άλλοι περιορισμοί είτε στο περιεχόμενο είτε στον τρόπο απάντησης του ερωτώμενου (Cohen & Manion, 1994: 381). Οι ερωτήσεις με ανοιχτή μορφή ταιριάζουν καλύτερα στις έρευνες με ποιοτικό χαρακτήρα, διότι ο ερωτώμενος δίνει τις λεπτομερείς εκείνες πληροφορίες που χρειάζονται για μια πιο αξιόπιστη αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας από τον ερευνητή (Κυριαζή, 2002: 128). Στα πλεονεκτήματα τους συγκαταλέγονται η ευελιξία, η πιο πλούσια και σε βάθος διερεύνηση των θεμάτων, η δυνατότητα ελέγχου των ορίων γνώσης του ερωτώμενου, η προώθηση της συνεργασίας, η σωστή εκτίμηση των πεποιθήσεων του ερωτώμενου, η ανάδειξη μη αναμενόμενων ή απρόβλεπτων απαντήσεων (Cohen & Manion, 1994: 381; Κυριαζή, 2002: 127). Τα μειονεκτήματα είναι ο χρονοβόρος χαρακτήρας, η δυσκολία ανάπτυξης ικανοποιητικής μεθόδου καταγραφής των απαντήσεων και η υπερεκπροσώπηση στα αποτελέσματα των απαντήσεων ατόμων με μεγαλύτερη ευφράδεια (Cohen & Manion, 1994: 390; Κυριαζή, 2002: 130).

4.3.3 Η διαμόρφωση του πρωτοκόλλου συνέντευξης

Το ερευνητικό εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης στηρίχθηκε σε Πρωτόκολλο συνέντευξης², το οποίο ελέγχθηκε και συζητήθηκε από την επιβλέπουσα καθηγήτρια, ενώ έγιναν και κάποιες διορθώσεις, για να υπάρχει πλήρης συσχέτιση των ερωτήσεων με τα ερευνητικά ερωτήματα. Ακολούθησε μια (1) πιλοτική συνέντευξη, από την οποία δεν προέκυψαν σημαντικές αλλαγές.

Οι μεταβλητές-άξονες της συνέντευξης είναι αυτό που προσπαθεί ο ερευνητής να μετρήσει (Tuckman, 1972, όπως αναφέρεται στους Cohen & Manion, 1994: 391) και ήταν αποτέλεσμα επαναδιατύπωσης των ερευνητικών ερωτημάτων. Ο πρώτος θεματικός άξονας του Πρωτοκόλλου Συνέντευξης ήταν εισαγωγικός και αφορούσε στην ανίχνευση του επιστημονικού και εκπαιδευτικού προφίλ και του οικογενειακού υπόβαθρου του εκπαιδευτικού. Σκοπός ήταν η γνωριμία με τον ερωτώμενο, καθώς και η σκιαγράφηση του ενδιαφέροντος και της ενασχόλησης του με τη διοίκηση κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας. Επίσης, επιχειρήθηκε μια πρώτη καταγραφή των αντιλήψεων και των βιωμάτων των υποκειμένων σχετικά με τη πρόσφατη διοικητική στρατηγική του Υπουργείου Παιδείας που αφορούσε την επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων.

Οι πέντε (5) θεματικοί άξονες του πρωτοκόλλου συνέντευξης διαμορφώθηκαν ως εξής :

A. Επιστημονικό και εκπαιδευτικό προφίλ και οικογενειακό υπόβαθρο του ερωτώμενου-Εισαγωγικές ερωτήσεις

B. Συζήτηση για τα κριτήρια επιλογής των Διευθυντών σύμφωνα με το πρόσφατο θεσμικό πλαίσιο (Ν. 4327/2015 για τα δημόσια σχολεία και Ν.682/77 για τα ιδιωτικά)

² Το Πρωτόκολλο Συνέντευξης παρατίθεται στο Παράρτημα 1.

Γ. Επιρροή των εμπειριών, που αποκτήθηκαν στα μαθητικά χρόνια και στα μετέπειτα χρόνια εντός επαγγέλματος, στη διαμόρφωση των κριτηρίων επιλογής των Διευθυντών

Δ. Επιρροή των συσχετισμών δυνάμεων, που νομιμοποιούν σχολικές πρακτικές, στη διαμόρφωση των κριτηρίων επιλογής των Διευθυντών

Ε. Η νέα θεσμική διαδικασία επιλογής Διευθυντών και η συμβολή της στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης

4.3.4 Περιγραφή του δείγματος και του τρόπου διεξαγωγής της έρευνας

Η παρούσα ποιοτική εμπειρική έρευνα διεξάγεται στο νομό Κορινθίας και εκτείνεται χρονικά από το Μάιο έως τον Ιούνιο του 2017. Τα υποκείμενα του δείγματος είναι όλοι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονταν σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία. Η δειγματοληπτική μέθοδος που επιλέχτηκε είναι εκείνη της σκόπιμης ομοιογενούς δειγματοληψίας (purposeful homogeneous sampling), προκειμένου να ικανοποιούνται οι γενικοί και ειδικοί στόχοι της συγκεκριμένης ερευνητικής διαδικασίας. Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκε μια ομαδοποίηση στο δείγμα σε εκπαιδευτικούς ιδιωτικών σχολείων (E1, E2, E3, E4) και σε εκπαιδευτικούς δημοσίων σχολείων οι οποίοι συμμετείχαν και είχαν άμεση εμπλοκή στη διαδικασία ανάδειξης Διευθυντών Σχολικών Μονάδων κατά τις κρίσεις Στελεχών Εκπαίδευσης τον Ιούνιο του 2015 (E5, E6, E7, E8). Το κοινό χαρακτηριστικό των ερωτώμενων είναι ότι όλοι βίωσαν την πρόσφατη διοικητική στρατηγική της επιλογής διευθυντή σχολικής μονάδας, είτε από τον ιδιοκτήτη του σχολείου σύμφωνα με τον Ν.682/77 για τα ιδιωτικά σχολεία είτε από τον σύλλογο διδασκόντων σύμφωνα με τον Ν. 4327/2015 για τα δημόσια σχολεία.

Η ποιοτική έρευνα αφορά συνήθως μικρά δείγματα, γιατί πρόκειται για διερεύνηση που χαρακτηρίζεται από λεπτομέρεια και βάθος και το δείγμα αποτελεί

σκόπιμη επιλογή του ερευνητή (Ιωσηφίδης, 2003: 19; Χασσάνδρα & Γούδας, 2003). Με τη σκόπιμη δειγματοληψία (Purposive sample), ο ερευνητής επιλέγει περιπτώσεις που θεωρεί ότι είναι χαρακτηριστικές σχετικά με το θέμα που θέλει να ερευνήσει. Παρότι δεν πρόκειται για μέθοδο δειγματοληψίας πιθανοτήτων, ωστόσο οδηγεί συχνά σε αξιόπιστα αποτελέσματα (Κυριαζή, 2002: 118). Η γενίκευση δεν αποτελεί στόχο της ποιοτικής έρευνας και η έννοια της αντικαθίσταται με εκείνη της συμβατότητας. Το ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσο ο χώρος, η ομάδα ή το κοινωνικό φαινόμενο που ερευνήθηκε ταιριάζει με άλλους χώρους, άλλες ομάδες ή άλλα κοινωνικά φαινόμενα που ενδιαφέρουν τον ερευνητή (Κυριαζή, 2002: 280-281).

Γι' αυτό το λόγο, στο παρόν πόνημα συλλέξαμε οκτώ (8) συνολικά συνεντεύξεις, τέσσερις (4) από εκπαιδευτικούς ιδιωτικού σχολείου και τέσσερις (4) από εκπαιδευτικούς δημόσιου σχολείου. Η χρονική διάρκεια της κάθε συνέντευξης κυμαινόταν από 29 έως 43 λεπτά. Όλα τα υποκείμενα του δείγματος ανταποκρίθηκαν θετικά στην πρόσκληση μας πιθανότατα συναδελφικότητας ή λόγω ενδιαφέροντος που έδειξαν για το θέμα της έρευνας, αφού πρόκειται για ζήτημα που απασχολεί έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα. Η διεξαγωγή της συνέντευξης γινόταν κάθε φορά σε χώρο και χρόνο που επιθυμούσε ο εκάστοτε ερωτώμενος. Συνήθως οι συνεντεύξεις διεξάγονταν σε εξωτερικό χώρο, εκτός από δύο που έγιναν στο σπίτι των ερωτώμενων και μια στο γραφείο των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Η ποιότητα της συνέντευξης και το εύρος των αποτελεσμάτων και των πληροφοριών που παράγει εξαρτώνται άμεσα από τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενου κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Προϋπόθεση για τη σχέση αυτή είναι η κατοχή υψηλών επιστημονικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τη μεριά του ερευνητή. Απαιτείται η βαθιά γνώση του αντικειμένου της έρευνας από τον ερευνητή, οι ικανότητες δόμησης της διαδικασίας και της

πορείας της συνέντευξης, η ευγένεια, η ευαισθησία και η κριτική ματιά του, η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας με τους συμμετέχοντες, η πρόκληση του ενδιαφέροντός τους (Ιωσηφίδης, 2003: 48-49; Mertens, 2005: 309; Φίλιας, 1996: 142). Ο ερευνητής πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένος και ευφυής για την κατανόηση της ψυχολογικής κατάστασης των ερωτώμενων και να αποκαλύψει διαλεκτικές σχέσεις (Mertens, 2005: 309). Ο Rogers (όπως αναφέρει ο Φίλιας, 1996: 143) επισημαίνει ότι η καλύτερη επικοινωνία εδραιώνεται όταν ο ερωτώμενος θεωρεί τον συνεντευκτή έναν άνθρωπο οικείο και συμπαθή, ικανό να τον καταλάβει και να τον αποδεχτεί όπως είναι.

Πριν αρχίσει η συνέντευξη, οι ερωτώμενοι ενημερώθηκαν για τη φύση και το σκοπό της συνέντευξης και επιχειρήσαμε να τους κάνουμε να νιώσουν άνετα. Τους διαβεβαιώσαμε ότι μας ενδιαφέρουν να ακουστούν οι απόψεις τους μέσα σε ένα πλαίσιο εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας. Ζητήσαμε και λάβαμε τη συγκατάθεση των συνεντευξιζόμενων για τον τρόπο με τον οποίο θα καταγράφαμε τις απαντήσεις τους, δηλαδή τη μαγνητοφώνηση (Cohen & Manion, 1994: 393; Κυριαζή, 2002: 124). Στην αρχή της συνέντευξης προηγείτο μια εκφώνηση που εισήγαγε τους συνεντευξιζόμενους στους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας και ενημέρωνε για τη χρονική διάρκεια της συνέντευξης, την οποία η συνεντεύκτρια προσπάθησε να μην υπερβεί. Έπειτα, γίνονταν κάποιες εισαγωγικές ερωτήσεις σχετικά με το επιστημονικό και εκπαιδευτικό προφίλ των ερωτώμενων και το οικογενειακό τους υπόβαθρο, οι οποίες βοήθησαν στη συγκρότηση της περιγραφικής εικόνας του δείγματος (Κυριαζή, 2002: 136).

Ο πίνακας, όπου παρουσιάζονται αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων, παρατίθεται παρακάτω.

| Κωδ | Φύλο | Είδος σχολείου | Ειδικότητα | Πανεπιστήμιο-Τμήμα | Χρόνια υπηρεσίας | Προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης | Επιπλέον προσόντα | Τύπος καταγωγής (περιοχή) | Γραμματικές γνώσεις | |
|-----|------|----------------|------------|-------------------------------|------------------|-----------------------------|--------------------------------------------------------------------------|---------------------------|---------------------|---------------|
| | | | | | | | | | πατέρα | μητέρας |
| E1 | Γ | Ιδιωτικό | ΠΕ 70 | ΠΤΔΕ | 2 | ΟΧΙ | ΟΧΙ | Αγροτική | Τριτοβάθμια | Δευτεροβάθμια |
| E2 | Γ | Ιδιωτικό | ΠΕ 70 | ΠΤΔΕ | 2 | ΟΧΙ | ΟΧΙ | Αστική | Δευτεροβάθμια | Τριτοβάθμια |
| E3 | Γ | Ιδιωτικό | ΠΕ 70 | ΠΤΔΕ | 5 | ΝΑΙ | ΤΠΕ | Αστική | Τριτοβάθμια | Δευτεροβάθμια |
| E4 | Α | Ιδιωτικό | ΠΕ 70 | ΠΤΔΕ | 2 | ΟΧΙ | Μεταπτυχιακό (Ειδική Αγωγή) | Αστική | Πρωτοβάθμια | Δευτεροβάθμια |
| E5 | Γ | Δημόσιο | ΠΕ70 | ΠΤΔΕ | 8 | ΟΧΙ | Μεταπτυχιακό (Διοίκηση Εκπαίδευσης), ΠΕΚ, ΤΠΕ | Αγροτική | Δευτεροβάθμια | |
| E6 | Γ | Δημόσιο | ΠΕ 70 | ΠΤΔΕ | 10 | ΝΑΙ | Μεταπτυχιακό (Διοίκηση Εκπαίδευσης), ΠΕΚ, ΤΠΕ | Αστική | Τριτοβάθμια | |
| E7 | Γ | Δημόσιο | ΠΕ70 | ΠΤΔΕ | 21 | ΝΑΙ | Μεταπτυχιακό (Διοίκηση Εκπαίδευσης), Νομική (2 ^ο πτυχίο), ΤΠΕ | Αστική | Τριτοβάθμια | |
| E8 | Γ | Δημόσιο | ΠΕ70 | Ζωσιμαία Παιδαγωγική Ακαδημία | 30 | ΝΑΙ | ΤΠΕ, Εξομοίωση | Αγροτική | Πρωτοβάθμια | |

Η επεξεργασία των δημογραφικών χαρακτηριστικών των ερωτώμενων μας οδηγεί στα ακόλουθα συμπεράσματα. Το δείγμα προέρχεται από ένα κατά κύριο λόγο γυναικοκρατούμενο χώρο, γεγονός που αποτυπώνεται και στον παραπάνω πίνακα: μόνο ένας εκπαιδευτικός (E4) είναι άντρας. Η διδακτική εμπειρία των ερωτώμενων ποικίλλει από 2-5 έτη (E1, E2, E3, E4), 6-10 έτη (E5, E6), 20-25 έτη (E7), 26-30 έτη

(E8). Διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δημόσιο σχολείο έχουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς σε ιδιωτικό σχολείο, κάτι που εξηγείται από το γεγονός ότι την τελευταία δεκαετία δεν έχουν γίνει διορισμοί εκπαιδευτικών. Σχετικά με τη διοικητική εμπειρία βλέπουμε ότι οι μισοί από το δείγμα (E3, E6, E7, E8) έχουν διατελέσει κάποια στιγμή έργο σε θέση ευθύνης. Μόνο ένας εκπαιδευτικός (E8) με 30 χρόνια υπηρεσίας έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα εξομοίωσης του πτυχίου του με το αντίστοιχο αποφοίτων Παιδαγωγικών Τμημάτων τετραετούς φοιτήσεως, καθώς έχει φοιτήσει σε Παιδαγωγική Ακαδημία διετούς φοίτησης. Οι μισοί εκπαιδευτικοί (E4, E5, E6, E7) διαθέτουν Μεταπτυχιακό τίτλο Σπουδών, εκ των οποίων τρεις (3) στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Πέντε (5) από τους οχτώ (8) εκπαιδευτικούς (E3, E5, E6, E7, E8) έχουν επιμορφωθεί στις ΤΠΕ. Ένας (1) εκπαιδευτικός (E7) κατέχει δεύτερο πτυχίο, ενώ δύο (2) εκπαιδευτικοί (E5, E6) έχουν παρακολουθήσει την επιμόρφωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕΚ). Το τελευταίο εξηγείται από το γεγονός ότι η επιμόρφωση έγινε υποχρεωτική το 1992 (Ν. 2009/1992), αλλά μόνο για τα δημόσια σχολεία. Όσον αφορά τον τόπο καταγωγής των εκπαιδευτικών παρατηρείται ότι πάνω από τους μισούς (E2, E3, E4, E6, E7) προέρχονται από αστική περιοχή. Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων βλέπουμε ότι επτά (7) γονείς των εκπαιδευτικών του δείγματος έχουν ολοκληρώσει την Τριτοβάθμια εκπαίδευση, έξι (6) γονείς τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τρεις (3) γονείς την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης, οι ερωτήσεις τέθηκαν με βάση το διαμορφωμένο Πρωτόκολλο Συνέντευξης με τρόπο ξεκάθαρο και σαφή και προσπαθήσαμε να μην παρεκκλίνουμε από τη μορφή και το σχέδιο του, αν και υπήρξε κάποια ευελιξία στην καταγραφή επιπρόσθετου αξιοποιήσιμου υλικού.

Υπήρξαμε πολύ προσεκτικοί στη συμπεριφορά μας, τον τόνο της φωνής μας και τις αντιδράσεις μας στις απαντήσεις των ερωτώμενων, για να μην επηρεάσουμε άμεσα τα αποτελέσματα της έρευνας και το βαθμό αξιοπιστίας τους. Καθώς η συνέντευξη εξελισσόταν, είχαμε πάντα στο νου μας ότι ήμασταν όργανο συλλογής στοιχείων και προσπαθήσαμε να αποφύγουμε τις δικές μας προκαταλήψεις και τη γνωστοποίηση των δικών μας απόψεων. Η δημιουργία φιλικού και άνετου κλίματος ευνόησε την άμεση και ειλικρινέστερη ανταπόκριση των ερωτώμενων ακόμη και σε ερωτήσεις προσωπικού χαρακτήρα. Με ευγενικό τρόπο εμποδίζαμε τους ερωτώμενους να απομακρυνθούν από την ουσία των ερωτήσεων. Επιχειρήσαμε να οδηγηθούμε σε όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστα αποτελέσματα, διευκρινίζοντας τις ερωτήσεις που θέσαμε και ζητώντας εξηγήσεις από τους ερωτώμενους όταν οι απαντήσεις δεν γίνονται κατανοητές (Cohen & Manion, 1994: 393; Κυριαζή, 2002: 124-125). Στο τέλος της συνέντευξης ευχαριστούσαμε τους συμμετέχοντες για την βοήθειά τους.

Το συνολικό υλικό των συνεντεύξεων απομαγνητοφωνήθηκε και ο προφορικός λόγος μετατράπηκε σε γραπτό κείμενο. Ύστερα, ακολούθησε η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, που περιλαμβάνει όλες τις διαδικασίες νοηματοδότησης, κατηγοριοποίησης και θεωρητικοποίησης του ποιοτικού υλικού και στοχεύει να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα, να ελέγξει τις ερευνητικές υποθέσεις, να ερμηνεύσει και να κατανοήσει φαινόμενα, διαδικασίες και συμπεριφορές (Ιωσηφίδης, 2003: 67).

4.3.5 Δυσκολίες- Προβλήματα- Πλεονεκτήματα

Οι συνεντεύξεις έχουν κάποια μειονεκτήματα, τα οποία ένας ερευνητής καλείται να διαχειριστεί και να υπερβεί. Σ' αυτά συγκαταλέγονται η μεγάλη χρονική διάρκεια της ως προς την υλοποίησή της και ως προς το σχεδιασμό, η μη αξιοποίηση ενός σημαντικού ποσοστού πληροφοριών που αντλείται μέσα από συνεντεύξεις και η

απόκτηση πρόσβασης στους ερωτώμενους (Ιωσηφίδης, 2003: 42). Γι' αυτό το λόγο, η μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων έλαβε χώρα από τα τέλη Μαΐου ως τα μέσα Ιουνίου πριν τη λήξη του σχολικού έτους, καθώς η δυσκολία εντοπισμού των εκπαιδευτικών κατά τους θερινούς μήνες αυξάνεται.

Άλλο μειονέκτημα των συνεντεύξεων είναι ότι, παρά την προσπάθεια του συνεντευκτή για συστηματικότητα και αντικειμενικότητα, οι περιορισμοί της καθημερινής ζωής θα παρεμβαίνουν στο κομμάτι των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων (Cohen & Manion, 1994: 380). Προβλήματα στην αξιοπιστία των αποτελεσμάτων δημιουργούνται κατά βάση από την κυριαρχία του υποκειμενικού στοιχείου (Ιωσηφίδης, 2003: 42). Για παράδειγμα, το υποκείμενο προθυμοποιείται να δώσει τις απαντήσεις που ο ερευνητής θέλει ή τις απαντήσεις που θα είναι κοινωνικά αποδεκτές κι επιθυμητές (Kitwood, 1977, όπως αναφέρεται στην Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Πηγές μεροληψίας μπορεί, επίσης, να αποτελέσουν η συμπεριφορά και οι απόψεις του συνεντευκτή, η τάση του συνεντευκτή να βλέπει τον ερωτώμενο με τη δική του εικόνα, οι παρανοήσεις του συνεντευκτή σχετικά με το τι λέει ο ερωτώμενος, οι παρεξηγήσεις από την πλευρά του ερωτώμενου ως προς το τι ερωτάται. Ακόμη, η φυλή, η θρησκεία, η κοινωνική τάξη και η ηλικία ως ουσιαστικό περιεχόμενο των ερωτήσεων μπορούν να αποτελέσουν δυνητικές πηγές μεροληψίας (Cohen & Manion, 1994: 388). Μάλιστα, σε μια τέτοια κατάσταση ο ερωτώμενος μπορεί εύκολα να νιώσει άβολα και να υιοθετήσει τακτικές αποφυγής (Cicourel, 1964, όπως αναφέρεται στους Cohen & Manion, 1994: 388). Ο Φίλιας (1996: 140) αναφέρει ως μηχανισμούς άμυνας του ερωτώμενου την φυγή, την εκλογίκευση, την απόδοση στους άλλους της ίδιας μας της συμπεριφοράς, την υπακοή, την ταύτιση και την απώθηση.

Για να μειώσουμε την πιθανή μεροληψία της συνέντευξης προσπαθήσαμε να διατυπώσουμε προσεκτικά τις ερωτήσεις με στόχο την απόλυτη σαφήνεια του νοήματος και να συγκροτήσουμε το δείγμα των ερωτωμένων με επιστημονικό τρόπο (Cohen & Manion, 1994: 388). Εφόσον η συνέντευξη είναι αλληλεπίδραση, μεγάλη σημασία έχει η συμπεριφορά που πρέπει να έχει ο συνεντευκτής για να παροτρύνει τον ερωτώμενο να μιλήσει και να πει την αλήθεια. Γι' αυτό προσπαθήσαμε να δημιουργήσουμε ένα άνετο κλίμα κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων. Σύμφωνα με τον Φίλια (1996: 141) τα κίνητρα που παρακινούν τον ερωτώμενο να μιλήσει είναι: η ευγένεια, η επιθυμία του ερωτώμενου να επηρεάσει ιδιαίτερα σε σχέση με προβλήματα που τον ενδιαφέρουν και η ικανοποίηση του ερωτώμενου από την προσωπική επαφή. Επειδή τα παραπάνω εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη συμπεριφορά του συνεντευκτή προσπαθήσαμε από τη μεριά μας να έχουμε αυξημένα επικοινωνιακά προσόντα, ευαισθησία, γνήσιο ενδιαφέρον και ευελιξία. Η συναδελφική σχέση που υπήρχε με τους συμμετέχοντες λειτούργησε ως αρωγός στην προσπάθεια αυτή.

Πέρα όμως από τα μειονεκτήματα, οι συνεντεύξεις εμφανίζουν και σημαντικά πλεονεκτήματα. Ευνοούν την άντληση της πληροφορίας σε βάθος κυρίως όταν πρόκειται για τη διερεύνηση πολύπλοκων κοινωνικών διαδικασιών, συμπεριφορών, στάσεων, αντιλήψεων και αξιών. Η αμεσότητα της σχέσης μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου οδηγεί στη διερεύνηση θεμάτων μη προκαθορισμένων από πριν. Ο ερευνητής «βλέπει» και κατανοεί τον κοινωνικό κόσμο και τα φαινόμενα μέσα από τα μάτια και την αντίληψη των κοινωνικών υποκειμένων (Ιωσηφίδης, 2003: 40-41).

4.3.6 Εγκυρότητα, αξιοπιστία και ζητήματα δεοντολογίας

Η γενικευσιμότητα, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία συνιστούν διαφορετικά είδη μέτρησης της ποιότητας, της αυστηρότητας και της ευρύτερης δυναμικής της

έρευνας (Mason, 2003: 59). Ένα εργαλείο μέτρησης είναι έγκυρο, εφόσον καλύπτει αποκλειστικά τη θεωρητική έννοια για την οποία κατασκευάστηκε. Με άλλα λόγια, η έρευνα πράγματι παρατηρεί, εντοπίζει ή μετράει αυτό που θέλει. Επειδή η κοινωνική μέτρηση είναι συνήθως έμμεση, σχεδόν ποτέ δεν εξασφαλίζεται η απόλυτη εγκυρότητα της (Κυριαζή, 2002: 87). Η αξιοπιστία της μέτρησης αναφέρεται στη σταθερότητα του αποτελέσματος σε επαναληπτικές μετρήσεις υπό παρόμοιες συνθήκες. Γενικά, ένα εργαλείο μέτρησης είναι αξιόπιστο, εφόσον τα αποτελέσματα είναι σταθερά σε επαναληπτικούς ελέγχους ή ισοδύναμα σε διαφορετικά εργαλεία μέτρησης του υπό έρευνα χαρακτηριστικού (Κυριαζή, 2002: 89). Η γενικευσιμότητα αναφέρεται στο βαθμό που μπορεί η έρευνα να παρουσιάσει κάποιον ευρύτερο ισχυρισμό αντί να θεωρείται η ανάλυση ιδιόμορφη και ιδιοσυγκρασιακή (Mason, 2003: 60).

Σύμφωνα με τους Κυριαζή (2002: 280) και Denzin & Lincoln (2000, όπως αναφέρεται στο Συμεού, 2006) απαιτείται σοβαρός επαναστοχασμός όρων της ποιοτικής έρευνας, όπως η εγκυρότητα, η γενικευσιμότητα και η αξιοπιστία, διότι τα δείγματα που χρησιμοποιούνται δεν είναι επιλεγμένα τυχαίως και επομένως τα συμπεράσματα δεν είναι γενικεύσιμα πέρα από την ομάδα και το χώρο όπου μελετήθηκαν. Η διασφάλιση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας μιας ποιοτικής έρευνας επιτυγχάνεται μέσα από την ικανοποίηση συγκεκριμένων κριτηρίων ερευνητικής συνέπειας και την ενδελεχή περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε (Συμεού, 2006).

Η Κυριαζή (2002: 281), όπως προαναφέρθηκε, προτείνει την αντικατάσταση της κλασικής έννοιας της γενίκευσης με την έννοια της συμβατότητας. Αυτό προϋποθέτει τη σαφή, λεπτομερειακή, πλούσια περιγραφή του χώρου και της υπό μελέτη οντότητας, έτσι ώστε να συγκεντρώνονται οι απαραίτητες πληροφορίες για τις

ομοιότητες που φέρει σε σχέση με άλλους χώρους και οντότητες και για τη δυνατότητα εφαρμογής των συμπερασμάτων της έρευνας σε άλλες. Από την άλλη μεριά, οι Χασσάνδρα & Γούδας (2003) προτείνουν την χρήση του όρου της εμπιστευσιμότητας για την αξιολόγηση της ποιότητας της διεργασίας και των αποτελεσμάτων μιας ποιοτικής μελέτης.

Οι Lincoln & Guba (1985 όπως αναφέρεται στους Συμεού: 2006; Χασσάνδρα & Γούδας, 2003) υποστηρίζουν ότι τα «κριτήρια αναγνώρισης/ νομιμοποίησης» της εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική έρευνα είναι: η «αξιοπιστία-φερεγγυότητα» της έρευνας, η μεταβιβασιμότητα/γενικευσιμότητα της, η βασιμότητά της και η επιβεβαιωσιμότητά της.

Η «αξιοπιστία - φερεγγυότητα» αναφέρεται στην ισχύ του μεθοδολογικού σχεδιασμού, στην ποιότητα των δεδομένων που συλλέχθηκαν και στην εμπιστοσύνη για την αλήθεια αυτών των δεδομένων. Η έννοια της αξιοπιστίας της έρευνας στα πλαίσια της ποιοτικής σχολής θα αντιστοιχούσε στην έννοια της «εσωτερικής εγκυρότητας» στην ποσοτική/θετικιστική σχολή (Συμεού: 2006; Χασσάνδρα & Γούδας, 2003). Το κριτήριο της αξιοπιστίας στη συγκεκριμένη έρευνα ικανοποιήθηκε από την εμπειρία και επαφή της ερευνήτριας με το ερευνητικό πεδίο ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εξηγώντας το λόγο διερεύνησης των συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων στο σχολικό συγκείμενο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η μεταβιβασιμότητα ή γενικευσιμότητα αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο τα ευρήματα από την έρευνα μπορούν να μεταφερθούν σε άλλα πλαίσια ή ομάδες. Αντιστοιχεί στο όρο της «εξωτερικής εγκυρότητας» της ποσοτικής σχολής. Ο βασικότερος τρόπος ικανοποίησης του συγκεκριμένου κριτηρίου είναι η πυκνή και ζωνρή περιγραφή των δεδομένων και ευρημάτων της έρευνας (Συμεού: 2006;

Χασσάνδρα & Γούδας, 2003). Για την περιγραφή των ευρημάτων της έρευνας ακολουθήθηκε επαγωγική προσέγγιση. Σε πρώτο επίπεδο παρουσιάστηκε ο άμεσος λόγος των συμμετεχόντων μέσα από χωρία ανά θεματικό άξονα, με σκοπό να διατηρηθεί η παρουσίαση των ευρημάτων όσο το δυνατόν πιο κοντά στα δεδομένα που συλλέχθηκαν από το πεδίο για την εξισορρόπηση περιγραφής και ερμηνείας. Σε ένα δεύτερο και τελικό επίπεδο παρουσίασης των ευρημάτων της έρευνας, το οποίο παρουσιάστηκε στα συμπεράσματα της έρευνας, επιχειρήθηκε να διατηρηθεί μια απόσταση από τις συγκεκριμένες περιπτώσεις και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα πιο γενικά. Προσπαθήσαμε να προβούμε σε ευρύτερες ερμηνείες που είχαν στόχο να γενικευτούν τα αποτελέσματα σε ένα γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο και να συσχετιστούν με ευρύτερες εκπαιδευτικές εμπειρίες. Το θεωρητικό πλαίσιο που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα βασιζόταν στις θεωρητικές προοπτικές των εννοιών του habitus, του πεδίου, της πρακτικής, της εξουσίας και της συμβολικής βίας του Bourdieu (1995; 1999; 2000; 2006; 2009).

Η βασιμότητα αναφέρεται στην περιγραφή της αναδυόμενης φύσης της διαδικασίας έρευνας μέσω της αναζήτησης τυχόν παραγόντων αστάθειας ή επιρροών. Η επιβεβαιωσιμότητα, τέλος, αναφέρεται στην αντικειμενικότητα ή ουδετερότητα των δεδομένων έτσι ώστε να υπάρχει συμφωνία ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα ανεξάρτητα άτομα για την ορθότητα ή το νόημα των δεδομένων (Συμεού: 2006; Χασσάνδρα & Γούδας, 2003). Για την επίτευξη της βασιμότητας και της επιβεβαιωσιμότητας είναι αναγκαία στην παρουσίαση της έρευνας η περιγραφή της ιστορίας της μελέτης αυτής καθ' εαυτής παράλληλα με τις ιστορίες των συμμετεχόντων (Mulholland & Wallace, 2003, όπως αναφέρεται στον Συμεού, 2006). Γι' αυτό στη συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάστηκαν με συστηματικότητα και ακρίβεια τα μεθοδολογικά βήματα και οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν.

Στην ποιοτική έρευνα, τα δεοντολογικά διλήμματα, που απορρέουν από τα είδη των προβλημάτων που ερευνώνται από τους επιστήμονες και από τις μεθόδους που αυτοί χρησιμοποιούν για να εξασφαλίσουν έγκυρα και αξιόπιστα δεδομένα, αφορούν κυρίως την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα. Η ουσία της ανωνυμίας είναι ότι οι παρεχόμενες πληροφορίες από τους συμμετέχοντες δεν πρέπει με κανένα τρόπο να αποκαλύπτουν την ταυτότητά τους. Θα πρέπει να παρέχονται εγγυήσεις για το σεβασμό στην ιδιωτικότητα του συμμετέχοντα ανεξαρτήτως του πόσο προσωπικές ή ευαίσθητες φύσεως είναι οι πληροφορίες. Αυτό συνδέεται άρρηκτα με την υπόσχεση του ερευνητή για εμπιστευτικότητα, ότι δηλαδή δεν θα γνωστοποιήσει δημοσίως ποιος παρέχει τις πληροφορίες. Η ανάλυση και η δημοσιοποίηση των ευρημάτων πρέπει να γίνουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης με ειλικρίνεια, ευαισθησία, εντιμότητα, ακρίβεια και επιστημονική αμεροληψία (Cohen & Manion, 1994: 472, 486, 496-500).

Το ζήτημα της συνειδητής συναίνεσης είναι από τα βασικότερα της ερευνητικής διαδικασίας και θεμελιώνεται στο δικαίωμα του ατόμου στην ελευθερία και την αυτοδιάθεσή του. Η ελευθερία ταυτίζεται με τη ζωή σε μια δημοκρατική κοινωνία, όπου οι απαγορεύσεις και οι περιορισμοί πρέπει να γίνονται δικαιολογημένα και κατόπιν συναινέσεως, ακόμα και σε ερευνητικές διαδικασίες. Το δικαίωμα της αυτοδιάθεσης τοποθετεί μέρος της ευθύνης στον συμμετέχοντα, αν κάτι δεν πάει καλά στην έρευνα και του δίνει τη δυνατότητα να αρνηθεί τη συμμετοχή του ή να αποσυρθεί μετά την έναρξη της έρευνας (Cohen & Manion, 1994: 475). Ο ορισμός που έδωσαν οι Diener & Crandall (1978, όπως αναφέρεται στους Cohen & Manion, 1994: 476) για τη συνειδητή συναίνεση ως «οι διαδικασίες με τις οποίες τα άτομα επιλέγουν αν θα συμμετέχουν σε μια έρευνα, αφού ενημερωθούν για γεγονότα που μπορεί να επηρεάσουν τις αποφάσεις τους» εμπεριέχει τέσσερα στοιχεία: την

ικανότητα, την εθελοντική διάθεση, την πλήρη πληροφόρηση και την κατανόηση. Σε πολλές περιπτώσεις ο ερευνητής θα πρέπει να εγγυηθεί πλήρη πρόσβαση των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία και στα αποτελέσματα της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

5.1 Περιγραφή των αποτελεσμάτων ανά ερευνητικό άξονα – Παρουσίαση

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα, όπως προέκυψαν από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Το εμπειρικό υλικό των συνεντεύξεων απομαγνητοφωνήθηκε, καταγράφηκε λεπτομερώς, κωδικοποιήθηκε και ταξινομήθηκε, έχοντας ως οδηγό τα ερωτήματα του πρωτοκόλλου συνέντευξης. Για την παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι θεματικοί άξονες του πρωτοκόλλου συνέντευξης, καθένας από τους οποίους χωρίστηκε σε επιμέρους θεματικές ενότητες. Έτσι έγινε ομαδοποίηση των ερωτήσεων ανά θέμα. Με τη συγκεκριμένη ανάλυση αφενός αναδεικνύεται το βίωμα και η εμπειρία των υποκειμένων και αφετέρου τα ερευνητικά δεδομένα παρουσιάζονται πιο συγκεντρωτικά, καθώς συγκρίνονται όλες οι απαντήσεις ανά ερώτημα άμεσα και ταυτόχρονα.

5.2 ΑΞΟΝΑΣ Α: Επιστημονικό - εκπαιδευτικό προφίλ και οικογενειακό υπόβαθρο του ερωτώμενου

Οι πληροφορίες αναφορικά με τα στοιχεία των εκπαιδευτικών του δείγματος που σχετίζονται με το επιστημονικό και εκπαιδευτικό τους προφίλ αλλά και το οικογενειακό τους υπόβαθρο παρατίθενται αναλυτικά στον Πίνακα στο αντίστοιχο υποκεφάλαιο περιγραφής του δείγματος³.

³ 4.3.4. Περιγραφή του δείγματος και του τρόπου διεξαγωγής της έρευνας

5.3 ΑΞΟΝΑΣ Β: Συζήτηση για τα κριτήρια επιλογής των Διευθυντών σύμφωνα με το πρόσφατο θεσμικό πλαίσιο (Ν. 4327/2015 για τα δημόσια σχολεία και Ν.682/77 για τα ιδιωτικά)

5.3.1 Εκτιμήσεις των υποκειμένων αναφορικά με τα κριτήρια των εκπαιδευτικών ή του ιδιοκτήτη του σχολείου για την επιλογή των Διευθυντών των σχολικών μονάδων (ερ. 1) .

Τις αντιλήψεις τους σχετικά με τα κριτήρια βάσει των οποίων επέλεξαν οι συνάδελφοί τους στα δημόσια σχολεία ή ο ιδιοκτήτης του ιδιωτικού σχολείου το διευθυντή κατέθεσαν με τις απαντήσεις τους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, συνθέτοντας ένα αρκετά ενδιαφέρον πλαίσιο για τις στάσεις, αντιλήψεις και νοοτροπίες που επικρατούν, καθορίζουν και επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων στον ευρύτερο δημόσιο τομέα, αλλά και στον ιδιωτικό τομέα.

Πιο συγκεκριμένα, από τις περισσότερες απαντήσεις προκύπτει ότι ένα βασικό κριτήριο για την ανάδειξη του Διευθυντή είναι η αρχαιότητα (E1, E2, E3, E4, E5, E6⁴). Τα πολλά χρόνια υπηρεσίας προσδίδουν εκπαιδευτική εμπειρία, κύρος και εμπιστοσύνη στον υποψήφιο διευκολύνοντας την επιλογή του, αν και από μόνο του ως χαρακτηριστικό δεν συνεπάγεται την ύπαρξη των απαιτούμενων ηγετικών και διοικητικών προσόντων. *«(...) σίγουρα η εμπειρία της στις σχολικές μονάδες. Εκτός από αρκετά χρόνια σε σχολεία είχε εμπειρία και σε φροντιστηριακή μονάδα.» (E1), «Όταν αυτός ο διευθυντής μπήκε σε αυτή τη θέση, αν δεν κάνω λάθος, ήταν ο παλαιότερος σε χρόνια προϋπηρεσίας, παρόλο που είναι εκπαιδευτικός ειδικότητας δηλαδή δεν είναι δάσκαλος. Ήταν, λοιπόν, (...) με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας, όχι*

⁴ Οι εκπαιδευτικοί E1, E2, E3 και E4 υπηρετούν σε ιδιωτικό σχολείο. Στο εξής θα σημειώνονται με κόκκινο χρώμα, ενώ τα υπόλοιπα υποκείμενα που υπηρετούν σε δημόσιο σχολείο (E5, E6, E7, E8) θα σημειώνονται με πράσινο χρώμα.

στο σχολείο μας απαραίτητα.»(E2), «(...)βασικό ρόλο έπαιξε η προϋπηρεσία στο σχολείο...» (E3),«Θεωρώ ότι ο ιδιοκτήτης ενός σχολείου επιλέγει το διευθυντή (...) από την εμπειρία (...) που μπορεί να διαθέτει.»(E4),«Είχε και τα απαιτούμενα χρόνια υπηρεσίας για τη θέση του διευθυντή.» (E5), «(...)έχει πάρα πολλά χρόνια υπηρεσίας. (...)Επιλέχθηκε για την εμπειρία του, το κύρος που του δίνει αυτή η εμπειρία.» (E6)

Άρρηκτα συνδεδεμένο με το κριτήριο της εμπειρίας είναι και η ηλικία, όπως γίνεται αντιληπτό από τις απαντήσεις (E1, E2, E3, E6): «Πάντως σε σχέση με το μέσο όρο των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο δημοτικό σχολείο ήταν και ηλικιακά μεγαλύτερη.»(E1), «Ήταν, λοιπόν, ο γηραιότερος σε ηλικία...»(E2), «Θεωρώ ότι βασικό ρόλο έπαιξε (...) και η ηλικία, γιατί η συγκεκριμένη διευθύντρια είναι από τα αρχαιότερα μέλη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου.»(E3), «Μπορεί να είναι και από τους μεγαλύτερους στο νομό. Δεν βγήκε για σύνταξη όταν θεμελίωσε δικαίωμα.» (E6)

Ένα άλλο κριτήριο το οποίο προωθείται ως σημαντικό τόσο από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς ιδιωτικού όσο και δημοσίου τομέα (E2, E4, E5, E6, E7) είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει ο υποψήφιος με το Σύλλογο Διδασκόντων ή τον ιδιοκτήτη του σχολείου. Αναδεικνύεται μια τάση των ατόμων να υποστηρίζουν ένα άτομο λόγω της προσωπικότητάς του. Η επαφή και η συνεργασία τους με έναν άνθρωπο που έχουν συναναστραφεί στο παρελθόν φαίνεται πως διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη συνείδηση τους για την τελική τους επιλογή. «Άρα πιστεύω ότι ένα βασικό κομμάτι ήταν (...)η αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς.» (E2),«Θεωρώ ότι ο ιδιοκτήτης ενός σχολείου επιλέγει το διευθυντή με βάση την εμπιστοσύνη που έχει στο συγκεκριμένο πρόσωπο...» (E4), «Το βασικότερο ήταν ο χαρακτήρας, γι' αυτό και βγήκε πάλι η ίδια διευθύντρια.(...) Πάνω από όλα, όμως, είναι πάρα πολύ άμεση, ανθρώπινη, προσιτή. Δηλαδή μέτρησε ο χαρακτήρας της.» (E5),

«Κυρίως οι προσωπικές επαφές και σχέσεις (...) Ο διευθυντής είχε ικανότητες, αλλά επιλέχθηκε κυρίως λόγω της προσωπικότητάς του. (...) και ο τρόπος του να προσεγγίζει τους εκπαιδευτικούς και τους δασκάλους. Το τελευταίο ήταν ο βασικός λόγος που τον επέλεξαν όλοι.» (E6), «Οι κυριότεροι λόγοι ήταν προσωπικοί, δηλαδή σύμφωνα με τις κοινωνικές σχέσεις της διευθύντριας με κάποιους από το προσωπικό.» (E7)

Από ορισμένες αναφορές του δείγματος (E4, E7, E8) διαφαίνεται ότι οι διαπροσωπικές αυτές σχέσεις μεταξύ υποψήφιου διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων ή ιδιοκτήτη του σχολείου μπορεί να διακρίνονται για τον πελατειακό τους χαρακτήρα. *«Μπορεί, όμως, να γίνεται και με βάση την επιρροή που θέλει να έχει η διοίκηση του σχολείου στο σύλλογο διδασκόντων.» (E4), «Τα παιδιά δυο από αυτές τις περιπτώσεις δούλευαν στην εταιρεία του άντρα της διευθύντριας και δεν ήθελαν να απολυθούν. Κάποιες άλλες εκπαιδευτικοί που την ψήφισαν ήταν αναπληρώτριες, οι οποίες τον τελευταίο ενάμιση μήνα βρίσκονταν πολύ κοντά της.» (E7), «Δεν επιλέχθηκε, όμως από την πλειοψηφία των συναδέλφων μου, αλλά από τη μειοψηφία. Οι συνάδελφοι που τον επέλεξαν αυτή τη φορά το έκαναν, γιατί είχαν πολλές διευκολύνσεις σε άδειες, στο ωράριο και σε άλλα πράγματα. Δεν ήθελαν, λοιπόν, να χάσουν αυτή την ευνοϊκή αντιμετώπιση.» (E8)*

Οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει ένας υποψήφιος διευθυντής δεν περιορίζονται μόνο στους συναδέλφους του, αλλά επεκτείνονται και στους γονείς. Για τους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς (E2, E3) φαίνεται ότι το υψηλό κοινωνικό στάτους και οι πολλές κοινωνικές σχέσεις, ιδιαίτερα με γονείς, έχουν ιδιαίτερη αξία στο πεδίο όπου δραστηριοποιούνται οι διευθυντές και οδηγεί σε οφέλη για τη σχολική μονάδα. Γι' αυτό οι περισσότεροι διευθυντές φροντίζουν να δημιουργούν, να διατηρούν και να διευρύνουν το δίκτυο σχέσεων και γνωριμιών τους, αξιοποιώντας το γεγονός ότι είναι κάτοικοι της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο. *«Ακόμη*

θεωρώ λίγο η κοινωνική εικόνα και θέση αυτού του ανθρώπου ότι έπαιξε σημαντικό ρόλο. Επίσης, πιστεύω ότι ρόλο έπαιξε (...)το γεγονός ότι ήταν και δημότης της περιοχής κοντά στο σχολείο. Άρα πιστεύω ότι ένα βασικό κομμάτι ήταν και οι δημόσιες σχέσεις σε σχέση με το σχολείο, η αλληλεπίδραση με τους γονείς...» (E2), «Έπαιξε ρόλο ακόμη το ότι κατάγεται από την περιοχή, έχει πολλές γνωριμίες και ξέρει σε μεγάλο βαθμό και τους γονείς και τα παιδιά.» (E3)

Τρεις εκπαιδευτικοί (E1, E4, E5) προβάλλουν το κριτήριο της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης και του γνωστικού υπόβαθρου του διευθυντή. Γίνεται αναφορά σε σπουδές που έχει στο ενεργητικό του, αλλά και στη συνολική του παιδεία ως ατόμου, στην κατάρτιση και σε άλλα επιστημονικά πεδία (π.χ. ΤΠΕ), στο ενδιαφέρον για την επιστήμη του, κυρίως την Παιδαγωγική, γνώσεις και εφόδια τα οποία θα είναι σε θέση, βέβαια, να τα μετουσιώσει σε πράξη. «Πιστεύω ότι οι λόγοι ήταν πρώτον οι πανεπιστημιακές της σπουδές. Η διευθύντρια είχε μεταπτυχιακές σπουδές. Βέβαια το μεταπτυχιακό της δεν ήταν στη διοίκηση της εκπαίδευσης αλλά είχε ένα μεταπτυχιακό τίτλο και υπόλοιπα προσόντα, όπως δεύτερη ξένη γλώσσα, κατοχή πτυχίου πληροφορικής...» (E1), «Θεωρώ ότι ο ιδιοκτήτης ενός σχολείου επιλέγει το διευθυντή με βάση (...) και την κατάρτιση που μπορεί να διαθέτει.» (E4), «Είχε μεταπτυχιακό, αλλά όχι στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Έχει δεύτερο πτυχίο στην ειδική αγωγή.» (E5)

Τέλος, οι διοικητικές ικανότητες και η διοικητική- διαχειριστική εμπειρία προσμετρήθηκαν από τους ερωτώμενους (E5, E8) ως πλεονεκτήματα για την ανάδειξη του Διευθυντή. «Πέρα από αυτό είχε οργανωτικές ικανότητες.» (E5), «Ο διευθυντής που επιλέχθηκε στη δική μου σχολική μονάδα ήταν διευθυντής και τα προηγούμενα 4 χρόνια.» (E8)

5.3.2 Απόψεις των υποκειμένων σχετικά με το ρόλο που διαδραμάτισαν στην επιλογή του Διευθυντή οι διαπροσωπικές σχέσεις του και οι διαπραγματεύσεις του με παράγοντες του εξωτερικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας (δήμος, τοπικοί φορείς, περιφερειακή διεύθυνση εκπαίδευσης κτλ.) (ερ. 2 και ερ. 3).

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων (E1, E2, E4, E6, E7, E8) κρίνει πως οι ανθρώπινες διαπροσωπικές σχέσεις και η επικοινωνιακή πολιτική του υποψηφίου διαδραμάτισαν καίριο ρόλο στην έκβαση του τελικού αποτελέσματος. Αυτές οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μπορεί να πηγάζουν άλλοτε από την εξυπηρέτηση των συμφερόντων της ιδιοκτησίας του σχολείου (E1) και άλλοτε από την ευνοϊκότερη μεταχείριση συγκεκριμένων συναδέλφων, κυρίως όταν έχουν συναναστραφεί μαζί του και στο παρελθόν (E2, E4).

«Σίγουρα, γιατί η συγκεκριμένη διευθύντρια έχει καλή επικοινωνία και καλές σχέσεις με τον ιδιοκτήτη του σχολείου. Και ίσως έπαιξε ρόλο ότι ήταν ένα άτομο ηπίων τόνων, που θα μπορούσε να προωθήσει καλύτερα τα συμφέροντα της διοίκησης του σχολείου.»
(E1)

«Θεωρώ ότι παίζουν ρόλο σε αυτό το επίπεδο. Σχετικά με τις διαπροσωπικές της σχέσεις, φαίνεται ότι έχει κάποια καλύτερη μεταχείριση κάποιων ανθρώπων λόγω του ότι μπορεί να τα γνωρίζει από πριν.»(E2)

«Σίγουρα η επιλογή του διευθυντή μπορεί να έχει να κάνει με τις προσωπικές σχέσεις, γιατί κατά κάποιο τρόπο ο σύλλογος διδασκόντων ή οι γονείς που φέρνουν τα παιδιά τους στο σχολείο θα πρέπει να γνωρίζουν τον διευθυντή. Έτσι θα υπάρχει καλύτερη συνεργασία με το διευθυντή.» (E4)

«Αυτό το θεωρώ δεδομένο ότι έπαιξε σημαντικό ρόλο, αλλά το θεωρώ συγχρόνως και λογικό. Εφόσον έχεις πολύ καλές σχέσεις και με τους εκπαιδευτικούς και με τον

προηγούμενο διευθυντή και μπορείς να διαχειρίζεσαι καταστάσεις, αυτόματα αποκτάς το πακέτο για να σε επιλέξουν την επόμενη φορά.» (E6)

«Οι προσωπικές σχέσεις της διευθύντριας με συγκεκριμένα άτομα από το σύλλογο έπαιζαν καθοριστικό ρόλο στην επιλογή της.» (E7)

«Οι διαπροσωπικές του σχέσεις με κάποιους συναδέλφους είναι αυτές που τον κράτησαν πάλι σ' αυτή τη θέση.» (E8)

Διαπιστώνεται ότι για τους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς (E2, E4) οι διαπροσωπικές σχέσεις δεν περιορίζονται μόνο στον ιδιοκτήτη του σχολείου ή στο Σύλλογο Διδασκόντων, αλλά αφορούν και τους γονείς. Οι γονείς του ιδιωτικού σχολείου, ως «πελάτες», πρόσκεινται θετικά σε κάποιον υποψήφιο διευθυντή λόγω της εμπιστοσύνης στο πρόσωπο του, της μακρόχρονης παρουσίας του στο σχολείο, της εμπειρίας του και των προσόντων του. Αυτή η άποψη λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από τον ιδιοκτήτη του σχολείου για την επιλογή του διευθυντή.

«Οι συνεννοήσεις της με τους γονείς είναι διπλωματικές. Υπάρχει μια διαφορετική αντιμετώπιση σε συγκεκριμένους γονείς.»(E2)

«Η επιλογή του συγκεκριμένου διευθυντή στο σχολείο που εργάζομαι ίσως έχει να κάνει με τις ηγετικές τάσεις του και την ικανότητά του να έχει πολύ καλή διαπροσωπική σχέση τόσο με το σύλλογο διδασκόντων όσο και με τους γονείς λόγω της εμπειρίας του και της μακρόχρονης παρουσίας του στο σχολείο. Τον θεωρούσαν άτομο εμπιστοσύνης με βάση τα προσόντα του και τις διδακτικές ικανότητες του που έχει επιδείξει όλο αυτόν τον καιρό.» (E4)

Τα υποκείμενα της συνέντευξης παρέθεσαν και κάποια περιστατικά που δείχνουν τη σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων στην ανάδειξη ενός ηγετικού στελέχους. Κάποιες χαρακτηριστικές διηγήσεις είναι :

«Ως προς τα περιστατικά που το αποδεικνύουν είναι ότι έχει ένα ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο στην περιοχή, ότι έγραψε τα παιδιά της στο σχολείο, ότι έφερε καινούριους μαθητές στο σχολείο και όλα αυτά σίγουρα μέτρησαν υπέρ στο να την επιλέξουν ως διευθύντρια.» (E1)

«Οτιδήποτε μας απασχολούσε, είτε ήταν εντός τάξης είτε ήταν πρόβλημα με γονιό, γιατί πλέον έχουν αυξηθεί οι εντάσεις και οι συγκρούσεις με γονείς και για πολύ απλούς λόγους, μπαίνει πάντα μπροστά, παίρνει θέση και υποστηρίζει τον συνάδελφο εκπαιδευτικό.» (E6)

«Συγκεκριμένα, η κόρη μιας συναδέλφου είχε πιάσει το τελευταίο διάστημα δουλειά στην εταιρεία του συζύγου της διευθύντριας και φοβόταν μην την απολύσει.» (E7)

«Συγκεκριμένα, συνάδελφος που ήταν σε άδεια κηύσεως και μετά λοχείας όλο το χρόνο, επέστρεψε μόνο για λίγες μέρες, εκείνες της διαδικασίας ψηφοφορίας, στο σχολείο. Υποστήριξε τον διευθυντή με την ψήφο και έφυγε μετά, αφού είχε πάρει μετάθεση απ' το σχολείο.» (E8)

Μόνο δύο από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος (E3, E5) δεν θεωρούν σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει την εκλογή του διευθυντή τις διαπροσωπικές σχέσεις. Ο ένας από αυτούς (E5) στον αντίποδα των διαπροσωπικών σχέσεων αναφέρει τη δικαιοσύνη ως βασικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του διευθυντή που επιλέχθηκε.

«Οι διαπροσωπικές σχέσεις με συναδέλφους ή τον ιδιοκτήτη στο συγκεκριμένο πλαίσιο που επικρατεί στο σχολείο δεν θεωρώ ότι διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο...»(E3)

«Πιστεύω ότι έπαιζαν ρόλο στην επιλογή της όχι τόσο οι διαπροσωπικές σχέσεις όσο ο δίκαιος χαρακτήρας της. Οι διαπροσωπικές της σχέσεις δεν ήταν με κάποιον υπερβολικές. Πιστεύω ότι είχε δίκαιη και ίση αντιμετώπιση προς όλους τους συναδέλφους της.» (E5)

Μάλιστα, το υποκείμενο E5 επιθυμώντας να αιτιολογήσει το δίκαιο χαρακτήρα του διευθυντή παραθέτει περιστατικά από τον τρόπο λήψης αποφάσεων στην καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας: *«Γενικά, όταν θέλει να πάρει μια απόφαση ποτέ δεν την παίρνει μόνη της, πάντα καλεί Σύλλογο Διδασκόντων. Τηρεί πάντα τα χρονοδιαγράμματά της. Αν κάποιος έχει μια δυσκολία, δεν μπορεί να συμμετέχει σε ένα Σύλλογο, έχει μια αντίθετη άποψη, το σέβεται και το λαμβάνει υπόψη της. Πάντα δίνει ευκαιρίες να εκφράσουμε όλοι τη γνώμη μας.» (E5)*

Το κοινωνικό δίκτυο σχέσεων και γνωριμιών των διευθυντών, αυτό που ο Bourdieu (1995) ονομάζει κοινωνικό κεφάλαιο, αφορά εκτός από το Σύλλογο διδασκόντων, τον ιδιοκτήτη του σχολείου και τους γονείς, και τη συνεργασία τους με διάφορους φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας, όπως για παράδειγμα το δήμο της περιοχής. Η κατοχή και η αξιοποίηση αυτού του δικτύου μόνιμων σχέσεων και δεσμών, θεσμοθετημένων ή μη, οδηγούν στην επιτυχία των στόχων των διευθυντών και άρα στην καταλληλότητα τους για μια τέτοια θέση ευθύνης.

Η πλειοψηφία των απαντήσεων της έρευνας (E1, E2, E4, E6, E8) αναδεικνύουν τη σημασία του δικτύου σχέσεων και γνωριμιών του διευθυντή με εξωτερικούς παράγοντες. Τονίζεται, μάλιστα, η αξιοποίηση του για γρήγορη διευθέτηση των θεμάτων του σχολείου και για διαφήμισή του στην τοπική κοινωνία.

«Σίγουρα, γιατί η ίδια ανήκει σε διάφορους τοπικούς συλλόγους. Και αυτό μέτρησε αρκετά στην επιλογή της, γιατί θα ήταν μια πάρα πολύ καλή διαφήμιση για το σχολείο το γεγονός ότι αυτή η γυναίκα αποτελεί διευθύντρια του δημοτικού.» (E1)

«Θεωρώ ότι αυτό έπαιξε ρόλο, γιατί ο συγκεκριμένος διευθυντής είναι ένας άνθρωπος που μπορεί να χειριστεί πολύ καλά το λόγο. Είναι πάντα ευγενικός. (...)Από όσο ξέρω έχει καλές σχέσεις με την πρωτοβάθμια, με το δήμο, γενικότερα με όποιον χρειαστεί να

συνεργαστούμε. Άρα φαντάζομαι είναι ένας βασικός λόγος αυτός. Πρόκειται για έναν άνθρωπο που έχει αυτή την κοινωνική δεξιότητα.» (E2)

«Στη συγκεκριμένη περίπτωση σίγουρα οι σχέσεις του Διευθυντή με τους εξωτερικούς παράγοντες του σχολείου παίζουν κάποιο ρόλο, διότι το άτομο αυτό θα μπορούσε να έχει επιρροή σε διάφορους φορείς με γνώμονα πάντα το συμφέρον του σχολείου.» (E4)

«Θεωρώ ότι όλα αυτά ενισχύουν το ηγετικό του στυλ. Είναι πάρα πολύ καλός στις διαπραγματεύσεις. Όντως ο συγκεκριμένος διευθυντής είχε άριστες σχέσεις με όλους τους εξωτερικούς παράγοντες, δηλαδή και με το δήμο. Μπορεί να ήμασταν και το μοναδικό σχολείο, που ό,τι ζητούσε για τη σχολική μονάδα ερχόταν κατά προτεραιότητα σε εμάς. Είχε τον τρόπο του. Τα κατάφερνε. Είχε άριστες σχέσεις, όμως, και με όλους τους υπόλοιπους φορείς και με την περιφέρεια.» (E6)

«Σίγουρα οι διαπραγματεύσεις του με παράγοντες της περιφερειακής διεύθυνσης εκπαίδευσης έπαιζαν ρόλο στην όλη διαδικασία.» (E8)

Ωστόσο, υπήρξαν απαντήσεις (E3, E5) που δείχνουν ότι, παρόλο που δεν θεωρούν αυτό το δίκτυο σχέσεων σημαντικό, λαμβάνεται υπόψη κατά τη διαδικασία επιλογής διευθυντή ως επιπρόσθετο προσόν.

«Όχι. Ο σχολάρχης βάζει για διευθυντή αυτόν που θεωρεί κατάλληλο για να γίνει η δουλειά του στο σχολείο. Θεωρώ ότι λαμβάνει υπόψη του τις τυχόν διαπροσωπικές σχέσεις και τις διαπραγματεύσεις του με παράγοντες του εξωτερικού περιβάλλοντος. Αλλά, αν αυτές ήταν η πρώτη του προτεραιότητα, ήδη θα ήταν κάποιος άλλος διευθυντής.» (E3)

«Όχι, δεν πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεάστηκαν από αυτό για να την ψηφίσουν. Ωστόσο, το ότι χειρίζεται πολύ καλά όλους αυτούς τους ανεξάρτητους φορείς για το καλό της σχολικής μονάδας το είδαν ως ένα θετικό στοιχείο που χρειάζεται ένας

διευθυντής, προκειμένου να αποκτήσει αυτά που χρειάζεται η σχολική μονάδα και για να οργανωθεί και να λειτουργήσει σωστά.»(E5)

Μόνο ένα υποκείμενο της έρευνας (E7) θεωρεί ότι οι σχέσεις του διευθυντή με τοπικούς φορείς δεν παίζουν κανένα ρόλο για την επιλογή του. «Κανένα ρόλο στην επιλογή του διευθυντή δεν έπαιξε ο τρόπος που συμπεριφέρθηκε αυτός ή οι σχέσεις που είχε με την κοινότητα, το δήμο ή την περιφερειακή διεύθυνση εκπαίδευσης. Όχι, καμία σχέση.» (E7)

5.3.3 Απόψεις των υποκειμένων σχετικά με το ρόλο που διαδραμάτισαν στην κατάληψη θέσης ευθύνης οι τίτλοι και τα πιστοποιημένα προσόντα του υποψήφιου διευθυντή και οι ασχολίες του που στοχεύουν στην αυτοκαλλιέργεια του (π.χ. λογοτεχνία, νέες τεχνολογίες, συμμετοχή σε συλλόγους) (ερ. 4 και ερ. 5).

Για την κατάληψη όμως της θέσης του διευθυντή της σχολικής μονάδας, εκτός από το κοινωνικό κεφάλαιο, χρειάζεται η και κατοχή υψηλότερου πολιτισμικού κεφαλαίου, κυρίως θεσμοποιημένου. Η συσσώρευση θεσμοποιημένου πολιτισμικού κεφαλαίου γίνεται με τη μορφή τίτλων και πιστοποιημένων προσόντων, γεγονός που ενδυναμώνει τη θέση των υποψηφίων στο πεδίο της εκπαίδευσης και τους αποδίδει την ιδιότητα του ειδικού, άρα και ικανού για διεύθυνση της σχολικής μονάδας (Λάμνιαν, 2002).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (E2, E3, E5, E6, E7) αν και δεν υποβαθμίζουν το σημαντικό ρόλο των τίτλων και των πιστοποιημένων προσόντων, εντούτοις διαπιστώνουν ότι δεν ήταν ένα από τα βασικά κριτήρια στα οποία δόθηκε προτεραιότητα κατά τη διαδικασία ανάδειξης διευθυντικού στελέχους του σχολείου. Έχουν την πεποίθηση ότι οι διοικητικές και οργανωτικές ικανότητες είναι πρωτίστως αποτέλεσμα εμπειρίας.

«(...)επειδή δεν είναι εύκολο να γίνει μια κρίση για το ποιος διευθυντής είναι κατάλληλος, οι τίτλοι και τα πιστοποιητικά είναι κάτι που μας βοηθάνε στο να επιλεγεί κάποιος. Κάποιος που έχει ένα μεταπτυχιακό στη διοίκηση σχολικών μονάδων είναι ικανότερος από κάποιον άλλον που δεν έχει καμία ειδίκευση ή επιμόρφωση πάνω στο θέμα. (...) Ο διευθυντής του σχολείου μου έχει μεταπτυχιακό αλλά όχι σχετικό με τη διοίκηση, γι' αυτό δεν είμαι σίγουρη ότι αυτό ήταν το βασικό κριτήριο που μέτρησε για να τον επιλέξουν. (...) ίσως μέτρησε ως επιπρόσθετο προσόν, ως στοιχείο που δείχνει ότι υπάρχει μια παραπάνω εξέλιξη αυτού του ανθρώπου.» (E2)

«Παίζουν σημαντικό ρόλο και θα έπρεπε να παίζουν ακόμη σημαντικότερο. Αλλά, θεωρώ ότι προτεραιότητα δίνεται στο μέσο όρο ηλικίας και στα χρόνια προϋπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο.» (E3)

«Παίζουν σημαντικό ρόλο και αυτά ως προς το τυπικό κομμάτι (...) για την επιλογή τους. Χρειάζονται για να έχεις μια πρώτη εικόνα για το επίπεδο του διευθυντή που έχεις απέναντί σου. Σε πρακτικό όμως επίπεδο, πιστεύω ότι δεν παίζουν τόσο μεγάλο ρόλο όλοι αυτοί οι τίτλοι, γιατί στην πραγματικότητα η οργάνωση του σχολείου είναι θέμα εμπειρίας και μόνο.» (E5)

«Θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό το γεγονός ότι έχεις πτυχία, ότι μπορείς να εμβαθύνεις και να ειδικευτείς σε κάτι, γιατί όσο πιο καταρτισμένος είσαι τόσο πιο καλά τα καταφέρνεις. Ωστόσο, στην πράξη, σ' αυτή την ηλικία που ήταν ο διευθυντής και με αυτή τη διδακτική εμπειρία, θεωρώ ότι το να έχεις πολλά πτυχία δεν μπορεί να σε κάνει ικανό. Ο συγκεκριμένος διευθυντής που επιλέχθηκε δεν έχει πτυχία, δεν έχει ειδικευτεί κάπου.(...)Αλλά, όσον αφορά τη διοίκηση, το πώς να χειριστεί καταστάσεις, το πώς να διαχειριστεί το κοινό, είναι εξαιρετικός σε σημείο που δεν τον φτάνουν άτομα που έχουν πτυχία.» (E6)

«Δεν έχει η συγκεκριμένη διευθύντρια ιδιαίτερα προσόντα.(...)Δεν είχε τίτλους σπουδών εκτός από τα αγγλικά και την πρώτη επιμόρφωση στους υπολογιστές.» (E7)

Ωστόσο, υπήρξαν και εκπαιδευτικοί (E1, E4, E8), που υποστήριξαν τη σημαντικότητα του ρόλου του θεσμοποιημένου πολιτισμικού κεφαλαίου στη διαδικασία, σε σημείο που μπορεί να ανατρέψει το αποτέλεσμα της ψηφοφορίας.

«Σε σχέση με το μεγαλύτερο μέρος του εκπαιδευτικού προσωπικού η συγκεκριμένη διευθύντρια κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο...» (E1)

«Στη συγκεκριμένη περίπτωση σίγουρα τα προσόντα και η κατάρτιση του διευθυντή ήταν ένας πολύ σημαντικός παράγοντας στην επιλογή του για τη θέση αυτή. Διέθετε προσόντα, που ήταν αναγνωρισμένα και αποδεκτά και από την διοίκηση του σχολείου και από τον σύλλογο των διδασκόντων. Πέρα από τις βασικές και μεταπτυχιακές σπουδές έκανε και διδακτορικό, οπότε αυτό προσδίδει ένα μεγαλύτερο κύρος για την επιλογή του στη συγκεκριμένη θέση.» (E4)

«Οι τίτλοι σπουδών και τα πιστοποιημένα προσόντα του διευθυντή παίζουν μεγάλο ρόλο στην κατάληψη θέσης ευθύνης, αφού είναι μετρήσιμα μόρια που δεν μπορούν να αμφισβητηθούν. Έτσι, κάποιος υποψήφιος μπορεί να πάρει τη θέση από κάποιον άλλον, που μπορεί να έχει την αποδοχή της πλειοψηφίας των συναδέλφων αλλά να έχει κάποια τυπικά προσόντα λιγότερα.» (E8)

Όμως, τα άτομα δεν περιορίζονται στην απόκτηση μόνο πιστοποιημένων τίτλων, αλλά επιδίδονται σε δραστηριότητες και ασχολίες οι οποίες τους επιτρέπουν να συσσωρεύουν ενσωματωμένο πολιτισμικό κεφάλαιο, μέσω της αυτοκαλλιέργειας, της επένδυσης στον εαυτό τους και της συμμετοχής τους σε πολιτιστικούς συλλόγους και συλλογικές κινήσεις (Λάμνιαν, 2002). Αυτό οδηγεί και στην ενίσχυση της δημόσιας εικόνας τους ως ηγετών της σχολικής κοινότητας.

Την άποψη αυτή συμμερίζονται πολλά από τα υποκείμενα της έρευνας (E1, E2, E3, E4, E7, E8), τα οποία πιστεύουν ότι οι ασχολίες του διευθυντή που στοχεύουν στην αυτοκαλλιέργεια του διαμορφώνουν στη συνείδηση των συναδέλφων του και του ιδιοκτήτη του σχολείου την εικόνα ενός ατόμου που δεν εφησυχάζει και συνεχώς μορφώνεται. Η εικόνα αυτή επηρεάζει σημαντικά και την απόφαση των παραπάνω για την καταλληλότητά του ως διευθυντή. Επίσης, λειτουργεί ως παράδειγμα μίμησης προς το Σύλλογο Διδασκόντων και τους μαθητές, ενώ επηρεάζει και τους γονείς. Μέσα από τέτοιες δραστηριότητες ένας διευθυντής μπορεί να προωθήσει και τα συμφέροντα του σχολείου.

«Σίγουρα, γιατί όταν ο ιδιοκτήτης σκέφτηκε πιο άτομο θα ήταν καταλληλότερο για αυτή τη θέση μέτρησε ότι η ίδια είχε κάποιες κοινωνικές επαφές με άτομα της περιοχής τα οποία ανήκουν σε διάφορους συλλόγους. Επίσης μέτρησε το γεγονός ότι η ίδια ήταν συγγραφέας και θα μπορούσε κατά κάποιο τρόπο να διαφημίσει και το ίδιο το σχολείο μέσα από την δουλειά της. Η συγκεκριμένη διευθύντρια αποτελεί ένα άτομο το οποίο δεν εφησυχάζει και αναζητά συνέχεια να αυξήσει τις πανεπιστημιακές σπουδές της. Για παράδειγμα τώρα θα ξεκινήσει και ένα δεύτερο μεταπτυχιακό. Έχει γράψει αρκετά βιβλία ...» (E1)

«Δυστυχώς ή ευτυχώς βοηθάει αυτή η γενικότερη εικόνα. Βοηθάει στη γενικότερη εικόνα του σχολείου, ότι ένας διευθυντής είναι ένας καλλιεργημένος άνθρωπος και έχει την τάση να μορφώνεται να συνεχίζει, κάτι το οποίο και εμείς θέλουμε να το περάσουμε στα παιδιά βέβαια.» (E2)

«Βεβαίως. Καλώς ή κακώς οι γονείς επηρεάζονται πάρα πολύ από αυτές τις ασχολίες του διευθυντή. Από τη στιγμή που υπάρχει αυτή η αποδοχή από το σύλλογο γονέων, ο σχολάρχης τον επιλέγει, γιατί θεωρεί ότι μπορεί να δώσει περισσότερα πράγματα στα παιδιά.» (E3)

«Σίγουρα συμβάλλουν, διότι ένας διευθυντής σε μια σχολική μονάδα χρειάζεται να έχει, πέρα από τα προσόντα του, ενεργή συμμετοχή σε διάφορα εκπαιδευτικά δρώμενα, κάτι το οποίο ενισχύει τη θέση του και παροτρύνει τον υπόλοιπο σύλλογο διδασκόντων να ασχοληθεί με τέτοιου είδους ασχολίες.» (E4)

«Όλοι οι ρόλοι που αναλαμβάνουμε εκτός υπηρεσίας συνθέτουν την προσωπικότητά μας. Επομένως, σε οποιοδήποτε σύλλογο και αν μετέχει κάποιος και οτιδήποτε κάνει που προάγει την εξέλιξή του και την προσωπικότητά του και στοχεύει στην αυτοκαλλιέργεια του ενισχύει τη δημόσια εικόνα του.» (E7)

«Η αυτοκαλλιέργεια βελτιώνει την εικόνα κάθε ανθρώπου. Η συμμετοχή σε σεμινάρια, σε συλλόγους, σε σχολές γονέων, σε ημερίδες τον φέρνουν σε επαφή μ' ένα μεγαλύτερο κομμάτι της κοινωνίας.(...) Έτσι, ενισχύεται η δημόσια εικόνα του.» (E8)

Παρόλα αυτά, δεν εκλείπουν και κάποιες αμφιβολίες (E2, E8) ως προς το αν αυτές οι ασχολίες γίνονται για την μόρφωση του ατόμου ή την εικόνα και την κοινωνική του θέση.

«Ωστόσο, κατά τη γνώμη μου, είναι ένα θέμα καθαρά εικόνας και δεν έχει ιδιαίτερη ουσία σε εμάς στο σχολείο. (...)Αλλά δεν είναι το βασικό κριτήριο για την επιλογή ενός διευθυντή. Προτιμώ να έχω ένα διευθυντή που έχει διοικητικές δεξιότητες, γνωρίζει πώς να οργανωθεί και να λειτουργήσει ένα σχολείο και ας έχει μικρότερη κλίση προς τη λογοτεχνία και τις νέες τεχνολογίες, παρά το αντίστροφο.» (E2)

«Όλα αυτά, βέβαια, ισχύουν, αν ο σκοπός είναι να γίνει καλύτερος στη δουλειά του και όχι η αυτοπροβολή.» (E8)

Στον αντίποδα, εντοπίζονται και απαντήσεις εκπαιδευτικών (E5, E6), που δεν ενστερνίζονται τη σημαντικότητα των ασχολιών αυτοκαλλιέργειας για την ανάδειξη του υποψήφιου Διευθυντή.

«Όχι, δεν θεωρώ ότι κάτι τέτοιο παίζει ρόλο και ειδικά για την κατάληψη αυτής της θέσης. Αυτό, δηλαδή η λογοτεχνία, η συμμετοχή σε συλλόγους, τον βοηθάει τον ίδιο τον διευθυντή σε προσωπικό επίπεδο.» (E5)

«Δεν θεωρώ ότι είναι από τους πρωτεύοντες λόγους. (...) Αλλά, δεν μπορώ να πω ότι είναι από τα πιο σημαντικά που θα με οδηγήσουν να πω ότι ο εν λόγω διευθυντής είναι ικανός, επειδή έχει τέτοιες κλίσεις και είναι δραστήριος σ' αυτά. Θεωρώ ότι οι παραπάνω ασχολίες ενισχύουν την εικόνα του, αλλά δεν είναι οι πιο βασικές.» (E6)

5.3.4 Εκτιμήσεις των υποκειμένων σχετικά με το κατά πόσο το δίκτυο των κοινωνικών σχέσεων του Διευθυντή ενδεχομένως να υπερκέρασε τα επαρκή διοικητικά, επιστημονικά και παιδαγωγικά προσόντα στη διαδικασία επιλογής του (ερ. 6).

Εντοπίζεται πλήρης ομοφωνία των ερωτώμενων (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8), που κρίνει ότι οι ανθρώπινες διαπροσωπικές σχέσεις και η επικοινωνιακή πολιτική του υποψηφίου επικράτησαν έναντι των επαρκών διοικητικών, επιστημονικών και παιδαγωγικών προσόντων. Θεωρούν ότι διαδραμάτισαν καίριο ρόλο στην έκβαση του τελικού αποτελέσματος, διότι έδιναν ισχυρό πλεονέκτημα σε υποψηφίους που κατείχαν αυτές τις δεξιότητες. Το φαινόμενο αυτό εμφανίζεται ιδιαίτερα έντονο στον ιδιωτικό τομέα, όπου φράσεις όπως «*εικόνα του σχολείου*», «*διαφήμιση σχολικού χώρου*», «*περισσότερες εγγραφές*» δείχνουν τη σημασία των κοινωνικών δικτύων για την επιλογή ενός διευθυντικού στελέχους ενός σχολείου-επιχείρησης, που λειτουργεί στο πλαίσιο της ελεύθερης αγοράς.

«Θεωρώ πως ναι, γιατί μετράνε πάρα πολύ στην επιλογή του διευθυντή οι κοινωνικές σχέσεις που έχει στην περιοχή ώστε μέσα από τις επαφές του αυτές να βοηθήσει το

σχολείο να διαφημίσει τον σχολικό χώρο και το πιο απλό να γίνουν περισσότερες έγγραφες στο σχολείο.» (E1)

«Θεωρώ ότι το δίκτυο των κοινωνικών σχέσεων της και το γεγονός ότι είναι από την περιοχή και ότι είναι ένας άνθρωπος οικονομικά πιο εύρωστος βοηθάνε στην εικόνα που θέλει να περάσει το σχολείο για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.» (E2)

«Θεωρώ ότι στα ιδιωτικά σχολεία γίνεται κατά κόρον, από τη στιγμή που δεν υπάρχουν τόσο σημαντικά θεσμοθετημένα κριτήρια από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που να μην μπορούν να υπερκεραστούν.(...) οι σχολάρχες προτιμούν άτομα που είναι από τον τόπο του σχολείου, για να μπορούν να φέρουν περισσότερους γονείς, να είναι καλύτερα δικτυωμένοι και να διαφημίζουν περισσότερο το σχολείο.» (E3)

«Σίγουρα, διότι στον ιδιωτικό εκπαιδευτικό τομέα οι κοινωνικές σχέσεις είναι ιδιαίτερες σημαντικές. Από αυτές πολλές φορές κρίνονται η λειτουργία και το μέλλον του σχολείου.» (E4)

«Και τα τυπικά προσόντα και οι διαπροσωπικές σχέσεις πρέπει να παίζουν τον ίδιο ρόλο, να είναι ισάξια. Αλλά σε πολλές περιπτώσεις δεν ισχύει.» (E5)

«Οι κοινωνικές σχέσεις του διευθυντή σαφώς και επηρεάζουν την επιλογή του ανάλογα με τις σχέσεις που έχει με το προσωπικό του και ειδικά όταν ξέρει ότι θα υπάρξει αυτή η διαδικασία της ψηφοφορίας σίγουρα ωθεί την κατάσταση προς όφελός του.» (E7)

«Κάποιες φορές μπορεί να γίνει σε συνδυασμό με τα χρόνια υπηρεσίας.» (E8)

Παρακάτω παρατίθενται χαρακτηριστικά περιστατικά, που επιβεβαιώνουν τη δεσπόζουσα άποψη των ερωτηθέντων ότι το χάρισμα στην επικοινωνία ή η δημιουργία υποστηρικτικών δικτύων τον πριμοδοτούν σε σχέση με τα αυξημένα τυπικά προσόντα ενός άλλου συνυποψήφιου.

«Γνωρίζω μια αντίστοιχη περίπτωση για το σχολείο, όπου φοίτησα ως μαθήτρια και εργαζόταν η μητέρα μου. Ο διευθυντής εκεί είναι ένας άνθρωπος(...)άνικανος να

διοικήσει σωστά μια σχολική μονάδα, πιο πολύ στις σχέσεις με τους συναδέλφους του. Είναι πολύ επιθετικός. Ο τρόπος του είναι άσχημος. Επίσης είναι ένας άνθρωπος που δεν μπορεί να ανταπεξέλθει σε κρίσιμες καταστάσεις.(...)Οι επαφές και οι γνωριμίες του με τη νομαρχία τον βοήθησαν να παραμείνει στη θέση του.» (E2)

«Στην προκειμένη περίπτωση ξεκάθαρα η κοινωνική του νοημοσύνη, οι κοινωνικές του σχέσεις και ο τρόπος που χειριζόταν τις επαφές του υπερτερούσαν σε σχέση με τα τυπικά προσόντα. Σε εμάς έθεσε υποψηφιότητα και άλλος εκπαιδευτικός από άλλο σχολείο, που δεν πήρε ούτε μια ψήφο. Ο υποψήφιος αυτός(...)με πολλά χρόνια εμπειρία ως διευθυντής έχει πάρα πολλά τυπικά προσόντα(...). Είναι, δηλαδή, σε πολύ υψηλή θέση στους πίνακες μοριοδότησης των προσόντων των διευθυντών. Όμως, είναι αντιπαθής, γιατί είναι εσωστρεφής και δύσκολος σαν άνθρωπος. Αν έπαιρνε μια ή δυο ψήφους, θα είχε βγει αυτός διευθυντής.» (E6)

«... συγκεκριμένος διευθυντής άλλου σχολείου επιλέχθηκε χωρίς να έχει καθόλου τα τυπικά προσόντα. Δεν είχε ούτε τα απαιτούμενα διδακτικά χρόνια υπηρεσίας. Επιλέχθηκε απλά και μόνο, επειδή ο πρόεδρος του συλλόγου των εκπαιδευτικών τον προωθούσε επειδή ήταν φίλος του.» (E7)

5.4 ΑΞΟΝΑΣ Γ: Επιρροή των εμπειριών, που αποκτήθηκαν στα μαθητικά χρόνια και στα μετέπειτα χρόνια εντός επαγγέλματος, στη διαμόρφωση των κριτηρίων επιλογής των Διευθυντών

5.4.1 Εμπειρίες των εκπαιδευτικών από τους Διευθυντές που είχαν ως μαθητές και η επίδραση τους στη διαμόρφωση των επιθυμητών χαρακτηριστικών ενός Διευθυντή (ερ. 9 και ερ. 10)

Κυρίαρχο στοιχείο της εικόνας που έχουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος από τους διευθυντές που είχαν ως μαθητές είναι η αυστηρότητα και η μεγάλη απόσταση

που χώριζε το διευθυντή από τους μαθητές. Η θέση που κατείχε στην ιεραρχία του σχολείου ήταν ξεκάθαρη και απέπνεε την αίσθηση της ισχύος και της επιβολής. Χαρακτηριστικά αναφέρεται : «Ήταν πάρα πολύ αυστηρός, περισσότερο απ' όσο έπρεπε.» (E1), «Ήταν ένας κύριος, τον οποίο βλέπαμε μόνο στην προσευχή και μόνο όταν χρειαζόταν να πάμε στο γραφείο του για κάποια παραβατική συμπεριφορά. Ήταν πολύ αυστηρός. Δεν θέλαμε να τον πλησιάσουμε ως μαθητές...» (E2), «Ορισμένοι διευθυντές εκείνα τα χρόνια ήταν πολύ αυστηροί. Εκτός από τα γραφειοκρατικά τους καθήκοντα, που ήταν αυξημένα, δεν ήταν κοντά στους μαθητές.» (E3), «Αυτό που θυμάμαι είναι μια διευθύντρια αρκετά αυστηρή και απόμακρη από τους μαθητές...» (E4), «Δύο διευθυντές είχα πετύχει στα χρόνια μου στο δημοτικό σχολείο, μια γυναίκα και έναν άντρα. Και τους δύο τους χαρακτήριζε η αυστηρότητα...» (E5), «Τον θυμάμαι αγέρωχο, αυστηρό(...). Τον θυμάμαι σαν κάτι πιο απρόσωπο. Ποτέ δεν πηγαίναμε στο διευθυντή. Ήταν μια εικόνα, ένας θεσμός, μια ιδέα.» (E6), «Όταν ήμουν εγώ στο δημοτικό σχολείο, ο διευθυντής ήταν παρά πολύ αυστηρός, σε σημείο που στην πρωινή προσευχή έπρεπε να είμαστε όλοι ακίνητοι.» (E7).

Η παραπάνω απόσταση και το απρόσωπο του χαρακτήρα του διευθυντή έκανε τους μαθητές να τον φοβούνται, συναίσθημα που ακόμη θυμούνται και αναφέρουν οι ερωτώμενοι. Ειδικότερα, τονίζεται : «Θυμάμαι ότι υπήρχε ένας φόβος.» (E2), «Είχαν το ρόλο αυτού που έπρεπε να φοβάσαι. Θυμάμαι χαρακτηριστικά, που όταν οι μαθητές έβλεπαν τον διευθυντή στο διάδρομο ψιθύριζαν: «Έρχεται ο μπαμπούλας!» (E3), «Όσο δεν τον γνωρίζαμε και τον είχαμε σαν εικόνα, τον φοβόμαστε.» (E6) Ο φόβος αυτός είναι πολλές φορές συνυφασμένος με την τιμωρία, που συνήθιζε να επιβάλλει ο διευθυντής ως ενσάρκωση της εξουσίας. «Θυμάμαι να δημιουργείται ένταση μεταξύ του διευθυντή και συγκεκριμένων μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος, οι οποίοι γίνονταν πάντα αποδέκτες επιπλήξεων και αρνητικών φωνών...» (E4), «Ως μαθήτρια

θυμάμαι με τρόμο το διευθυντή που φώναζε στους διαδρόμους ή στην πρωινή προσευχή, τις ανεκδιήγητες σφαλιάρες και να χτυπάει με χάρακα τα χέρια των μαθητών. Θυμάμαι να τραβάει το μαλλί και να χαστουκίζει αγόρια, επειδή τόλμησαν μόνο να κουνηθούν από τη θέση τους.» (E7) Στη συνείδηση μιας εκπαιδευτικού ο φόβος για τον διευθυντή ταυτίζεται με το σεβασμό που πρέπει να του αποδίδουν οι μαθητές και το κύρος που έχει λόγω της θέσης του. «Υπήρχε ένας σεβασμός. Αν σου έλεγε ο δάσκαλος ότι πας στο διευθυντή, σε έπιανε τρέμουλο, κάτι το οποίο βέβαια δεν συμβαίνει πλέον. Τώρα αυτό δεν συμβαίνει(...)Έχει χάσει το κύρος του ο διευθυντής.» (E6)

Ωστόσο, πολλά υποκείμενα της έρευνας διαφοροποιούν την παραπάνω εικόνα των διευθυντών που είχαν ως μαθητές, αναφέροντας τη δικαιοσύνη και τον σεβασμό ως βασικά χαρακτηριστικά τους. «Όμως, οι διευθυντές τύγγαναν το σεβασμό και των γονιών και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών.» (E3), «Ήταν πολύ δίκαιοι και με τους μαθητές και με τους δασκάλους.» (E5), «Τον θυμάμαι (...) δίκαιο.» (E6) Μια εξήγηση για αυτή τη διαφοροποίηση τη εικόνας του διευθυντή έρχεται από μια εκπαιδευτικό (E6), που υποστηρίζει ότι η απόσταση του διευθυντή με τους μαθητές ευθύνεται για το ότι τον φοβόντουσαν και δεν μπορούσαν να διακρίνουν το γνήσιο ενδιαφέρον και την αγάπη του γι' αυτούς. Παραθέτει, μάλιστα, και περιστατικά για να υποστηρίξει τον ισχυρισμό της: «Μια εικόνα, που θυμάμαι, είναι όταν είχε χιόνια και είχαμε πάει νωρίς, οπότε είχε πάρει το φτυάρι να ανοίξει και με πήρε αγκαλιά να με μεταφέρει. Ένιωσα μεγάλη χαρά, γιατί αγαπάς και σέβεσαι αυτόν τον άνθρωπο. (...) Άλλη μια φορά είχαμε κάνει μια ζημιά (...). Ενώ φοβηθήκαμε ότι θα μας μαλώσει, επειδή είχαμε σπάσει το τζάμι, μπήκε μέσα και κοίταζε αν έχουμε χτυπήσει και δεν μας μάλωσε. Οπότε τότε τον είδαμε και λίγο διαφορετικά. Όσο δεν τον γνωρίζαμε και τον είχαμε σαν

εικόνα, τον φοβόμαστε. Όσο είχαμε μια επαφή, καταλαβαίναμε ότι μας αγαπάει, είναι άνθρωπος και όχι τόσο απρόσωπος.» (E6)

Ένα άλλο υποκείμενο επισημαίνει την καλή επικοινωνία και σχέση που είχε ο διευθυντής με το Σύλλογο Διδασκόντων. *«Θυμάμαι ότι και οι μαθητές και οι δάσκαλοι ήταν πολύ χαρούμενοι. Τους έβλεπα πολύ γελαστούς και στο γραφείο που έμπαινα, αν και ήταν όλοι μαζί, διευθυντής και σύλλογος.» (E5)*

Τέλος, μια άλλη εκπαιδευτικός είχε το ίδιο πρόσωπο για διευθυντή και εκπαιδευτικό, αφού βρισκόταν σε μονοθέσιο σχολείο. Της έκανε εντύπωση ότι δεν έμπλεκε τους δύο ρόλους και αποτέλεσε θετικό παράδειγμα για την πορεία της. *«Ποτέ δεν έκανε διοικητική εργασία κατά την ώρα του μαθήματος (...)την έκανε σε άλλο χρόνο. Είχε ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία. Σέβονταν και τιμούσε τις συνήθειες των κατοίκων. Ήταν κοντά στα προβλήματα τους. Είχε δημιουργήσει την πιο ωραία βιβλιοθήκη της περιοχής στο σχολείο.» (E8)*

Ο Bourdieu (2006: 101) τονίζει την ιδιαίτερη σημασία των πρώτων αυτών σχολικών εμπειριών εξαιτίας της ιδιότητας του habitus να εξασφαλίζει τη σταθερότητά του απέναντι στις αλλαγές και να απορρίπτει νέες πληροφορίες που δεν συνάδουν με τη δική του συσσωρευμένη εμπειρία. Αυτά τα βιώματα και το υπόβαθρο των εκπαιδευτικών έχουν μεγάλη σημασία, γιατί διαμορφώνουν την πρακτική τους. Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ενστερνίζονται την άποψη ότι η εικόνα που έχουν σχηματίσει για το ιδανικό διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι απόρροια των πρώιμων εμπειριών τους και της συσσωρευμένη πληροφορίας που διαθέτουν. Αφενός οι θετικές εμπειρίες αποτέλεσαν παράδειγμα για τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός διευθυντή και αφετέρου οι αρνητικές παράδειγμα προς αποφυγήν. Ενδεικτικά αποσπάσματα των υποκειμένων είναι : *«Άμεσα όχι, ίσως έμμεσα. Δηλαδή δεν θα ήθελα να είχα ως δασκάλα έναν διευθυντή σαν και αυτόν που είχα ως μαθήτριά στο*

δημοτικό σχολείο.» (E2), «Θεωρώ από τη σχολική μου εμπειρία ότι τα χαρακτηριστικά που θα έπρεπε να έχει ένας διευθυντής αναπτύχθηκαν εκ του αντιθέτου.» (E4), «Βεβαίως, γιατί όταν βλέπεις πολλούς διευθυντές συγκρίνεις, εκτιμάς κάποιον που δεν εκτιμούσες και δημιουργείς μια εικόνα για το πώς είναι ο καλύτερος διευθυντής και ποια είναι τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει.» (E6), «Οι σχολικές μου εμπειρίες διαμόρφωσαν αρκετά τα χαρακτηριστικά που επιθυμώ να έχει ένας διευθυντής. Δεν αναφέρομαι μόνο στις θετικές αλλά και στις αρνητικές εμπειρίες.» (E8)

Με βάση τις προσωπικές σχολικές τους εμπειρίες, τα υποκείμενα της έρευνας επιθυμούν έναν διευθυντή με τα εξής χαρακτηριστικά : «κοντά στους μαθητές» (E2, E4), «με εξωτερική εμφάνιση κατάλληλη για το σχολικό χώρο» (E1), «επικοινωνιακό με τους συναδέλφους και τους μαθητές» (E1, E4, E7, E8), «ικανό στην επίλυση προβλημάτων» (E1, E2, E6, E8), «γνώστη του αντικειμένου του» (E1, E2), «αυστηρός σε λογικά πλαίσια, όχι ακραία» (E4, E5), «δίκαιος» (E5), «δυναμικός» (E6, E8), «προστατευτικός» (E6, E8), «εχέμυθος» (E6). Στο παρακάτω απόσπασμα διακρίνεται η επίδραση των σχολικών εμπειριών στην εικόνα του ιδανικού διευθυντή και τις πρακτικές του εκπαιδευτικού : «Θεωρώ ότι έχει χαθεί ο σεβασμός στο διευθυντή και στο ρόλο του. Οπότε κρατάω πολλά χαρακτηριστικά από τους διευθυντές που είχα εγώ ως μαθήτρια ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης των γονιών, των μαθητών και των εκπαιδευτικών.» (E3)

5.4.2 Εμπειρίες των εκπαιδευτικών εντός επαγγέλματος από τη συνεργασία τους με Διευθυντές (ερ. 8)

Αναφερόμενοι στους διευθυντές που είχαν ως δάσκαλοι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσιάζουν μια ποικιλία εμπειριών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ικανοποιημένοι από τους διευθυντές που είχαν ως δάσκαλοι. Αυτό γίνεται έκδηλο μέσα από φράσεις όπως : «Θεωρώ ότι οι θετικές εμπειρίες που έχω

αποκομίσει από τη συνεργασία μου με τη συγκεκριμένη διευθύντρια είναι περισσότερες από τις αρνητικές.» (E1, E8), «Η εμπειρία μου που είχα από συνεργασία με διευθυντές σχολείων θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ καλή και εποικοδομητική.» (E4), «Είμαι παρά πολύ τυχερή, γιατί στα δέκα χρόνια που δουλεύω έχω συνεργαστεί με εξαιρετικούς διευθυντές.» (E6), «Η εμπειρία μου (...) ήταν γενικά αρκετά καλή.» (E8)

Κοινό χαρακτηριστικό της σχέσης ανάμεσα στο διευθυντή και τους συναδέλφους του που εντοπίζεται στις περισσότερες εμπειρίες των ερωτώμενων είναι η συνεργασία, η βοήθεια και συμπαράσταση στο δάσκαλο. Παρείχαν στήριξη, προστασία και ασφάλεια στον εκπαιδευτικό, ενώ πολλές φορές λειτουργούσαν ως μέντορες για τους πρωτοδιόριστους συμβουλευοντάς τους. Όλα αυτά γίνονται αντιληπτά στις παρακάτω διηγήσεις των υποκειμένων της έρευνας: «Την περσινή χρονιά είχα αντιμετωπίσει στην αρχή κάποια προβλήματα μέσα στην τάξη, γιατί λόγω του νεαρού της ηλικίας μου οι μαθητές δεν με άκουγαν αρκετά. Όταν είχε ερωτηθεί από τον ίδιο τον ιδιοκτήτη του σχολείου η διευθύντρια με έχει στηρίζει και είχε πει ότι είναι λογικό, λόγω της πρώτης μου σχολικής εμπειρίας και ότι θα πρέπει να μου δοθεί μία ευκαιρία ακόμη.» (E1), «Έχει τύχει να λάβω στήριξη από το διευθυντή σε σχέση με γονείς ή κάποια συμβάντα που μπορεί να έχουν γίνει.» (E2), «Είχα άριστη συνεργασία και εξαιρετική επικοινωνία, όπως και αρκετή υποστήριξη και βοήθεια στην επίλυση δικών μου προβλημάτων, που αφορούσαν το περιβάλλον του σχολείου.» (E4), «...μπορείς να στηριχθείς πάνω της όχι μόνο σε διοικητικά αλλά και παιδαγωγικά ζητήματα.» (E5), «Μας νουθετούσαν, μας συμβούλευαν και μας προστάτευαν, γιατί σε όποια περίπτωση θεωρούσαν ότι δεν την χειριστήκαμε καλά μας φώναζαν και κατ' ιδίαν μας συμβούλευαν πώς να κινηθούμε. Ως περιστατικό θυμάμαι εκπαιδευτικά προγράμματα που έχω αναλάβει, όπου πάντα ο διευθυντής ενδιαφέρεται και (...) είναι παρών και ό,τι του ζητήσουμε θα βοηθήσει. Στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής

συμβαίνουν πολλά περιστατικά, είτε απλά που αφορούν εκδηλώσεις των παιδιών είτε σε διαπληκτισμούς με γονείς και κάθε φορά είναι εκεί και μας στηρίζει.» (E6), «(...)με βοήθησε πάρα πολύ αρχικά να ενταχθώ στο σχολείο, να δω την κουλτούρα του σχολείου.» (E7), «Με βοηθούσαν σε διαδικαστικά έγγραφα, σε σχέση με μαθητές, με τους γονείς, στη συνεργασία με σχολική σύμβουλο, στις δράσεις που γίνονταν με την τάξη μου, αλλά και σε προσωπικά προβλήματα.» (E8)

Μια εκπαιδευτικός (E6) συνδέει την ηλικία του διευθυντή με το γνήσιο ενδιαφέρον, την ανάληψη ευθυνών και την καλή συνεργασία του με το Σύλλογο Διδασκόντων και ιδιαίτερα με τα νεότερα μέλη του. «Οι δύο που γνώρισα ήταν από τους πιο μεγάλους και έμπειρους.(...)Η σχέση ήταν πατέρας- κόρης, όχι μόνο με μένα αλλά με όλους τους συνομήλικούς μου, γιατί η διαφορά ηλικίας ήταν μεγάλη.(...) Βέβαια, έχει υπάρξει και περίπτωση, όπου ο διευθυντής δεν ήταν τόσο μεγάλος σε ηλικία, που ήταν ευθυνόφοβος και αδιάφορος.» (E6)

Ένα επιπρόσθετο θετικό στοιχείο των διευθυντών, για το οποίο γίνεται λόγος στις συνεντεύξεις, είναι οι ηγετικές ικανότητες και η ανάληψη πρωτοβουλιών για την επίλυση προβλημάτων, έχοντας πάντα ως γνώμονα τη στήριξη του εκπαιδευτικού και την ομαλή λειτουργία του σχολείου. «Όταν ζήτησα βοήθεια από τη διευθύντρια του σχολείου, αυτή κινητοποιήθηκε αμέσως και με βοήθησε τόσο στην επικοινωνία με τους γονείς της μαθήτριας όσο και κατά τη συζήτηση με αυτούς για την επίλυση του προβλήματος.»(E4), «Της είπα ότι είχα κάποια δυσκολία στο να αντιληφθούν κάτι τα παιδιά και ασχολήθηκε πάρα πολύ μαζί μου. Την επόμενη μέρα, μάλιστα, μου έφερε και υλικό, το οποίο θα μπορούσα να ενσωματώσω στην τάξη και θα ήταν υποβοηθητικό για μένα.» (E5), «(...)είχε όραμα για το σχολείο του» (E7), «Ένα περιστατικό που θυμάμαι είναι όταν πριν χρόνια δυο μητέρες της τάξης μου στην πόρτα της τάξης άρχισαν να καβγαδίζουν έντονα. Τότε, επενέβη η διευθύντρια. Πήρε την κάθε μια ξεχωριστά, τις

ηρέμησε και εξήγησε το ρόλο της δασκάλως, αλλά και μετά από προσωπικές επαφές με την κάθε οικογένεια ξεχωριστά, σε ώρες σχολείου, κατάφερε και συμφιλίωσε τις δυο οικογένειες.» (E8)

Παρόλα αυτά δεν λείπουν και οι αναφορές σε αρνητικές εμπειρίες από τη συνεργασία που είχαν οι ερωτώμενοι με διευθυντές στα πλαίσια του επαγγέλματός τους. Στα αρνητικά χαρακτηριστικά αυτών των διευθυντών συγκαταλέγονται η έλλειψη ηγετικών ικανοτήτων, η ευθυνοφοβία και η ηττοπάθεια. Αιτία αυτής της στάσης για τις περιπτώσεις των διευθυντών στα ιδιωτικά σχολεία είναι η τυπικότητα του ρόλου τους, το προσωπικό όφελος και η προσπάθεια να μη διαταραχθεί η σχέση τους με τον ιδιοκτήτη και τους γονείς όταν υποστηρίζουν τον εκπαιδευτικό. «Η συνεργασία με τη διευθύντρια είναι κυρίως τυπική. (...)η διευθύντρια δεν με στήριξε ώστε να εξηγήσει ότι για λόγους υγείας επιλέγω να μην κάνω αυτό που ζητούσε ο ιδιοκτήτης. Θεωρώ ότι αυτή η αντιμετώπιση από τη διευθύντρια απέναντί μου και η υποστήριξη του ιδιοκτήτη έγινε, γιατί η διευθύντρια σκέφτηκε ότι δεν υπάρχει λόγος να εμπλακεί περισσότερο και να διαπληκτιστεί με τον ιδιοκτήτη ...»(E1), «Η σχέση μας είχε διαφορετική πορεία. Ξεκίνησε πιο καλά και έγινε πιο απρόσωπη στη συνέχεια. Έχει τύχει να μην λάβω και στήριξη. Ο λόγος ήταν ότι επειδή είναι ιδιωτική εκπαίδευση και πρέπει να κρατήσουμε τις καλές σχέσεις με τους γονείς, μειώνουμε τον εκπαιδευτικό. Είναι όμως κάτι που δεν ξέρω κατά πόσο είναι στο χέρι του διευθυντή, γιατί έχει σχέση και με τον ιδιοκτήτη του σχολείου που δυστυχώς έχει κάποια αντίστοιχη πολιτική.»(E2), «Δυστυχώς στα ιδιωτικά σχολεία η ιδιότητα του διευθυντή είναι δυσδιάκριτη, καθώς τον τελικό λόγο έχει πάντα ο σχολάρχης. Άρα, η γνώμη του διευθυντή πολλές φορές ακυρώνεται, όταν ο σχολάρχης έχει διαφορετική γνώμη.» (E3)

Μια άλλη εκπαιδευτικός (E7) αναφέρει ότι ο διευθυντής στάθηκε τροχοπέδη στις πρωτοβουλίες της. Η συμπεριφορά του χαρακτηριζόταν αυταρχική, προσβλητική

και καταπιεστική. «Από την άλλη, έχω βρεθεί και με λιγότερο καλούς διευθυντές έως άχρηστους, όταν εγώ ήμουν πρωτοδιόριστη και διευθύντρια με μάλωνε για τον τρόπο που χρησιμοποιούσα το χαρτί του φωτοτυπικού. Θεώρησα προσβλητικό το γεγονός ότι μου ζήτησε κάποια στιγμή να της καθαρίσω τη φούστα της, στην οποία είχε πέσει μπλάνκο. Αρνητικό, επίσης, ήταν, όταν είχα ξεκινήσει την Ευέλικτη Ζώνη χρόνια πριν γίνει θεσμός στα σχολεία, η διευθύντρια έφερε τον Σύμβουλο να με κατακρίνει (...). Θεωρώ λάθος κίνηση διευθυντή να προσπαθεί να νουθετήσει, ας πούμε, με τρόπο που θυμίζει Επιθεωρητή.»(E7)

5.4.3 Η επίδραση των εμπειριών των εκπαιδευτικών από τους Διευθυντές που γνώρισαν στη μαθητική και μετέπειτα επαγγελματική τους ζωή στη διεκδίκηση αντίστοιχης θέσης ευθύνης (ερ. 7)

Οι αντιλήψεις, οι προδιαθέσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με την ηγεσία στη σχολική κοινότητα συνδέονται με την προσωπική τους επαγγελματική ιστορία. Ειδικότερα, οι εμπειρίες των υποκειμένων από τους διευθυντές που είχαν ως δάσκαλοι έχουν ιδιαίτερη σημασία ως παράγοντες διαμόρφωσης του habitus τους και επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αναζητούν και επιλέγουν συγκεκριμένες δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης. Το ίδιο ισχύει και για τις πρώιμες εμπειρίες τους από τη μαθητική ζωή.

Οι απόψεις σ' αυτή την ερώτηση δίστανται. Οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος (E1, E3, E4, E8) εμφανίζουν μια αρνητική στάση ως προς τη διεκδίκηση θέσης ευθύνης στο σχολικό χώρο. Άλλοι (E1, E3) την αποδίδουν στις εμπειρίες τους από την επαγγελματική ζωή στο ιδιωτικό σχολείο, όπου οι ευθύνες είναι πολλές, επικρατεί το προσωπικό συμφέρον και η θέση του διευθυντή είναι υποβαθμισμένη και χωρίς κύρος. Ενώ άλλοι (E4, E8) αποδίδουν την άρνηση τους στις προσωπικές τους επιθυμίες και στη διαπίστωση, που έκαναν από την σχολική και επαγγελματική

τους εμπειρία, ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι αποκομμένος από την ενεργό διδασκαλία και δεν συνάδει με την ιδιοσυγκρασία και τις ικανότητές τους.

«Ποτέ γιατί θεωρώ ότι μέσα από αυτή τη θέση χάνεις σίγουρα την προσωπική σου ηρεμία με τις πάρα πολλές ευθύνες που υπάρχουν και πολλές φορές δεν είσαι αμερόληπτος επάνω στις αποφάσεις που πρέπει να πάρεις και κινείσαι λίγο με βάση τα προσωπικά σου συμφέροντα.»(E1)

«Μέχρι στιγμής δεν θα διεκδικούσα, γιατί τα χρόνια υπηρεσίας που έχω στην εκπαίδευση είναι πολύ λίγα. Μέσα από την επαγγελματική μου ζωή έχω διαπιστώσει ότι στα ιδιωτικά σχολεία οι απαιτήσεις για έναν διευθυντή είναι πάρα πολύ μεγάλες και ξεπερνάνε κατά πολύ αυτές ενός διευθυντή ενός δημοσίου σχολείου.» (E3)

«Με βάση τις εμπειρίες δεν θα διεκδικούσα μια θέση ευθύνης(...) Θεωρώ ότι δεν μου ταιριάζει τόσο μια διοικητική θέση, γιατί αποκόπτεται κανείς από την ενεργό διδασκαλία και πρόκειται για μια θέση ευθύνης που δεν ταιριάζει προσωπικά στο δικό μου χαρακτήρα και στις δυνατότητές μου.» (E4)

«Παρόλο που έχω θετικές εμπειρίες από τα μαθητικά μου χρόνια και τη μετέπειτα συνεργασία μου με διευθυντές δεν θα διεκδικούσα μια θέση ευθύνης, γιατί ποτέ δεν μ' ενδιέφερε. Πάντα με ενδιέφεραν οι μαθητές μου και η παιδαγωγική διαδικασία.» (E8)

Τρεις εκπαιδευτικοί του δείγματος (E5, E6, E7) διατυπώνουν την άποψη ότι λόγω των θετικών τους εμπειριών θα επιθυμούσαν να διεκδικούσαν μια θέση ευθύνης. *«Όχι τόσο από τη μαθητική μου εμπειρία όσο από την τωρινή μου επαγγελματική, θα μπορούσα να διεκδικήσω μια θέση ευθύνης.»(E5), «Επειδή με το που διορίστηκα, ανέλαβα καθήκοντα προϊσταμένης, είδα ότι είναι κάτι που μπορώ να κάνω.(...) Όμως, σίγουρα μελλοντικά, θα ήθελα να αναλάβω τέτοια καθήκοντα, γιατί μου αρέσει.» (E6), «(...) λόγω των εμπειριών μου αυτών με καλούς και ακόμη τέλειους-θα τολμούσα να πω- διευθυντές, θα διεκδικούσα θέση ευθύνης.»(E7)*

Μια εκπαιδευτικός (E2) εμφανίζεται αρνητική ως προς τη διεκδίκηση θέσης ηγετικού στελέχους αυτή τη χρονική περίοδο, αλλά θετική στο μέλλον. Η αιτία εντοπίζεται στα λίγα χρόνια εμπειρίας που έχει στην εκπαίδευση και στην απουσία ικανοτήτων και δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη συγκεκριμένη θέση. *«Δεν θα τη διεκδικούσα σ' αυτό το στάδιο της ζωής μου που δεν έχω πολλά χρόνια εμπειρίας στην εκπαίδευση.(...) Παρόλα αυτά, αν στο μέλλον νιώσω ικανή, ότι έχω τις δεξιότητες και μπορώ να το κάνω καλύτερα από αυτόν που θα έχω διευθυντή θα το κάνω ευχάριστα και καλά, προκειμένου να γίνει σωστά η δουλειά.»* (E2)

5.5 ΑΞΟΝΑΣ Δ: Επιρροή των συσχετισμών δυνάμεων, που νομιμοποιούν σχολικές πρακτικές, στη διαμόρφωση των κριτηρίων επιλογής των Διευθυντών

5.5.1 Απόψεις των υποκειμένων για την επιρροή των άγραφων νόμων της λειτουργίας του σχολείου στη διαδικασία εκλογής του Διευθυντή (ερ. 11 και ερ. 12)

Οι διευθυντές στα πλαίσια άσκησης των καθηκόντων τους υιοθετούν κάποιους άγραφους νόμους, με τους οποίους ρυθμίζουν αρκετά από τα καθημερινά θέματα της σχολικής μονάδας. Πρόκειται για ένα άτυπο κανονιστικό πλαίσιο που είναι αποτέλεσμα κοινών παραδοχών και παγιωμένων αντιλήψεων, τις οποίες ο Bourdieu (2007:17) αποκαλεί δόξα ή ορθοδοξία.

Για την πλειονότητα των ερωτηθέντων (E1, E2, E3, E4, E7, E8) φαίνεται ότι αυτές οι κοινές παραδοχές και αντιλήψεις για τη λειτουργία του σχολείου επηρέασαν και τη διαδικασία εκλογής Διευθυντή. *«Άγραφοι νόμοι υπήρχαν στη σχολική κοινότητα και επηρέασαν την εκλογή του διευθυντή.»* (E8) Μόνο δύο εκπαιδευτικοί (E5, E6) δεν θεωρούν ότι έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην εκλογή νέου Διευθυντή. Ωστόσο, και αυτοί κάνουν αναφορά στην ύπαρξη άγραφων νόμων, που είτε έπαιξαν μικρό ρόλο

στη διαδικασία (E5) είτε αφορούν άλλες σχολικές μονάδες (E6). «Θεωρώ ότι ο καθένας είχε το δικό του κριτήριο τότε που ψηφίζαμε εμείς. Ωστόσο θα μπορούσε να είναι ένας άγραφος νόμος το γεγονός ότι (...).Ίσως αυτό έπαιξε ένα ρόλο.» (E5), «Σε εμάς δεν είχε ανάγκη να επικαλεστεί άγραφους νόμους ο διευθυντής.(...)Σε άλλα σχολεία υπήρξαν περιστατικά και ειπώθηκαν πολλά.» (E6)

Στα ιδιωτικά σχολεία οι άγραφοι νόμοι που επικαλούνται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αφορούν απόψεις του ιδιοκτήτη του σχολείου, αφού η ευθύνη για την επιλογή του διευθυντή είναι αποκλειστικά στη δική του δικαιοδοσία. «Για τη διαδικασία εκλογής του νέου διευθυντή παίζει σημαντικό ρόλο η άποψη του ιδιοκτήτη του σχολείου . Αυτός αποφασίζει και όποιον προτείνει αυτός θα γίνει διευθυντής.» (E1), «(...) όλα αυτά είναι καθαρά προσωπικές απόψεις του σχολάρχη.» (E3) Οι κοινές και παγιωμένες αντιλήψεις που καθορίζουν την επιλογή Διευθυντή από τους ιδιοκτήτες ιδιωτικών σχολείων συνίστανται κυρίως στην κοινωνική και οικονομική κατάσταση του υποψηφίου. «(...)μέτρησε η κοινωνική της θέση στην περιοχή, ότι προέρχεται από μια καλή οικογένεια, ότι είναι παντρεμένη, ότι ο άντρας της κατέχει μια πολύ καλή θέση σε μια τράπεζα.»(E1), «Σίγουρα παίζει ρόλο η οικονομική και κοινωνική θέση...»(E2). Ένας άλλος άγραφος νόμος σχετίζεται με την εξωτερική εμφάνιση και το παρουσιαστικό του υποψηφίου, το οποίο οι ερωτώμενοι θεωρούν θέμα τυπικό και όχι ουσίας για την εκπλήρωση των καθηκόντων του. «Μέτρησε ακόμη το παρουσιαστικό της, ότι δηλαδή είναι ψηλή, έχει ένα επιβλητικό βλέμμα και έχει ένα ανάλογο ντύσιμο. Πάντα είναι προσεγμένη όταν έρχεται στο σχολείο.» (E1), «Ο Διευθυντής είχε το παρουσιαστικό, το «φαίνεσθαι», το τι θέλει να βλέπει χωρίς να αλληλεπιδράσει κάποιος. Θεωρώ ότι είχε μόνο το «φαίνεσθαι» και το τι θέλει το σχολείο, όχι το πρακτικό κομμάτι.» (E2), «Η εμφάνιση στα ιδιωτικά σχολεία παίζει πολύ σημαντικό ρόλο ως προς την επιλογή διευθυντή, για να είναι και ο σχολάρχης σίγουρος ότι ανά

πάσα ώρα και στιγμή θα μπορεί να υποδεχτεί κάποιο καινούριο γονιό και να εμφανιστεί αξιοπρεπώς σε εκδηλώσεις και υποχρεώσεις.» (E3), «Ένας ακόμη άγραφος νόμος μπορεί να είναι η εξωτερική εμφάνιση» (E4). Η εξωτερική εμφάνιση, μάλιστα, συνδέεται και με την ευχέρεια λόγου του συγκεκριμένου ατόμου. «Έχει ένα πολύ καλό λέγειν, δηλαδή μπορεί να εκφραστεί σωστά.» (E1), «Σίγουρα παίζει ρόλο(...)ο τρόπος που μιλάει.» (E2) Η καλή σχέση και επικοινωνία του υποψηφίου διευθυντή με τον ιδιοκτήτη του σχολείου του δίνει πλεονέκτημα για την επιλογή του. «Ως άγραφους νόμους θα μπορούσα να αναφέρω την καλύτερη επικοινωνία με το σχολάρχη...» (E3), «Άγραφος νόμος μπορεί να είναι ο παράγοντας της σχέσης του διευθυντή με τη διοίκηση του σχολείου...» (E4) Τέλος, οι κοινές παραδοχές και αντιλήψεις για την επιλογή Διευθυντών συνδέονται με την παλαιότητα των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Με βάση αυτές τις αντιλήψεις, οι παλιοί εκπαιδευτικοί προηγούνται των νεότερων στη διεκδίκηση θέσης στελέχους τους. «Ένας άλλος άγραφος νόμος είναι ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί δεν γίνονται ποτέ διευθυντές, όσα προσόντα και χρόνια στο σχολείο να έχουν.»(E3), «Ακόμη και η μακροχρόνια παρουσία του ατόμου αυτού στο σχολείο μπορεί να τον οδηγήσει σε μια ανώτερη θέση.» (E4)

Στα δημόσια σχολεία οι άγραφοι νόμοι προσανατολίζονται στις πρακτικές διαφορετικής αντιμετώπισης και μεταχείρισης των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή, με κριτήριο προσωπικές συμπάθειες. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας καθορίζει την καθημερινή «κίνηση» των εκπαιδευτικών στο σχολικό χώρο με την κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος, την εξασφάλιση αδειών και την ανάθεση εξωδιδασκτικών εργασιών. Έτσι, αναδεικνύεται ως αποκλειστικός και αδιαμφισβήτητος ρυθμιστής της λειτουργίας του, εξασφαλίζοντας μικροεξυπηρετήσεις και διευκολύνσεις σε όποιους εκπαιδευτικούς επιλέγει ο ίδιος. Η

συγκεκριμένη πρακτική βρίσκει σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, οι οποίοι αισθάνονται υποχρέωση στο διευθυντή, αφού πραγματοποιεί τις επιθυμίες τους και τους διευκολύνει μειώνοντας το χρόνο παραμονής τους στη σχολική μονάδα, και συνεπώς τον ψηφίζουν.

«Σε άλλα σχολεία ειπώθηκε από διευθυντές στους εκπαιδευτικούς για να τους ψηφίσουν ότι θα τους δίνουν τις άδειες χωρίς να τις καταγράφουν ή θα τους εξασφαλίσουν 4ωρο πρόγραμμα διδασκαλίας και μετά θα φεύγουν ή δεν θα κάνουν εφημερίες.» (E6),

«Εκείνη την περίοδο, λοιπόν, τέλος του σχολικού έτους του 2015, η διευθύντρια ακριβώς επειδή ήξερε ότι και η γνώμη των αναπληρωτών θα παίζει μεγάλο ρόλο, τους έδινε άδειες χωρίς να γράφονται. Ακόμα και σε αναπληρώτριες από ΕΣΠΙΑ γινόταν αυτό, το οποίο ήταν πολύ επικίνδυνο. Τις κρατούσε εκτός τάξης και έβαζε εμάς τους υπόλοιπους να κρατάμε τα παιδιά εκείνη την ώρα.» (E7),

«Οι συνάδελφοι που επέλεξαν τη διευθύντρια το έκαναν λόγω των διευκολύνσεων που τους παρείχε σε άδειες και στο ωράριο. Για παράδειγμα, όλοι είχαμε ένα τετράωρο στο πρόγραμμα, όμως κάποιος είχε και δεύτερο που δε φαινόταν στο πρόγραμμα με εσωτερική αλλαγή που είχε γίνει μεταξύ διευθύντριας και του ίδιου. Αλλαγές συνέχεια γίνονταν στο πρόγραμμα για την εξυπηρέτηση άλλης συναδέλφου, που είχε φιλική σχέση με τη διευθύντρια, η οποία προφασιζόταν συνέχεια οικογενειακά προβλήματα. Ο άγραφος νόμος ήταν, λοιπόν, ψήφισε με και δεν χάσεις τις διευκολύνσεις και τις εξυπηρετήσεις σου.» (E8)

Εκτός από τις εξυπηρετήσεις, ένας άλλος άγραφος νόμος που επικράτησε στα δημόσια σχολεία ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί ψηφίζουν για διευθυντή αυτόν που γνωρίζουν και έχουν συνεργαστεί μαζί του. *«(...) οι περισσότεροι δάσκαλοι που εκείνη την περίοδο ψήφισαν είχαν συνεργασία με την ίδια διευθύντρια τα τελευταία 3 χρόνια. Μπορεί αυτό να έπαιξε ρόλο ως άγραφος νόμος, ότι δηλαδή γνωρίζουμε την*

προηγούμενη διευθύντρια, οπότε θα την στηρίζουμε λόγω των χρόνων που έχουμε περάσει μαζί.» (E5)

5.5.2 Απόψεις των υποκειμένων για την ερμηνεία της νομοθεσίας ως τρόπου ενίσχυσης της εξουσίας και επηρεασμού της απόφασης των εκπαιδευτικών ή περιορισμού της εμπλοκής τους στη διαδικασία (ερ. 13)

Οι απόψεις των ερωτηθέντων της έρευνας σχετικά με την αξιοποίηση της νομοθεσίας για την εξασφάλιση άσκησης εξουσίας στα πρόσωπα που κατέχουν τέτοιες θέσεις κατά τη διαδικασία εκλογής διευθυντών μπορούν να διακριθούν σε δύο κατευθύνσεις, αντίρροπες μεταξύ τους, αυτής των εκπαιδευτικών ιδιωτικών σχολείων και αυτής των εκπαιδευτικών δημοσίων σχολείων.

Ο νόμος 682/77 για την εκλογή διευθυντή στα ιδιωτικά σχολεία ισχυροποιεί τη θέση του ιδιοκτήτη του σχολείου στο πεδίο, καθώς αξιοποιούνται οι διατάξεις του προκειμένου να ασκήσει εξουσία στο χώρο του σχολείου. Η εκπαιδευτική νομοθεσία, αναδεικνύεται ως ισχυρός σύμμαχος του ιδιοκτήτη στην προσπάθεια αυτή, λειτουργώντας υποστηρικτικά προς τη θέση του και προσδίδοντας της εγκυρότητα, όταν αναφέρει ότι για τον διορισμό του διευθυντή αποφασίζει ο οικείος Διευθυντής Εκπαίδευσης μετά από πρόταση του ιδιοκτήτη του σχολείου. Το γεγονός ότι η νομοθεσία δεν είναι σαφής ως προς την εμπλοκή του Συλλόγου Διδασκόντων επιτρέπει στον ιδιοκτήτη του σχολείου να επιβάλλει την προσωπική του πρακτική περί πλήρους αποκλεισμού του Συλλόγου Διδασκόντων από τη διαδικασία εκλογής διευθυντικού στελέχους.

«Θεωρώ πως ναι. Συγκεκριμένα για τα ιδιωτικά σχολεία με την εκλογή του διευθυντή καθαρά από τον ιδιοκτήτη του σχολείου εξυπηρετούνται τα συμφέροντα του σχολείου, και ίσως και του ίδιου του ιδιοκτήτη.» (E1)

«Ο ιδιοκτήτης ερμήνευσε το νόμο, θεωρώντας ότι αυτός είναι ο βασικός που θα επιλέξει ποιος θα είναι ικανός να είναι διευθυντής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, χωρίς να εμπλακεί καθόλου ούτε ο σύλλογος διδασκόντων ούτε κάποιος άλλος.» (E2)

«Δυστυχώς στα ιδιωτικά σχολεία οι εκπαιδευτικοί δεν έχουμε λόγο.(...) Η νομοθεσία στα ιδιωτικά σχολεία έχει ερμηνευτεί και ακολουθείται σύμφωνα με το ότι ο σχολάρχης κάνει την επιλογή του και την προσυπογράφει ο διευθυντής της εκπαίδευσης.» (E3)

«Ο νόμος ερμηνεύτηκε ξεκάθαρα από το σχολάρχη πως η επιλογή του διευθυντή είναι καθαρά δική του προσωπική επιλογή χωρίς καμία δυνατότητα δημοκρατικής παρέμβασης από το σύλλογο διδασκόντων.(...) Απλώς ανακοινώθηκε η απόφαση και ανατέθηκαν στο διευθυντή συγκεκριμένα ζητήματα, που έπρεπε να διευθετήσει.» (E4)

Η λήψη αποφάσεων είναι μια σημαντική διαδικασία η οποία αποτελεί την καρδιά της διοίκησης. Οι συλλογικές αποφάσεις πλεονεκτούν έναντι των ατομικών αποφάσεων - αν και είναι περισσότερο χρονοβόρες- γιατί συνδυάζουν τη γνώση πολλών ατόμων, λαμβάνουν υπόψη και άλλα κριτήρια και είναι σύμφωνες με τα δημοκρατικά ιδεώδη. Η επιλογή του ιδιοκτήτη της σχολικής μονάδας να αποκλείει τους εκπαιδευτικούς από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων στερεί τη σχολική μονάδα από τα παραπάνω πλεονεκτήματα.

«Δεν μπορούν να λάβουν μέρος άλλα κριτήρια για την επιλογή του διευθυντή, όπως αν συμμετείχε ο σύλλογος διδασκόντων. Τέτοια κριτήρια είναι η περισσότερη εμπειρία που θα μπορούσε να έχει ένα άλλο άτομο ή τα πανεπιστημιακά του προσόντα, όπως η κατοχή ενός διδακτορικού.» (E1)

Στον αντίποδα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία ομόφωνα υποστηρίζουν ότι δεν υπήρξε παρερμηνεία της νομοθεσίας ούτε προσπάθεια να επηρεαστεί η απόφαση των εκπαιδευτικών. Δεν υπήρχαν περιθώρια να γίνει κάτι τέτοιο, ενώ σκοπός της νομοθεσίας δεν ήταν η ενίσχυση ατόμων που κατείχαν θέσεις

εξουσίας αλλά η δημοκρατική εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών. «Όχι, πιστεύω ότι δεν ερμηνεύτηκε με αυτό τον τρόπο. Δεν επηρέασε την απόφαση των εκπαιδευτικών.(...) Αλλά δεν πιστεύω στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο που ψηφίσαμε στο σχολείο μου ότι η εξουσία επηρέασε με τέτοιο τρόπο την απόφαση των εκπαιδευτικών.» (E5), «Θεωρώ ότι έγινε προσπάθεια να εμπλέξει τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία. (...) Πάντως, στο σχολείο μας δεν υπήρξε πρόβλημα παρερμηνείας της νομοθεσίας. » (E6), «Η νομοθεσία δεν μπορεί αν παρερμηνευτεί, γιατί ακριβώς πάνω από το διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων υπάρχει ο διευθυντής εκπαίδευσης που θα έβαζε ένα φρένο στην παρερμηνεία της νομοθεσίας. Εξάλλου, θεωρώ ότι δεν υπήρχαν και κενά στη νομοθεσία.» (E7), «Δεν υπήρξε παρερμηνεία της νομοθεσίας. Δεν επηρεάστηκαν οι εκπαιδευτικοί. Η απόφασή τους ήταν συνειδητή.» (E8) Παρόλα αυτά, διατυπώνονται επιφυλάξεις ως προς το κατά πόσο το δημοκρατικό σκεπτικό της νομοθεσίας με τη συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων στην επιλογή διευθυντή έγινε πραγματικότητα. Υποστηρίζεται ότι το νομοθετικό πλαίσιο δεν έλαβε υπόψη του την επικράτηση πελατειακών σχέσεων και την ωριμότητα του κλάδου για μια τέτοια διαδικασία. «Και πάλι όμως είναι αμφιλεγόμενος αυτός ο τρόπος επιλογής. Γι' αυτό έχει περάσει τώρα από διαδικασίες που τον αμφισβητούν ως προς τη νομιμότητα, δηλαδή αν πρέπει να ψηφίζουν οι εκπαιδευτικοί και αν επηρεάζεται η απόφαση.» (E5), «Δεν υπολόγισαν, όμως, ούτε τις πελατειακές σχέσεις που θα δημιουργηθούν ούτε αν σαν κλάδος ήμασταν ώριμοι για μια τέτοια διαδικασία.» (E6), «Όμως, εκ του αποτελέσματος είδαμε ότι το ίδιο το θεσμικό πλαίσιο, έτσι όπως μοριοδοτούσε τα κριτήρια, ελάχιστα μετρούσε τη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων.» (E8)

5.5.3 Απόψεις των υποκειμένων για την ύπαρξη ανισοτήτων κατά τη διαδικασία επιλογής διευθυντή μεταξύ μόνιμων ή παλαιότερων εκπαιδευτικών και αναπληρωτών, αποσπασμένων ή νεότερων εκπαιδευτικών (ερ. 14)

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (E1, E2, E4, E5, E6, E7, E8) εκφέρει την άποψη ότι η γνώμη των παλαιότερων εκπαιδευτικών σ' αυτή τη σχολική μονάδα ή των μόνιμων δεν είχε μεγαλύτερη βαρύτητα από τη γνώμη των νεότερων εκπαιδευτικών ή των αναπληρωτών ή των αποσπασμένων. *«Καθαρά όχι. Έπρεπε όλοι να έχουν τα ίδια δικαιώματα λόγου στην επιλογή, γιατί εκείνη τη χρονική περίοδο ήταν σ' αυτό το σχολείο.» (E5), «Όλοι έχουμε ίδια δικαιώματα.» (E6, E8), «Βεβαίως και δεν θεωρώ σωστό οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί ή αυτοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας να έχουν περισσότερα δικαιώματα. Έτσι καταστρατηγείται η δημοκρατική διαδικασία του σχολείου, ότι όλοι είμαστε ίσοι μέσα σε ένα χώρο.» (E7)* Μάλιστα, στην περίπτωση των ιδιωτικών σχολείων δεν φαίνεται να ερωτήθηκε κανείς από τους εκπαιδευτικούς για τους υποψήφιους διευθυντές. *«Όχι, η επιλογή του διευθυντή έγινε καθαρά από τον ιδιοκτήτη και μόνο. Δεν ερωτήθηκε κάποιος άλλος εκπαιδευτικός.» (E1), «Νομίζω ότι ανεξάρτητα τι θα έλεγαν οι παλαιότεροι, πάλι η ίδια επιλογή θα γινόταν.» (E2), «Σίγουρα άτομα με μακροχρόνια παρουσία στο σχολείο είχαν κάποια γνώμη, που, αν και εκφράστηκε, δεν τέθηκε υπό συζήτηση για την επιλογή του διευθυντή από το σχολάρχη.» (E4)*

Μόνο μια εκπαιδευτικός (E3) δηλώνει ότι άτομα που υπηρετούν πολλά χρόνια στη σχολική μονάδα και διακρίνονται από καλή συνεργασία με τον ιδιοκτήτη του σχολείου μπορεί να επηρέασαν την άποψη του και είχαν περισσότερα δικαιώματα λόγου από κάποιον νεότερο, γιατί τους εμπιστευόταν. *«Θα μπορούσαν να έχουν αν*

έχουν καλή επικοινωνία με το σχολάρχη, αν έχουν καλό κλίμα και μεγάλης διάρκειας συνεργασίας, οπότε «ξέρει ο ένας τα κουμπιά του άλλου».» (E3)

Επιπρόσθετα, ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη κάποιων υποκειμένων (E6, E7, E8) της έρευνας σχετικά με την ψήφο των αποσπασμένων και των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Λόγω της απουσίας τους ή της σύντομης παρουσίας τους στη σχολική μονάδα, η εικόνα τους για τον κάθε υποψήφιο είναι ελλιπής. Έτσι, επηρεάζουν και κρίνουν το αποτέλεσμα της εκλογής διευθυντή, χωρίς να αφορά άμεσα τους ίδιους, γιατί την επόμενη χρονική περίοδο δεν θα βρίσκονται στην ίδια σχολική μονάδα. «Αλλά, το λάθος στην πράξη, όπως το βίωσα, είναι ότι οι αναπληρωτές έρχονται συνήθως στο σχολείο μια – δύο ώρες την ημέρα πέρα από τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς που έρχονται για κάποιους μήνες. Επομένως, δεν έχουν ολοκληρωμένη εικόνα.(...) Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι χρόνια στην ίδια σχολική μονάδα, οπότε ξέρουν με τι άνθρωπο έχουν να κάνουν όταν κλήθηκαν να ψηφίσουν.(...) Άρα, δεν ξέρω κατά πόσο το αποτέλεσμα είναι δίκαιο, από την άποψη ότι ο αναπληρωτής δεν θα ξαναέρθει στην ίδια σχολική μονάδα και επιλέγει για τον άλλο που μένει.» (E6), «Παρόλο που οι αναπληρωτές ή οι αποσπασμένοι ή οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι μέσα στη δύναμη του σχολείου και σαφώς επηρέασαν το αποτέλεσμα στη συγκεκριμένη περίπτωση, θεωρώ ότι (...) θα μπορούσε να μετράει σαν γνώμη μόνο, όχι σαν ψήφο που θα επηρέαζε τους υπόλοιπους στην επόμενη σχολική χρονιά.»(E7), «Καλό είναι να παίρνουν μέρος στη διαδικασία μόνο εκείνοι που υπηρετούν στο ίδιο σχολείο και όχι οι αποσπασμένοι, γιατί έχουν καλύτερη εικόνα για τον κάθε υποψήφιο.» (E8)

5.5.4 Διερεύνηση περιπτώσεων αμφισβήτησης του αποτελέσματος της διαδικασίας (ερ. 15)

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων αναφέρει ότι δεν υπήρξε καμία επίσημη αμφισβήτηση της τυπικής διαδικασίας επιλογής διευθυντή (E4, E5, E6, E7, E8), αφού

η διαδικασία ήταν καθ' όλα νόμιμη. «Όχι, το δέχτηκαν όλοι το αποτέλεσμα κανονικά, παρόλο που δεν πήρε 3 ψήφους.» (E5) «Μπορεί να ειπώθηκαν κουβέντες, αλλά σε καμία περίπτωση δεν αμφισβητήθηκε το αποτέλεσμα.(...)Δεν υπήρξαν όμως αντιπαραθέσεις.» (E6), «Σε σχέση με την τυπική διαδικασία δεν αμφισβήτησε κανείς την επιλογή. Δεν θα μπορούσε, άλλωστε, γιατί είμαστε 17 άτομα οι ψηφίσαντες. Δεν υπήρχε περίπτωση να γίνει κάτι εκεί.» (E7), «Επίσημη αμφισβήτηση δεν υπήρξε.» (E8)

Οι αμφισβητήσεις έχουν την άτυπη μορφή σχολιασμών και προέρχονται κυρίως από το Σύλλογο Διδασκόντων. Αφορούν τις διοικητικές και οργανωτικές ικανότητες του διευθυντή, την ικανότητα του για άμεση επίλυση προβλημάτων, την ανευθυνότητά του, την απουσία από συνεδριάσεις, την προώθηση συμφερόντων του και τη μη υποστήριξη του από την πλειοψηφία του Συλλόγου Διδασκόντων.

«Έχει τύχει να ακούσω συζητήσεις συναδέλφων, οι οποίοι θεωρούν ότι δεν είναι το καταλληλότερο άτομο για να κατέχει αυτή τη θέση στο σχολείο. Η αμφισβήτηση αφορά στο ότι δέχτηκε να έχει αυτή τη θέση μόνο και μόνο για να αναδειχτεί το ίδιο το άτομο προσωπικά και όχι για το καλό της σχολικής μονάδας και για την προώθηση των συμφερόντων της καθώς και για την προώθηση των δικών της εκπαιδευτικών-συναδέλφων μέσα στο σχολείο.(...)Στα διαδικαστικά θεωρώ ότι πολλές φορές δεν αναλαμβάνει την ευθύνη της για τυχόν λάθη που έχουν γίνει. Αυτό αφήνει εκτεθειμένους τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.(...)Αν σκεφτώ τη φετινή χρόνια δεν έρχεται σε παρά πολύ επαφή με τους μαθητές και δεν μας βοηθά και σε προβλήματα που έχουμε.» (E1)

«Παρόλα αυτά, αποκτώντας και εγώ εμπειρία και συζητώντας με συναδέλφους, κατάλαβα ότι ο συγκεκριμένος διευθυντής δεν είναι ικανός για τη θέση που είχε.(...)Δεν έχει προγραμματισμό.(...)Αφαιρείται και ξεχνάει να κάνει κάποιες διοικητικές εργασίες που πρέπει να γίνουν έγκαιρα. Δεν κάνουμε πια συναντήσεις διδασκόντων παρουσία του Διευθυντή. Όλα γίνονται βιαστικά.»(E2)

«Όταν, όμως, ο διευθυντής δεν αποδεικνύει στο πέρασμα του χρόνου ότι κάνει καλά τη δουλειά του στην πράξη, υπάρχουν αμφισβητήσεις από το Σύλλογο Διδασκόντων, οι οποίες φτάνουν μέχρι το σχολάρχη. Ωστόσο, δεν γνωρίζουμε αν αυτές λαμβάνονται υπόψη.» (E3)

«Άτυπα κάποιοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν μεταξύ τους ότι δεν είναι το άτομο αυτό απόλυτα ικανό για τη συγκεκριμένη θέση. Θεωρούσαν ότι υστερούσε πιο πολύ στην επίλυση γραφειοκρατικών ζητημάτων και στην οργάνωση του συλλόγου διδασκόντων και στην ικανότητα να παίρνει γρήγορες αποφάσεις.» (E4)

«Αμφισβητήθηκε, βεβαίως, η ικανότητα της διευθύντριας να διοικήσει το σχολείο, ακριβώς γιατί την ξέραμε από προηγούμενο σχολείο.» (E7)

«Υπήρξαν, όμως, εκπαιδευτικοί που σχολίασαν το αποτέλεσμα. Για παράδειγμα, εκπαιδευτικός με χρόνια υπηρεσίας διατύπωσε το ερώτημα προς τη διευθύντρια μετά την ψηφοφορία αν αισθάνεται ότι μπορεί να διοικήσει μετά το αποτέλεσμα, εννοώντας ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν είναι μαζί της.» (E8)

Γίνεται εύληπτο ότι αυτές οι άτυπες αμφισβητήσεις των ικανοτήτων του νέου Διευθυντή από τους συναδέλφους επιδρούν αρνητικά στην εγκαθίδρυση ενός αρμονικού κλίματος συνεργασίας στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. «Αυτό τον στεναχωρούσε, γιατί ήξερε ποιοι ήταν, και αυτομάτως το κλίμα κατά καιρούς δεν ήταν και το καλύτερο.» (E6)

5.6 ΑΞΟΝΑΣ Ε: Η νέα θεσμική διαδικασία επιλογής Διευθυντών και η συμβολή της στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης

5.6.1 Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του Διευθυντή, που συμβάλλει στη βελτίωση των λειτουργιών του σχολείου και της ποιότητας του παρεχόμενου έργου -

Κριτική εκτίμηση των ικανοτήτων του Διευθυντή που αναδείχθηκε από τη διαδικασία (ερ.16-17)

Μέσα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων αποτυπώνονται οι απόψεις τους σχετικά με το προφίλ του καλού Διευθυντή και τα χαρακτηριστικά που οφείλει να κατέχει ο κάθε υποψήφιος, προκειμένου να είναι σε θέση να εντοπίσει και να εφαρμόσει τρόπους βελτίωσης της ποιότητας της σχολικής μονάδας, εξειδικεύοντας τους σκοπούς και τις πρακτικές της εκπαίδευσης ανάλογα με τις απαιτήσεις.

Κοινός παρανομαστής στις περισσότερες απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι οι επικοινωνιακές και συνεργατικές ικανότητες του υποψηφίου, καθώς η θέση του προϋποθέτει την επαφή και τη σύμπραξη με άτομα κυρίως από το Σύλλογο Διδασκόντων αλλά και από το Σύλλογο Γονέων. Τονίζεται, ιδιαίτερα, η σημασία του διαλόγου στην ομαλή λειτουργία του σχολείου. Ο διευθυντής είναι εκπρόσωπος του σχολείου στους τοπικούς φορείς και φέρει την ευθύνη με τις επικοινωνιακές του δεξιότητες για το άνοιγμα του στην κοινωνία. *«Να είναι επικοινωνιακός ο ίδιος σαν άνθρωπος και να επιλύει τα προβλήματα με διάλογο.» (E1), «Πρέπει να έχει καλό λόγο, να μιλάει όμορφα και να είναι επικοινωνιακός σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, (...) ώστε να υπάρχει μια καλή λειτουργία του σχολείου γενικότερα.» (E2), «Ένας διευθυντής πρέπει να είναι σίγουρα επικοινωνιακός και διαλλακτικός με τον σύλλογο διδασκόντων» (E4), «Μετράνε και οι διαπροσωπικές σχέσεις με άλλους φορείς, που είπαμε πριν, όπως με το δήμο, με τοπικούς συλλόγους. Μετράνε όλα αυτά, για να είναι το σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία, έτσι ώστε να μπορέσει να λειτουργήσει και καλύτερα.» (E5), «Πρωτίστως, είναι βασικό η κοινωνική νοημοσύνη. Θεωρώ χάρισμα το να μπορεί να επικοινωνεί με όλους, να κοινωνικοποιείται, να έχει τρόπους.» (E6), «Ο τρόπος, λοιπόν, που μπορεί να συνεννοηθεί μαζί τους και να επικοινωνήσει και ο ίδιος αν θα τα καταφέρει να τους*

κεντρίσει το ενδιαφέρον, ώστε να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στο σχολείο, είναι βασικά χαρακτηριστικά ενός διευθυντή.» (E7)

Ένα άλλο βασικό στοιχείο είναι οι οργανωτικές δεξιότητες του υποψηφίου, οι οποίες αφορούν τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό στην αρχή του σχολικού έτους και την οργάνωση των εργασιών του Συλλόγου Διδασκόντων. «Πρέπει να προγραμματίζει όσα πρέπει να γίνουν από την αρχή της σχολικής χρονιάς και μετά κατά τη διάρκεια της χρονιάς απλά να τα εμπλουτίζει ή να τα τροποποιεί.» (E2), «(...) αλλά ταυτόχρονα να είναι πολύ οργανωτικός και να θέτει ξεκάθαρα όρια στην επίλυση των όποιων εργασιών αναλαμβάνει ο σύλλογος.» (E4), «Πρέπει να έχει οργανωτικές ικανότητες, προκειμένου να οργανώσει το σύλλογο διδασκόντων, τους μαθητές και το σύνολο της σχολικής μονάδας.» (E5)

Επιπρόσθετα, οι ηγετικές ικανότητες του υποψηφίου Διευθυντή εκτιμούνται πολύ από τους εκπαιδευτικούς. Στις ηγετικές αυτές ικανότητες περιλαμβάνονται το όραμα για τη σχολική μονάδα, η υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, οι καινοτόμες ιδέες. Στο όραμα αυτό και τις πρωτοβουλίες θα πρέπει να αποτελέσει έμπνευση για τους εκπαιδευτικούς και να τους εμπλέκει ως συνοδοιπόρους του σε αυτή την κοινή προσπάθεια. «Θα πρέπει να είναι πολύ υποστηρικτικός με τους εκπαιδευτικούς, να μπορεί να τους συγκροτήσει σε ομάδα, όπου θα επικρατεί αλληλοβοήθεια και όχι συγκρούσεις...» (E2), «Πρέπει να έχει και ηγετικές ικανότητες» (E5), «(...) να έχει όραμα» (E6), «Να είναι καθοδηγητικός, καινοτόμος...» (E8)

Άλλα στοιχεία του χαρακτήρα του υποψηφίου όπως το αίσθημα δικαιοσύνης, η αμεροληψία, η αυτονομία και η ικανότητα στην διαχείριση κρίσεων είναι απαραίτητα για να δημιουργήσουν ένα αρμονικό κλίμα στη σχολική μονάδα. Η αποφασιστικότητα και η δυναμικότητα είναι πτυχές πολύ σημαντικές στο χαρακτήρα του Διευθυντή προκειμένου να δημιουργήσει μία δυναμική ανάπτυξη της σχολικής

μονάδας που ηγείται. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να γνωρίζουν πως μπορούν να στηρίζονται στο πρόσωπο που τους διοικεί. «*Να μην βάζει μπροστά τα προσωπικά του συμφέροντα, αλλά το καλό του σχολείου. Να είναι συναδελφικός με όλους τους εκπαιδευτικούς και να μην βοηθάει και προωθεί τους εκπαιδευτικούς που τυχόν είναι φίλοι του και είναι πιο κοντά του.*» (E1), «*Πρέπει να έχει μια ενιαία εικόνα αντιμετώπισης των γονιών, που να ακολουθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί.(...). Θα πρέπει, όμως, να είναι πολύ αποτελεσματικός, να είναι ικανός να δίνει άμεσες λύσεις*» (E3), «*Μετά θα ανέφερα την προσωπικότητα, να έχει πυγμή, να είναι δίκαιος, οξυδερκής και εχέμυθος.(...) Τέλος, πρέπει να είναι αυτόνομος, να έχει ο ίδιος έλεγχο στις δουλειές του και να μην τις μοιράζει. Αυτό του προσδίδει κύρος και σιγουριά.*» (E6), «*Ο διευθυντής πρέπει να είναι δίκαιος απέναντι σ' όλους, να μη χάνει την ψυχραιμία του (...) να αποφεύγει τις εντάσεις είτε με γονείς είτε με εκπαιδευτικούς, να μη δείχνει τη δυσαρέσκεια απέναντι σ' αυτούς που δε συμφωνούν μαζί του.*» (E8)

Το γνωστικό υπόβαθρο που οφείλει να έχει ένας υποψήφιος Διευθυντής δεν άπτεται μόνο των σπουδών που έχει στο ενεργητικό του, αλλά και της κατάρτισης σε άλλα επιστημονικά πεδία (π.χ. ΤΠΕ), του ενδιαφέροντος για την επιστήμη του, τόσο την Παιδαγωγική όσο και τη Διοικητική, γνώσεις και εφόδια τα οποία θα είναι σε θέση, βέβαια, να τα μετουσιώσει σε πράξη. Με άλλα λόγια, η κατάρτιση σε θέματα τόσο διοικητικής όσο και παιδαγωγικής φύσης διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο για τη θέση αυτή. «*Να έχει σίγουρα και τα αντίστοιχα πανεπιστημιακά προσόντα...*» (E1), «*Να έχει κάνει κάποια μετεκπαίδευση ή σεμινάρια.(...)Πρέπει να έχει γνώσεις ηλεκτρονικών υπολογιστών, μιας και τα περισσότερα που έχει να κάνει γίνονται πλέον ηλεκτρονικά.*» (E2), «*Θα πρέπει να έχει διοικητικές γνώσεις. Νιώθει ασφάλεια ο εκπαιδευτικός όταν ο διευθυντής του ξέρει τους νόμους, έχει διαβάσει τις εγκυκλίους και ξέρει τι να κάνει.*» (E6)

Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως σημαντική την εμπειρία προερχόμενη από την προϋπηρεσία του σε διοικητική θέση, ένα τυπικό προσόν στο οποίο δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα και μοριοδότηση από το θεσμικό πλαίσιο. *«Βασικό προσόν που πρέπει να έχει ένας διευθυντής είναι η προϋπηρεσία σε άλλη σχολική μονάδα, γιατί αυτό θα τον βοηθήσει να επιλύσει πολύ πιο εύκολα διάφορα προβλήματα που θα δημιουργηθούν κατά τη σχολική χρονιά.» (E1), «Πρέπει να έχει εμπειρία στο διοικητικό κομμάτι.» (E2)*

Στο ερώτημα (ερ. 17) κατά πόσο ο υποψήφιος που επιλέχθηκε για να αναλάβει τη διευθυντική θέση της σχολικής μονάδας συγκέντρωνε τα παραπάνω χαρακτηριστικά, που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως πρέπει να κατέχει, μόνο μια εκπαιδευτικός εμφανίζεται απόλυτα ικανοποιημένη.

«Η συγκεκριμένη διευθύντρια, κατά την άποψη μου, τα συγκεντρώνει.(...) Θεωρώ ότι ήταν η καταλληλότερη σε σχέση με τους άλλους υποψηφίους και επιλέχθηκε άξια.» (E5)

Έξι από τους οχτώ ερωτώμενους παραδέχονται πως ο Διευθυντής που επιλέχθηκε συγκεντρώνει ένα ικανοποιητικό αριθμό αυτών των στοιχείων. Βέβαια, όλοι επισημαίνουν ότι υπάρχουν περαιτέρω περιθώρια βελτίωσης, σημειώνοντας τα σημεία που υστερεί ο καθένας.

«Όσον αφορά τα πανεπιστημιακά προσόντα θεωρώ ότι τα κατέχει και όσον αφορά και το επικοινωνιακό πλαίσιο. (...) Θεωρώ βέβαια ότι σίγουρα θα υπήρχαν άτομα με περισσότερη προϋπηρεσία και θα ήταν πιο ικανά για να έχουν αυτή τη θέση.» (E1)

«Έχει κάποια από αυτά τα στοιχεία.(...) Δηλαδή έχει την επικοινωνία με τους γονείς και εμάς τους εκπαιδευτικούς.(...) Παρόλα αυτά δεν έχει καθόλου οργάνωση.»(E2)

«Ο διευθυντής, που υπάρχει τα τελευταία χρόνια στη σχολική μονάδα, συγκεντρώνει αρκετά από αυτά τα στοιχεία. Ωστόσο, κάπου πάσχει. Θεωρώ ότι για να προσπαθήσει

να μας έχει ως ομάδα και να μας υποστηρίζει όλους τους εκπαιδευτικούς, έχει κάνει το λάθος ότι έχει γίνει φίλος με τους εκπαιδευτικούς.» (E3)

«Ο διευθυντής που επιλέχθηκε συγκεντρώνει ένα μεγάλο μέρος των στοιχείων αυτών. Απλά παρατηρήθηκε μια έλλειψη οργάνωσης και ένας αποσυντονισμός την τελευταία περίοδο του σχολικού έτους...» (E4)

«Συγκεντρώνει τα περισσότερα. Αλλά, δεν τα πάει τόσο καλά (...) με τον υπολογιστή. Οπότε αυτόματα θέλει κάποιον να γίνει το χέρι του.» (E6)

«Ο διευθυντής δε συγκεντρώνει όλα αυτά τα στοιχεία. Μπορεί να έχει ικανότητες και τυπικά προσόντα. Όμως, τα ελαττώματα του χαρακτήρα του και η μεγάλη επιθυμία να έχει τη θέση και να μην τη χάσει τον οδηγούν σε λανθασμένους χειρισμούς.» (E8)

Τέλος, μια εκπαιδευτικός θεωρεί ότι ο διευθυντής που αναδείχθηκε από τη διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας δεν συγκεντρώνει κανένα από τα χαρακτηριστικά που, κατά τη γνώμη της, χρειάζονται για να συμβάλει στην βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου της σχολικής μονάδας.

«Ο διευθυντής που επιλέχθηκε στο δικό μας σχολείο δεν συγκεντρώνει καθόλου αυτά τα στοιχεία. Είναι ένας διευθυντής, ο οποίος κατά τη γνώμη μου έχει χαμηλή εκτίμηση για τις ικανότητές του. Γι' αυτό το λόγο προσπαθεί να είναι όλο και πιο αυστηρός.» (E7)

Παρακάτω παρατίθεται δυο από τα περιστατικά που ανέφεραν οι ερωτώμενοι, για να υποστηρίξουν τη γνώμη τους σχετικά με τα ποια από τα χαρακτηριστικά του ιδανικού διευθυντή συγκεντρώνει ή όχι ο διευθυντής που επιλέχθηκε.

«Είναι πολύ καλή όμως στο ρόλο του υποστηρικτή. Κάθε αρχή της χρονιάς, όταν γίνονται τα πρώτα συμβούλια με το σύλλογο διδασκόντων και παίρνονται οι αποφάσεις συνήθως από τη διοίκηση και όχι από τον ίδιο για το ποια τάξη θα αναλάβει κάθε εκπαιδευτικός, όσο δύσκολο να είναι αυτό και όσες αντιρρήσεις να έχει ο κάθε εκπαιδευτικός ο διευθυντής τον υποστηρίζει.» (E3)

«Ένα παράδειγμα, στο οποίο ο διευθυντής δεν πληρούσε όλα τα στοιχεία, ήταν ότι υπήρξε μεγάλη καθυστέρηση στη σύνταξη και υπογραφή από το σύλλογο διαφόρων πρακτικών, που αφορούσαν εκδρομές ή άλλες εκδηλώσεις, με αποτέλεσμα να υπάρξουν καθυστερήσεις και παράπονα από τη διοίκηση του σχολείου.» (E4)

5.6.2 Κριτική αποτίμηση του θεσμικού πλαισίου αναφορικά με την ικανοποιητική στελέχωση των θέσεων ευθύνης (ερ.18)

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με πλήρη ομοφωνία εκφράζουν την άποψη ότι ούτε ο Νόμος 4327/2015 για τα δημόσια σχολεία ούτε ο Νόμος 682/77 για τα ιδιωτικά σχολεία διασφαλίζουν τη στελέχωση των σχολικών μονάδων με τους Διευθυντές εκείνους που μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις αυτής της θέσης ευθύνης.

Ειδικότερα, οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί αποδίδουν το γεγονός αυτό στο ότι η επιλογή του διευθυντή είναι υπόθεση αποκλειστικά του ιδιοκτήτη. Επομένως, η επιλογή του υποψηφίου συνδέεται με τα προσωπικά συμφέροντα του ιδιοκτήτη, τις προτιμήσεις του, τις προσωπικές του σχέσεις, την επιρροή που θέλει να ασκεί στο Σύλλογο Διδασκόντων. *«Θεωρώ πως δεν το διασφαλίζει, γιατί ένας ιδιοκτήτης μπορεί να κοιτάξει καθαρά τα προσωπικά του συμφέροντα ή κατά πόσο βρίσκεται κοντά σε έναν διδάσκοντα...»(E1)*, *«Όχι, γιατί είναι καθαρά στην κρίση του ιδιοκτήτη. Έχει να κάνει με την προσωπική του σχέση με τους εκπαιδευτικούς ή με αυτόν που θέλει στη θέση του διευθυντή.» (E2)*, *«Όχι, εφόσον το θεσμικό πλαίσιο αυτή τη στιγμή λέει ότι ο σχολάρχης βάζει όποιον θέλει για διευθυντή...» (E3)*, *«Από τη στιγμή που ο σχολάρχης μπορεί να ερμηνεύσει το νόμο με βάση την προσωπική του επιλογή, ο νόμος δε βοηθάει το σύλλογο διδασκόντων (...), αλλά το σχολάρχη να έχει με το δικό του τρόπο την επιρροή που θέλει στο σύλλογο διδασκόντων χωρίς να ρωτάει τη δική του άποψη.»*

(E4) Χαρακτηριστική είναι η άποψη μιας εκπαιδευτικού (E4) που κάνει λόγο για ανυπαρξία ουσιαστικά θεσμικού πλαισίου στα ιδιωτικά σχολεία, όταν ο ιδιοκτήτης του σχολείου έχει το δικαίωμα να αυτοπροταθεί για τη διευθυντική θέση. *«Δεν υφίσταται θεσμικό πλαίσιο στα ιδιωτικά σχολεία για την επιλογή διευθυντών, από τη στιγμή που ο ίδιος σχολάρχης μπορεί να γίνει διευθυντής και να ακολουθήσει ή όχι τη νομοθεσία.»* (E4)

Μάλιστα, μια εκπαιδευτικός (E2), για να περιοριστεί το φαινόμενο ο ιδιοκτήτης του σχολείου να επιλέγει διευθυντή με κριτήρια προσωπικά, προτείνει τη συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων στη διαδικασία, είτε με ενεργό ρόλο είτε με πρόταση. *«Η επιλογή του διευθυντή είναι κάτι το οποίο πρέπει να γίνεται σε συνδυασμό με τη γνώμη του ιδιοκτήτη, γιατί δική του είναι η σχολική μονάδα. Πρέπει να έχει κάποιο λόγο, αλλά θα έπρεπε κάποιο ρόλο να παίζει και ο σύλλογος διδασκόντων ή έστω να κάνει κάποια πρόταση.»* (E2)

Ο μεγάλος βαθμός υποκειμενικότητας στα κριτήρια με τα οποία ψήφισαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας αναγνωρίστηκε από το σύνολο των εκπαιδευτικών δημοσίων σχολείων. Η επίδραση των διαπροσωπικών σχέσεων και της προηγούμενης συνεργασίας με τον υποψήφιο, η συμμετοχή των αναπληρωτών και αποσπασμένων εκπαιδευτικών στην ψηφοφορία, η υψηλή μοριοδότηση των τυπικών προσόντων και της προϋπηρεσίας σε διοικητική θέση θεωρούνται από τους ερωτώμενους ως τα τρωτά σημεία του νομοθετικού πλαισίου.

«Δεν μπορώ να πω ότι το διασφαλίζει απόλυτα, γιατί πάρα πολλοί δάσκαλοι δεν ψήφισαν αντικειμενικά. Αλλά ψήφισαν σύμφωνα με το σκεπτικό ότι δεν μπορώ να μην τον ψηφίσω τον συγκεκριμένο διευθυντή, ασχέτως αν είναι άξιος, επειδή την άλλη μέρα το πρωί δεν θα μπορώ να τον αντικρίσω στα μάτια καθώς έχουμε περάσει αυτό το διάστημα μαζί.» (E5)

«Δεν ξέρω αν αυτό επιτεύχθηκε(...). Νομίζω ότι φοβηθήκαμε πριν 2 χρόνια μην λάβει τη θέση του διευθυντή αυτός που έχει τυπικά προσόντα και δεν είναι ικανός, γιατί του λείπει το πώς να συναναστραφεί με τους άλλους.(...) Αυτό που είδαμε εδώ στο νομό είναι ότι αυτοί που έχουν τα τυπικά προσόντα είναι οι πιο ακατάλληλοι να συνεργαστούν με γονείς και εκπαιδευτικούς.»(E6)

«Όμως, υπήρξαν προβλήματα σε σχέση με την ψηφοφορία, τα οποία η κεντρική εξουσία θα έπρεπε να τα ελέγξει για να τα διορθώσει. Τα προβλήματα αυτά αφορούσαν τους αναπληρωτές και κυρίως ανθρώπους που υπήρχε ο κίνδυνος την επόμενη χρονιά να μην είναι στο ίδιο σχολείο.» (E7)

«Δε νομίζω ότι το θεσμικό πλαίσιο διασφαλίζει τη στελέχωση σχολικών μονάδων με τους καταλληλότερους διευθυντές. Το να είσαι πολλά χρόνια σ' αυτή τη θέση και να μοριοδοτείται αυτό σημαίνει ότι υπάρχει και φθορά μ' όλες τις συνέπειες.» (E8)

5.6.3 Απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμμετοχή του Συλλόγου

Διδασκόντων στη διαδικασία εκλογής Διευθυντών (ερ.19)

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων (E1, E2, E3, E4, E7) τάσσεται υπέρ της ανάδειξης του Συλλόγου Διδασκόντων σε όργανο εκλογής Διευθυντών και της εμπλοκής του στην εν λόγω διαδικασία. Το υποκείμενο E7 τονίζει, μάλιστα, την προσπάθεια αποκέντρωσης αρμοδιοτήτων σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, που υλοποιείται με τη μυστική ψηφοφορία του Συλλόγου Διδασκόντων: «Θεωρώ καθοριστικό όργανο το σύλλογο διδασκόντων.(...) Πιστεύω ότι σ' αυτή την περίπτωση με τη συγκεκριμένη διαδικασία έγινε προσπάθεια να αυξηθεί η δυναμική του συλλόγου διδασκόντων. Σαφώς είμαι υπέρ του να ρωτάτε ο σύλλογος για το ποιος διευθυντής θέλει να τον εκπροσωπεί, να τον διοικεί και να τον εμψυχώνει.» (E7)

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ομόφωνα οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί της έρευνας διατείνονται ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν λόγο και να μετέχουν στη διαδικασία ανάδειξης του διοικητικού τους προϊσταμένου, λόγω της σχέσης αλληλεξάρτησης που υπάρχει μεταξύ Διευθυντή-Συλλόγου, των πλεονεκτημάτων των συλλογικών αποφάσεων και της υποκειμενικότητας του ιδιοκτήτη του σχολείου στα κριτήρια επιλογής του διευθυντή. «Θεωρώ πως πρέπει να συμμετέχει γιατί περισσότερες των μια απόψεις σίγουρα είναι καλύτερες στο να ληφθεί μια σωστή απόφαση και να μην είναι τα κριτήρια καθαρά τα συμφέροντα ή οι συμπάθειες ή αντιπάθειες που έχει ένας ιδιοκτήτης απέναντι στους υπαλλήλους- εκπαιδευτικούς.» (E1), «Θεωρώ ότι πρέπει να εμπλέκεται και ο σύλλογος διδασκόντων στο βαθμό που μπορεί να είναι πιο δίκαιο το αποτέλεσμα.» (E2), «Από τη στιγμή που η επιλογή διευθυντή γίνεται από τον ίδιο το σχολάρχη, δεν υπάρχει επιλογή συμμετοχής του συλλόγου διδασκόντων. Ωστόσο, θα έπρεπε να ακουστούν οι προτάσεις των εκπαιδευτικών στο σχολάρχη...» (E3), «Από τη στιγμή που ο διευθυντής είναι ένα μέρος του συλλόγου διδασκόντων, θα έπρεπε ξεκάθαρα ο σύλλογος διδασκόντων να έχει καθοριστική άποψη για το ποιος θα ηγείται του συλλόγου, με γνώμονα πάντα την καλύτερη συνεργασία.»(E4) Μάλιστα, για να διασφαλιστεί η διαφάνεια του αποτελέσματος, μια εκπαιδευτικός προτείνει η επιλογή του διευθυντή να γίνεται αποκλειστικά από το Σύλλογο Διδασκόντων και το Γραφείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ μια άλλη εκπαιδευτικός προτείνει μια διαδικασία που θα βασίζεται σε πρόταση του ιδιοκτήτη του σχολείου, πρόταση του Συλλόγου Διδασκόντων και μοριοδότηση από τυπικά προσόντα. «Θεωρώ από τη μια είναι καλό ο σύλλογος διδασκόντων να έχει άποψη ποιος είναι ο διευθυντής του, από την άλλη υπάρχουν και οι πελατειακές σχέσεις, ειδικά στις μικρές κοινωνίες. Θα πρέπει να υπάρχει ένας συνδυασμός και των τριών: του λόγου του ιδιοκτήτη, του λόγου του συλλόγου

διδασκόντων και η μοριοδότηση από προσόντα.» (E2), «Θα έπρεπε ο σύλλογος διδασκόντων να συμμετέχει στην επιλογή του διευθυντή, αλλά όταν η επιλογή αυτή γίνεται μέσω του γραφείου της πρωτοβάθμιας, όχι μέσω του σχολάρχη. Όσο ο σχολάρχης έχει τον απόλυτο λόγο, δεν μπορεί να γίνει τίποτε. Για μένα πρέπει το θεσμικό πλαίσιο να εξισωθεί με αυτό των δημοσίων σχολείων.» (E3)

Ωστόσο, εντοπίζονται ερωτώμενοι που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία (E5, E6, E8), οι οποίοι διατηρούν μια επιφυλακτική ή ακόμη και αρνητική στάση ως προς τη συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων στη διαδικασία ανάδειξης ηγετικού στελέχους της σχολικής μονάδας. Αυτή η στάση τους βασίζεται στο αρνητικό κλίμα και την πόλωση που επέφερε η μυστική ψηφοφορία στο Σύλλογο Διδασκόντων, στην επικράτηση πελατειακών σχέσεων και μικροσυμφερόντων, στην ανωριμότητα του κλάδου των εκπαιδευτικών για την ομαλή διεξαγωγή τέτοιων διαδικασιών και στη μικρή επίδραση που είχε η ψηφοφορία στη διαμόρφωση του τελικού αποτελέσματος. Φράσεις, όπως «το αποτέλεσμα ήταν αποκαρδιωτικό», «σφάχτηκαν οι άνθρωποι μεταξύ τους», «δεν είναι εύκολο και δεν θέλω να ψηφίσω» δείχνουν τον αντίκτυπο της μυστικής ψηφοφορίας στις σχέσεις μεταξύ του Συλλόγου Διδασκόντων.

«(...) δεν είμαι σίγουρη αν θα πρέπει. Στην πραγματικότητα αυτό είναι μια διαδικασία δούνα και λαβείν. Αν θα πρέπει και εμείς να επιλέξουμε το διευθυντή, θα πρέπει και ο διευθυντής να επιλέξει τους εκπαιδευτικούς.(...) Ξέρω όμως περιπτώσεις σχολείων, που δεν επιλέχθηκε από την ψηφοφορία ο πιο άξιος διευθυντή. Δεν ψήφισαν οι εκπαιδευτικοί τον καταλληλότερο, αλλά όπως είπα και στην προηγούμενη ερώτηση, ψήφισαν πιο πολύ με το σκεπτικό να μην χαλάσουν οι σχέσεις τους.»(E5)

«Αυτό είναι λίγο δίκικο μαχαίρι.(...) Δεν ξέρω πόσο εύκολο είναι να βάλουν υποψηφιότητα δυο άτομα που τα εκτιμώ και τα δύο. Αναγκαστικά οι σχέσεις θα

θιγούν.(...)Θεωρώ ότι δεν έχουμε ωριμάσει ως κλάδος για να δεχθούμε να γίνεται τέτοιου είδους ψηφοφορία στο σχολείο.» (E6)

«Δεν νομίζω ότι είναι το καλύτερο η συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων. Απ' όταν έγινε η διαδικασία, το προσωπικό χωρίστηκε στα δύο και άλλαξε το κλίμα. Ο καθένας που θέλει να γίνει διευθυντής μέσα στο ίδιο σχολείο δημιουργεί την ομάδα του και δεν είναι καλό αυτό. (...)όπως αποδείχθηκε η γνώμη του συλλόγου διδασκόντων ελάχιστα μέτρησε.» (E8)

Προτείνεται, μάλιστα, η επαναφορά του προηγούμενου συστήματος επιλογής διευθυντών με συνέντευξη, την οποία θα κρίνουν οι αρμόδιες επιτροπές. «Υπάρχουν άνθρωποι, που μπορούν να κρίνουν, όπως τους έκριναν τα προηγούμενα χρόνια, για παράδειγμα το ΠΥΣΠΕ με τη συνέντευξη, και τους τοποθετούσε.» (E6), «Ίσως θα έπρεπε να υπάρχουν άλλες επιτροπές που να κρίνουν...» (E8)

5.6.4 Συζήτηση περί της αναγκαιότητας επιμόρφωσης των υποψηφίων Διευθυντών στη διοίκηση της εκπαίδευσης(ερ.20)

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, στο σύνολό τους, θεωρούν σημαντικές τις σπουδές ή την επιμόρφωση στην εκπαιδευτική διοίκηση. Διακρίνεται μια κυρίαρχη τάση (E1, E2, E3, E5, E7) από εκπαιδευτικούς που θεωρούν πως θα έπρεπε να αποτελούν προϋπόθεση συμμετοχής στη διαδικασία επιλογής.

«Θεωρώ ότι είναι σημαντικό, γιατί ένα άτομο που έχει τις ανάλογες γνώσεις σε διοικητικά θέματα επιλύσει πιο εύκολα τα προβλήματα, να χειριστεί καλύτερα τα νομικά πλαίσια που υπάρχουν στην εκπαίδευση και να βοηθήσει γενικότερα το σχολείο σχετικά με αντίστοιχα διοικητικά προβλήματα που μπορεί να υπάρξουν κατά τη διάρκεια της χρονιάς...» (E1)

«Καλό θα ήταν να είχε κάποιες τέτοιες σπουδές, να γνώριζε δηλαδή πώς διοικείται μια εκπαιδευτική μονάδα.» (E2)

«Εφόσον εξισωθεί η νομοθεσία για την επιλογή διευθυντή στα ιδιωτικά σχολεία με τα δημόσια, οι σπουδές ή η επιμόρφωση στη διοίκηση της εκπαίδευσης θα έπρεπε να είναι το πρώτο προσόν.» (E3)

«Ναι το θεωρώ απαραίτητο. Αν όχι τόσο οι σπουδές όσο η επιμόρφωση και η πρακτική εκπαίδευση τους πάνω σε τέτοια θέματα είναι απαραίτητα, γιατί φεύγουν από το παιδαγωγικό/ διδακτικό κομμάτι και μπαίνουν σε ένα τελείως άλλο κομμάτι οργανωτικό.» (E5)

«Θεωρώ ότι οι σπουδές ή η επιμόρφωση στη διοίκηση της εκπαίδευσης είναι καθοριστική προϋπόθεση για τη διαδικασία επιλογής.» (E7)

Ωστόσο, μπορεί κανείς να διαπιστώσει και μια άλλη τάση των εκπαιδευτικών του δείγματος (E4, E6, E8), η οποία χωρίς να υποβαθμίζει τη σημασία της επιμόρφωσης και εξειδίκευσης σε θέματα διοικητικού περιεχομένου, εντούτοις σημειώνει πως αυτό έχει κάποιο νόημα όταν συνυπάρχουν άλλοι παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν την κοινωνική νοημοσύνη και στοιχεία του χαρακτήρα του υποψηφίου.

«Σίγουρα η κατάρτιση του ατόμου που είναι υποψήφιος διευθυντής παίζει πολύ μεγάλο ρόλο και θα έπρεπε να είναι προϋπόθεση συμμετοχής του στη διαδικασία. Ωστόσο, επειδή πρόκειται για μια ηγετική θέση, υπάρχουν και κάποιοι άτυποι παράγοντες, όπως ο χαρακτήρας του και η αλληλεπίδραση που μπορεί να έχει με το υπόλοιπο προσωπικό και η ψυχραιμία του να επιλύσει διάφορα ζητήματα χωρίς να δημιουργούνται εντάσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου.» (E4)

«Θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό το γεγονός να επιμορφώνεσαι και να ειδικεύεσαι κάπου, γιατί είσαι πιο πετυχημένος σ' αυτό που κάνεις, σε κάνει πιο ικανό και σε δυναμώνει.

Βέβαια, θα πω ότι και τα πτυχία δεν κάνουν τον άνθρωπο. Ένας συγκερασμός πτυχίων στη διοίκηση, κοινωνικής νοημοσύνης και ανθρωπιάς είναι το ιδανικό.» (E6)

«Θεωρώ ότι ο διευθυντής πρέπει να έχει παραπάνω γνώσεις νομικές, διοικητικές, οικονομικές, για να διοικήσει μια μεγάλη σχολική μονάδα. Είναι πολύ σημαντική η επιμόρφωση και οι σπουδές στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Αλλά, πρέπει να είναι και ολοκληρωμένη προσωπικότητα.» (E8)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1 Συζήτηση και γενικά συμπεράσματα

Στην παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε μια διεισδυτική ερευνητική προσέγγιση στα κριτήρια με τα οποία επιλέγονται οι διευθυντές των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, κυρίως όμως στον απόηχο της εφαρμογής του πρόσφατου κανονιστικού πλαισίου επιλογής, του νόμου 4327/2015. Το ριζοσπαστικό και αμφιλεγόμενο στοιχείο του ήταν η συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων στη διαδικασία εκλογής δια μέσου της μυστικής ψηφοφορίας, γεγονός που προκάλεσε έριδες, ενστάσεις και την προσφυγή πολλών Διευθυντών στην Ολομέλεια του Συμβουλίου της Επικρατείας κρίνοντας τη διαδικασία αντισυνταγματική. Για την καλύτερη χαρτογράφηση των δυνατών και αδύναμων σημείων της νέας αυτής διοικητικής στρατηγικής επιχειρήθηκε η σύγκριση με μια άλλη όψη της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, την ιδιωτική εκπαίδευση. Εκεί ο τρόπος επιλογής των ηγετικών στελεχών δεν ακολούθησε τις δομικές αλλαγές που εφαρμόστηκαν στη δημόσια εκπαίδευση και παραμένει εκ διαμέτρου αντίθετος, στην αποκλειστική δηλαδή δικαιοδοσία του ιδιοκτήτη του σχολείου σύμφωνα με τον ισχύοντα νόμο 682/77. Μόνο τα κριτήρια ανάδειξης ηγετικών στελεχών έχουν εξομοιωθεί με τα αντίστοιχα των δημοσίων σχολείων όπως ορίζονται από το εκάστοτε νομοθετικό πλαίσιο. Από την παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων που προηγήθηκε διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν κοινές αντιλήψεις και απόψεις στον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες τόσο από τα δημόσια σχολεία όσο και από τα ιδιωτικά αντιλαμβάνονται τη διοικητική στρατηγική, που αφορά στην επιλογή των διευθυντών τους.

Αναφορικά με τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών, σημαντική θέση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών κατέχουν η προηγούμενη εμπειρία και η προϋπηρεσία

του υποψηφίου σε θέση ευθύνης. Αυτό σε συνδυασμό με την ηλικία του υποψηφίου ευνοεί φαινόμενα αρχαιοκρατίας στη διοίκηση των σχολικών μονάδων.

Επίσης, διαπιστώσαμε ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις αποδεικνύονται καθοριστικές για την ανάδειξη των διευθυντών σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία. Οι προσωπικές σχέσεις που είχαν οι υποψήφιοι με το Σύλλογο Διδασκόντων ή τον ιδιοκτήτη του σχολείου σε συνδυασμό με τις επικοινωνιακές δεξιότητες λειτουργούν ως υποστηρικτικά δίκτυα που τους δίνει σαφές προβάδισμα έναντι άλλων υποψηφίων με αυξημένα τυπικά προσόντα. Γίνεται αντιληπτό ότι το νέο σύστημα επιλογής διευθυντών μέσω της μυστικής ψηφοφορίας δεν κατόρθωσε να καταπολεμήσει τις πελατειακές σχέσεις, αλλά τις τροφοδότησε από τις ψηφοθηρικές τάσεις και την τελική επικράτηση των διαπροσωπικών σχέσεων. Το προσωπικό στοιχείο έπαιξε σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο ψήφισαν οι εκπαιδευτικοί, καθώς παρατηρήθηκε ότι επέλεξαν να στηρίξουν με την ψήφο τους πρόσωπα που γνώριζαν και είχαν συνεργαστεί στο παρελθόν. Ίδιο φαίνεται να είναι το τοπίο και στα ιδιωτικά σχολεία, αφού το υποκειμενικό στοιχείο κυριαρχεί στην απόφαση του ιδιοκτήτη. Μια διαφορά που εντοπίζεται είναι ότι, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ιδιωτικών εκπαιδευτικών, για την απόφαση του ιδιοκτήτη συνεκτιμώνται και οι προσωπικές επαφές των υποψηφίων με γονείς. Με άλλα λόγια, το άτομο που χαίρει της εμπιστοσύνης των γονέων εμφανίζει αυξημένες πιθανότητες να εκλεγεί.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις των υποψήφιων διευθυντών με το Σύλλογο Διδασκόντων, με τον ιδιοκτήτη της σχολικής μονάδας και τους γονείς συνιστούν μόνο ένα μέρος του κοινωνικού τους κεφαλαίου. Στο πεδίο της εκπαίδευσης δραστηριοποιούνται και παράγοντες που ανήκουν στο εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας αλλά συνδέονται με τη λειτουργία της. Οι προσωπικές γνωριμίες των υποψηφίων διευθυντών σε διάφορους φορείς όπως ο δήμος, η νομαρχία, η

περιφέρεια, οι άτυπες εξυπηρετήσεις και διευκολύνσεις σε κάποιους τοπικούς φορείς και οι φιλικές επαφές με τα «κατάλληλα άτομα», δηλαδή η αξιοποίηση του κοινωνικού τους κεφαλαίου, αποδεικνύεται πιο αποτελεσματική από τα τυπικά προσόντα για την κατάληψη μιας θέσης ευθύνης στη σχολική μονάδα. Τόσο οι δημόσιοι όσο και οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους αναγνωρίζουν τη σημασία αυτού του δικτύου των κοινωνικών σχέσεων για την επιλογή του διευθυντή. Η δημιουργία ενός τέτοιου δικτύου αποδεικνύεται πολύ χρήσιμη, αφού αποφέρει σημαντικά οφέλη, άμεσα για τη σχολική μονάδα και έμμεσα για τον ίδιο τον υποψήφιο. Το κοινωνικό κεφάλαιο αποτελεί την αρχή διαφοροποίησής του από τους υπόλοιπους υποψηφίους, ενώ οι στρατηγικές που αναπτύσσει για την αύξηση αυτού του κεφαλαίου έχουν ως αποτέλεσμα τη διεκδίκηση, την ενδυνάμωση και τη διατήρηση μιας ηγετικής θέσης μέσα στο πεδίο της εκπαίδευσης.

Εκτός από το κοινωνικό κεφάλαιο, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην πλειονότητά τους αποδίδουν μεγάλη σημασία και στο ενσωματωμένο πολιτισμικό κεφάλαιο των υποψηφίων διευθυντών. Αντιθέτως, θεωρούν ότι το θεσμοποιημένο πολιτισμικό κεφάλαιο δεν ήταν ένα από τα κριτήρια επιλογής, που υπερίσχυσαν κατά τη μυστική ψηφοφορία του Συλλόγου Διδασκόντων ή την πρόταση του ιδιοκτήτη του σχολείου. Τα αποτελέσματα της αυτοκαλλιέργειάς των υποψηφίων και της ενδυνάμωσης της κουλτούρας τους, λειτουργώντας συμβολικά, βελτιώνουν την εικόνα τους ως ηγέτες του εκπαιδευτικού χώρου. Συγχρόνως τους διευκολύνουν σε πρακτικό επίπεδο, για να φέρουν εις πέρας διανοητικά εγχειρήματα και να αυξήσουν τις επικοινωνιακές τους ικανότητες. Επιπρόσθετα, στο πεδίο της εκπαίδευσης η κατοχή τίτλων σπουδών αποτελεί μια πολύ ισχυρή μορφή ειδολογικού κεφαλαίου, δηλαδή κατέχει αξία εντός του πεδίου, και πιστοποιεί το δικαίωμα ανάληψης μιας θέσης ευθύνης, αφού με βάση το νομοθετικό πλαίσιο για την επιλογή των διευθυντών

σχολικών μονάδων οι τίτλοι σπουδών προσφέρουν υψηλή μοριοδότηση στους υποψήφιους. Ωστόσο, για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς της έρευνας αυτοί οι τίτλοι αφορούν το τυπικό μέρος της διαδικασίας και δεν διασφαλίζουν τις οργανωτικές και διοικητικές ικανότητες του διευθυντή, τις οποίες συνδέουν πρωτίστως με την εμπειρία.

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας δεν είναι να περιγράψει απλώς τις πεποιθήσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών τους. Σκοπός της είναι να εξετάσει και τους παράγοντες που διαμόρφωσαν τα κριτήρια με τα οποία οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται, σκέφτονται, αισθάνονται και αξιολογούν την επαγγελματική ταυτότητα ενός συναδέλφου τους. Οι απόψεις και οι αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον ιδανικό διευθυντή, οι πρακτικές σχετικά με τον τρόπο επιλογής επαγγελματικής και τα συναισθήματα τα οποία βιώνουν στην εργασιακή τους καθημερινότητα είναι, σύμφωνα με το θεωρητικό σχήμα του Bourdieu το οποίο έχει αναπτυχθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, αποτέλεσμα του συστήματος των προδιαθέσεων που έχουν αναπτύξει μέσα από τις διαδοχικές τους κοινωνικοποιήσεις στον προσωπικό αλλά και στον εργασιακό τομέα.

Οι εκπαιδευτικοί είναι φορείς εμπειριών. Ορισμένες από τις εμπειρίες τους σχετίζονται με την εικόνα που έχουν σχηματίσει για το διευθυντή σχολείου. Οι εμπειρίες αυτές, είτε είναι πρώιμες, δηλαδή προέρχονται από τα μαθητικά τους χρόνια, είτε προέρχονται από τη συνεργασία τους με τους διευθυντές που είχαν κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους ως δάσκαλοι, παίζουν σημαντικό ρόλο στην παγίωση της πεποίθησής τους για το πώς πρέπει να δραστηριοποιείται μέσα στο πεδίο της εκπαίδευσης κάποιος που έχει αναλάβει τη θέση του διευθυντή σχολικής μονάδας.

Οι εμπειρίες των μαθητικών τους χρόνων φαίνεται να έχουν δομήσει μια πολύ συγκεκριμένη εικόνα για το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αντιλαμβάνονται το διευθυντή των μαθητικών τους χρόνων ως το άτομο που αποτελεί την κεντρική μορφή της σχολικής μονάδας, τοποθετημένο ιεραρχικά υψηλότερα. Διατηρεί αποστάσεις από τους μαθητές και χαρακτηρίζεται από τυπικότητα. Η αυστηρότητά του συνήθως προκαλεί φόβο, ο οποίος προέρχεται από την επιβολή ποινών και τιμωριών. Κάποιες φορές, όμως, εμπνέει δέος και σεβασμό, που συνδέεται με το κύρος και την αίγλη, που προσφέρει η ισχυροποιημένη θέση του στην κορυφή της σχολικής κοινότητας, καθώς και με την δικαιοσύνη και την ακεραιότητα του χαρακτήρα του.

Σε σχέση με τις κοινωνικοποιήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος μέσα στο επάγγελμα, οι εμπειρίες τους από τις συνεργασίες που είχαν με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούσαν ποικίλλουν. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρονται θετικά στους διευθυντές που είχαν ως δάσκαλοι. Τα χαρακτηριστικά που τους διακρίνουν είναι η στήριξη, η καθοδήγηση και η συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων, η ανάληψη ευθυνών, η αποφασιστικότητα, οι ηγετικές ικανότητες και η ανάληψη πρωτοβουλιών για την επίλυση προβλημάτων. Στον αντίποδα, εντοπίζονται περιγραφές εκπαιδευτικών για διευθυντές που χαρακτηρίζονται από αυταρχικότητα, ενώ συγχρόνως ασκούσαν καταπίεση στους εκπαιδευτικούς, λειτουργώντας ως τροχοπέδη σε κάθε πρωτοβουλία τους. Στις αρνητικές εμπειρίες συγκαταλέγονται η είσπραξη αδιαφορίας από τους διευθυντές που είχαν ως δάσκαλοι, οι απρόσωπες και τυπικές σχέσεις, η αδιαφάνεια και η χρησιμοποίηση της εξουσίας για προσωπικό όφελος. Οδηγούμαστε, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι και οι θετικές και οι αρνητικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών από την

επαγγελματική τους ζωή δομούν για το διευθυντή της σχολικής μονάδας μια εικόνα ενός εκπαιδευτικού ηγέτη με εμφανή τα χαρακτηριστικά της εξουσίας.

Φαίνεται ότι μέσα από τις εμπειρίες τους ως μαθητές, οι διευθυντές έχουν αναπτύξει ένα συγκεκριμένο σχήμα αντίληψης για το διευθυντή του σχολείου που παραπέμπει σε έναν ηγέτη τυπικό, του οποίου τα περισσότερα χαρακτηριστικά συνδέονται με την επιβολή εξουσίας. Επιπρόσθετα, οι σχετικές εμπειρίες που αποκτούν από την κοινωνικοποίηση μέσα στο επάγγελμα ενδυναμώνουν την εικόνα που έχουν δομήσει για το διευθυντή του σχολείου μέσα από τις πρώτες εμπειρίες τους. Το αποτέλεσμα είναι να τείνουν να αντισταθούν απέναντι σε ό,τι δε συμφωνεί με τη συσσωρευμένη τους πληροφορία και την παγιωμένη εικόνα που έχουν για το διευθυντή του σχολείου, όπως διαπιστώνεται από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός διευθυντή. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναπαράγουν κατά κάποιο τρόπο την εικόνα που έχουν προσχηματισμένη για το διευθυντή της σχολικής μονάδας, καθώς αναφέρουν ότι επιθυμούν έναν διευθυντή δίκαιο, αυστηρό, προστατευτικό, συνεργάσιμο, που να εμπνέει σεβασμό. Η ενεργή παρουσία των εμπειριών του παρελθόντος έχει ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση του *habitus* των εκπαιδευτικών, επηρεάζοντας και τον τρόπο επιλογής της επαγγελματικής τους εξέλιξης. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εμφανίζουν άλλοτε αρνητική και άλλοτε θετική στάση απέναντι στη διεκδίκηση μιας θέσης ευθύνης στο πεδίο της εκπαίδευσης, την οποία αποδίδουν κυρίως στις προγενέστερες εμπειρίες τους.

Το πεδίο της εκπαίδευσης δεν είναι σταθερό, προβλέψιμο και στατικό. Αντιθέτως, πρόκειται για ένα πεδίο στο οποίο εμφανίζονται δυναμικές αλληλεπιδράσεις και συσχετισμοί δυνάμεων ανάμεσα σε αυτούς που δραστηριοποιούνται μέσα σ' αυτό. Ένα θέμα, το οποίο καθορίζει σε σημαντικό

βαθμό τη λειτουργία του σχολείου, επηρεάζοντας άμεσα τη διαδικασία επιλογής διευθυντή, τις σχέσεις μεταξύ του διευθυντή και των δασκάλων, αλλά και τις σχέσεις ανάμεσα στους δασκάλους της σχολικής μονάδας, είναι οι άγραφοι νόμοι. Γίνεται σαφές ότι διαφορετικές είναι οι παραδοχές και παγιωμένες αντιλήψεις που διαμορφώνουν το άτυπο κανονιστικό πλαίσιο για την ανάδειξη διευθυντή στα ιδιωτικά σχολεία σε σχέση με τα δημόσια. Στην ιδιωτική εκπαίδευση ο ιδιοκτήτης του σχολείου επικαλείται την κοινωνική και οικονομική κατάσταση του υποψηφίου, την εξωτερική του εμφάνιση και τη καλή επικοινωνία μαζί του. Επίσης, οι «παλιοί» εκπαιδευτικοί τηρούν ένα προβάδισμα έναντι των νεότερων και τους αναγνωρίζεται το δικαίωμα να επιλέγονται πρώτοι για τη διευθυντική θέση. Αυτό το δικαίωμα, αν και δεν αναγνωρίζεται από την εκπαιδευτική νομοθεσία, βασίζεται σε μια παγιωμένη αντίληψη, η οποία δεν αμφισβητείται από κανέναν, ούτε από τους νεότερους εκπαιδευτικούς που θίγονται. Για τη δημόσια εκπαίδευση, από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, αναδεικνύεται η παγιωμένη αντίληψη των εκπαιδευτικών περί υποστήριξης ενός υποψηφίου λόγω πρότερης συνεργασίας. Επιπλέον, οι δάσκαλοι του δείγματος αναφέρουν πρακτικές κατάρτισης του ωρολογίου προγράμματος, εξασφάλισης αδειών και ανάθεσης εξωδιδασκτικών εργασιών από το διευθυντή με κριτήριο τις προσωπικές συμπάθειες. Πρόκειται για πρακτικές που υιοθετούνται από τους διευθυντές στα πλαίσια συμμόρφωσης με έναν από τους άγραφους νόμους (δόξα), οι οποίοι υπάρχουν στο πεδίο της εκπαίδευσης και προβλέπουν δικαιώματα, διευκολύνσεις και μικροεξυπηρετήσεις για τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται εγγύτερα με τους διευθυντές και τους στήριξαν με την ψήφο τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι διευθυντές εξασφαλίζουν την κατάληψη μιας ηγετικής θέσης στη σχολική μονάδα, «εξαγοράζοντας» την αποδοχή και τη συναίνεση των εκπαιδευτικών, ενώ συγχρόνως εξαλείφουν τη δυνατότητα των

εκπαιδευτικών να αμφισβητήσουν αργότερα τις πρακτικές τους, άρα και την εξουσία τους.

Όταν υπάρχει ανάγκη λήψης αποφάσεων σχετικών με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, οι διευθυντές συνηθίζουν να χρησιμοποιούν τις διατάξεις της σχετικής νομοθεσίας για να αντλήσουν εξουσία και να προωθήσουν τις προτάσεις τους. Στη συγκεκριμένη περίπτωση της επιλογής διευθυντή, διαπιστώνεται μια διαφορετική αξιοποίηση της νομοθεσίας στα δημόσια σχολεία σε σύγκριση με τα ιδιωτικά ως προς την εξασφάλιση άσκησης εξουσίας και ως προς την εμπλοκή των εκπαιδευτικών. Από τη μια, οι δημόσιοι εκπαιδευτικοί του δείγματος κάνουν λόγο για σαφήνεια και απουσία παρερμηνειών της νομοθεσίας, ενώ θεωρούν ότι η συγκεκριμένη διοικητική στρατηγική (Ν. 4327/2015) διακρίνεται από δημοκρατικό χαρακτήρα με προσπάθεια εμπλοκής όλων των εκπαιδευτικών. Η ψήφος όλων των εκπαιδευτικών- παλαιότερων ή νεότερων, μόνιμων ή αναπληρωτών- είχε την ίδια βαρύτητα. Από την άλλη, οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί διακρίνουν μια τάση ισχυροποίησης της θέσης του ιδιοκτήτη στο πεδίο της εκπαίδευσης μέσω του Ν. 682/77. Η συγκεκριμένη νομοθεσία του επιτρέπει να αντλεί εξουσία και να επιβάλει τις απόψεις του για την επιλογή διευθυντή. Το γεγονός ότι η νομοθεσία δεν είναι σαφής ως προς το ρόλο που θα μπορούσε να διαδραματίσει ο Σύλλογος Διδασκόντων στη διαδικασία, επιτρέπει στον ιδιοκτήτη να την ερμηνεύσει με τρόπο που στηρίζει την προσωπική του άποψη. Η πρακτική, λοιπόν, του ιδιοκτήτη να αποκλείει τους εκπαιδευτικούς από μια διαδικασία συναπόφασης συνιστά άσκηση συμβολικής βίας εκ μέρους του. Και στις δύο περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί δεν αμφισβητούν επίσημα το αποτέλεσμα της διαδικασίας επιλογής διευθυντή, αφού η άποψη του Συλλόγου Διδασκόντων ή του ιδιοκτήτη του σχολείου εμφανίζεται «ενδεδυμένη» με το νόμο, που αποτελεί την επίσημη αρχή για όλες τις αποφάσεις στο πεδίο της εκπαίδευσης.

Παρόλα αυτά, δεν εκλείπουν οι άτυπες αμφισβητήσεις υπό τη μορφή σχολιασμών ως προς τις ικανότητες του νέου διευθυντή.

Τα προσόντα των διευθυντών που επιλέχθηκαν φαίνεται να ικανοποιούν σε αρκετό βαθμό την πλειονότητα των ερωτώμενων. Ωστόσο, δίνεται μεγάλη έμφαση στα στοιχεία στα οποία υστερούν και χρήζουν βελτίωσης. Το εύρος των καθηκόντων που απορρέουν από τη θέση του διευθυντή απαιτούν συγκεκριμένες δεξιότητες και προσόντα από τους υποψηφίους, προκειμένου να αντεπεξέλθουν στο πολύπλευρο έργο τους και να βελτιώσουν τις λειτουργίες του σχολείου. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα, γιατί η αποτελεσματική επικοινωνία συντείνει στην αποδοτική συνεργασία των ανθρώπινων πόρων που εμπλέκονται στη σχολική μονάδα. Οι οργανωτικές και ηγετικές δεξιότητές του, καθώς και η ικανότητα διαχείρισης κρίσεων, η δικαιοσύνη και η αποφασιστικότητα ως πτυχές του χαρακτήρα του κρίνονται απαραίτητες για μια δυναμική ανάπτυξη της σχολικής μονάδας. Επίσης, δεν παραγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος η σημασία της κατάρτισης του σε θέματα τόσο διοικητικής όσο και παιδαγωγικής φύσης και της εμπειρίας από προηγούμενη θητεία σε διοικητική θέση.

Αξίζει, επίσης, να τονιστεί πως από την έρευνά μας προέκυψαν χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με τη σύνδεση του νέου τρόπου επιλογής διευθυντών και της βελτίωσης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Αναλυτικότερα, διαπιστώσαμε πως με το πρόσφατο θεσμικό πλαίσιο επιλογής στα δημόσια σχολεία καθώς και με το αντίστοιχο στα ιδιωτικά σχολεία δε διασφαλίζεται απόλυτα η στελέχωση των σχολικών μονάδων με διευθυντές ικανούς να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της θέσης αυτής. Αυτό οφείλεται κυρίως στην υποκειμενικότητα των κριτηρίων με τα οποία ψήφισαν οι εκπαιδευτικοί ή έκανε την επιλογή ο ιδιοκτήτης

του σχολείου, καθώς και στο γεγονός ότι η εκπαιδευτική κοινότητα δεν έχει αποκτήσει ακόμα την ωριμότητα για μια τέτοια διαδικασία ψηφοφορίας.

Ως προς τη συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων στη διαδικασία επιλογής διευθυντή, διαπιστώσαμε μια διάσταση απόψεων μεταξύ ιδιωτικών και δημόσιων εκπαιδευτικών του δείγματος. Οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της αναγκαιότητας συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία ως άμεσα ενδιαφερόμενοι και εμπλεκόμενοι. Όμως, η επικρατούσα τάση των δημόσιων εκπαιδευτικών της έρευνας είναι επιφυλακτική ή και αρνητική απέναντι στη συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων. Γι' αυτή τη στάση φαίνεται να ευθύνεται η μεροληψία και υποκειμενικότητα της μυστικής ψηφοφορίας, η κυριαρχία των πελατειακών σχέσεων, η διατάραξη των σχέσεων και του σχολικού κλίματος. Μάλιστα, προτείνεται η επαναφορά του προηγούμενου συστήματος επιλογής διευθυντών και η αντικατάσταση της μυστικής ψηφοφορίας με τη συνέντευξη, την οποία θα κρίνουν οι αρμόδιες επιτροπές.

Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν πως είναι σημαντικό οι υποψήφιοι να έχουν γνώσεις και σπουδές στο πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης και κρίνουν πως αυτές θα πρέπει να τεθούν ως προαπαιτούμενο για να μπορέσει κάποιος εκπαιδευτικός να θέσει υποψηφιότητα για μία θέση ευθύνης. Ωστόσο, δεν παραγνωρίζεται η ανάγκη συνύπαρξης των γνώσεων με στοιχεία του χαρακτήρα του υποψηφίου και τις κοινωνικές του δεξιότητες.

Με το νόμο 4327/ 2015 και τη συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων μέσω της μυστικής ψηφοφορίας εισάγεται μία διαφορετική προσέγγιση και φιλοσοφία στην επιλογή στελεχών εκπαίδευσης. Επιχειρείται μια προσπάθεια μετάβασης από ισχυρά συγκεντρωτικές, τυποποιημένες και καθοδηγούμενες εντολές μορφές διοίκησης σε περισσότερο αποκεντρωμένες και συμμετοχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων,

υλοποίησης και ελέγχου. Τέτοιας έκτασης διαφοροποιήσεις στη φιλοσοφία του συστήματος επιλογής στελεχών οφείλουν να περιλαμβάνουν πολύ προσεκτικά δομημένες και διαφανείς διαδικασίες, αυστηρότητα κριτηρίων, αλλά και αντικειμενικότητα, ακεραιότητα των εμπλεκόμενων φορέων με απώτερο στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και κυρίως την προαγωγή της παιδείας.

6.2 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Στην παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια να συγκριθούν και να αναδειχθούν οι απόψεις ενός δείγματος των εκπαιδευτικών των δημόσιων και των ιδιωτικών σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας σχετικά με τη διοικητική στρατηγική που αφορά στην επιλογή των διευθυντών τους. Ασφαλώς, το θέμα δεν εξαντλείται με την εκπόνηση αυτής της εργασίας. Συνιστά, όμως, μια βάση, δίνοντας πολλαπλά ερεθίσματα για περαιτέρω μελέτη του θέματος.

Μέσα από την ενασχόλησή μας με το συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο αναδύθηκαν ορισμένα σχετικά ζητήματα που χρήζουν διερεύνησης και μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα για έρευνες, οι οποίες θα προσανατολίζονται στα εξής :

- ✓ Να πραγματοποιηθεί έρευνα που να εξετάζει την άλλη πλευρά του νομίσματος της εν λόγω διαδικασίας. Να αναλυθούν και να συγκριθούν, δηλαδή, οι απόψεις των Διευθυντών δημόσιων και ιδιωτικών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το κανονιστικό πλαίσιο επιλογής τους και την εκτίμησή τους γύρω από τα κριτήρια που τους ανέδειξαν σε Διευθυντές. Με τον τρόπο αυτό, θα μπορέσει να υπάρξει μία πληρέστερη εικόνα του θέματος, αφού θα έχει εξεταστεί πολύπλευρα.
- ✓ Να πραγματοποιηθεί μια συγκριτική έρευνα που να μελετά σε βάθος χρόνου αν διαφοροποιούνται «ποιοτικά» οι διευθυντές δημόσιων σχολείων σε σχέση

με τους διευθυντές ιδιωτικών σχολείων, λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετική διοικητική στρατηγική επιλογής στελεχών εκπαίδευσης που εφαρμόζεται.

- ✓ Να διεξαχθεί έρευνα που να αποτυπώνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά τη νέα διοικητική στρατηγική επιλογής διευθυντών και πώς βίωσαν την επαναφορά της συνέντευξης από Συμβούλια επιλογής και τη διαδικασία διατύπωσης γνώμης του Συλλόγου Διδασκόντων, όπως υλοποιήθηκε με το Ν. 4473/2017. Στο πλαίσιο αυτό θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σύγκριση του παραπάνω θεσμικού πλαισίου με το Ν. 4327/2015, που εισήγαγε τη διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας από το Σύλλογο Διδασκόντων.
- ✓ Να λάβει χώρα μια συγκριτική μελέτη σχετικά με τη συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων στη διαδικασία εκλογής Διευθυντών σχολικών μονάδων σε εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς και η σκιαγράφηση των κριτηρίων βάσει των οποίων επιλέχθηκαν οι Διευθυντές και των παραγόντων που διαμόρφωσαν αυτά τα κριτήρια.

Εν κατακλείδι, η διερεύνηση των παραπάνω στοιχείων σε συνδυασμό με έναν καλύτερο και αρτιότερο σχεδιασμό των διαδικασιών θα λειτουργήσει ως αρωγός στην προσπάθεια χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και στη διαμόρφωση ενός κανονιστικού πλαισίου επιλογής των εκπαιδευτικών στελεχών. Απαραίτητα στην προσπάθεια αυτή είναι η σύμπραξη των αρμοδίων με επιστημονικούς φορείς παιδαγωγικής έρευνας και ο ουσιαστικός διάλογος με την εκπαιδευτική κοινότητα, ώστε οι επιχειρούμενες αλλαγές να εξασφαλίσουν την αποδοχή των άμεσα εμπλεκόμενων, κατά κύριο λόγο των εκπαιδευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

- Bourdieu, P. (2009). *Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης*. (Κ. Καψαμπέλη, Μτφρ.). Αθήνα: Πατάκη.
- Bourdieu, P. (2007). *Η ανδρική κυριαρχία*. (Ε. Γιαννοπούλου, Μτφρ.). Αθήνα: Πατάκη.
- Bourdieu, P. (2006). *Η αίσθηση της πρακτικής*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bourdieu, P. (2000). *Πρακτικοί λόγοι για τη θεωρία της δράσης*. (Ρ. Τουτουτζή, Μτφρ.). Αθήνα: Πλέθρον.
- Bourdieu, P. (1999). *Γλώσσα και συμβολική εξουσία*. (Κ. Καψαμπέλης, Μτφρ.). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Bourdieu, P. (1995). *Κοινωνιολογία της παιδείας: δέκα ανακοινώσεις* (Ν. Παναγιωτόπουλος- Ι. Λαμπίρη –Δημάκη, Επιμέλεια). Αθήνα: Καρδαμίτσα- Δελφίνι.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Μητσοπούλου, Χ. & Φιλοπούλου, Μ. μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση – Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. 1η Έκδοση. Τζορμπατζούδης, Χ. (επιμ.), (Κουβαράκου, Ν. μτφ.). Αθήνα: Έλλην.
- Eurydice, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA (2013). *Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη. Έκδοση 2013. Έκθεση Ευρυδίκη*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Mason, J. (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. 5η Έκδοση, (Επιστημονική Επιμέλεια Κυριαζή, Ν., Μετάφραση Δημητριάδου, Ε.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Mertens, D. M. (2005). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία* (Ε. Γιαννακοπούλου, Επιμ.- Μτφ.) Αθήνα: Μεταίχμιο
- Smith, P. (2006). *Πολιτισμική θεωρία* (Εισαγωγή Ν. Μπουμπάρης). Αθήνα: Κριτική.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνη.
- Γέρου, Μ. (2015). Η επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με το νόμο 3848/2010 (Α71). Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – ΠΙ.
- Ιωσηφίδης Θ. & Σπυριδάκης Μ. (Επιμ.) (2006). *Ποιοτική κοινωνική έρευνα: μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*. Αθήνα: Κριτική.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Καστανίδου, Σ. & Τσικαντέρη, Ρ. (2015). Ο Συμμετοχικός τρόπος λήψης αποφάσεων ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της Σχολικής Μονάδας. *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος*, Τόμος 3, Τεύχος 3, ISSN: 2241-4576.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Κουσουλός, Α., Μπούνιας, Κ. & Καμπουρίδης, Γ. (2004). Συμμετοχική διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 33-41.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωστάκη, Σ. (2016). Η υφιστάμενη διοικητική στρατηγική της επιλογής των Διευθυντών σχολείου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μέσω των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Λάμνιαν, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (2003). *Η Κοινωνιολογία και η Μεθοδολογία της*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. & Παναγιωτόπουλος, Ν. (1995). *Pierre Bourdieu. Κοινωνιολογία της Παιδείας*. Αθήνα: Καρδαμίτσα- Δελφίνι.
- Μητσοπούλου, (2016). Οι αντιλήψεις των Διευθυντών σχολείου στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για την διοικητική στρατηγική της επιλογής τους από το σύλλογο των διδασκόντων. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Μπακάλμπαση, Ε. & Φωκάς, Ε. (2014). Απόψεις Δ/ντών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης σχετικά με το σύστημα επιλογής τους και την επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 2.
- Μπουραντάς Δ., (2005). *Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μουσιδού, Ε. (2012). Το εργασιακό habitus των διευθυντών πολυθέσιων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Παναγιωτόπουλος, Ν., Passeron J.-C. & Διαμαντάκου, Κ. (2004). *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος: οι προτάσεις του Πιερ Μπουρντιέ*. Αθήνα: Νήσος.

- Παπαγεωργίου, Γ. (2004). *Μέθοδοι στην κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστήμης Έρευνας*. Τομ. Α'. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παρασκευοπούλου - Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4, (1).
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ρεσ, Γ. (2004). Διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε εκπαιδευτικό οργανισμό: Απολογισμός και επαναπροσδιορισμός. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 42-52.
- Σαγρή, Θ. & Βουρνούκα, Ι. (2015). Αποτελεσματικός Διευθυντής και ο ρόλος του. *Απόψεις εκπαιδευτικών. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015, 1179-1191.
- Σαϊτή Α. & Σαϊτής Χ., (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης- θεωρία και μελέτη περιπτώσεων, τόμος Α'*. Αθήνα (αυτοέκδοση).
- Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική: Συγκρότηση, Θεματολογία, Μεθοδολογία Υλοποίησης, Επιδράσεις στην Ελληνική Εκπαίδευση και Κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Συμεού, Λ. (2006). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα: το παράδειγμα μιας έρευνας για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, 9^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 1055-1064.
- Φίλιας, Β. (1996). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και στις τεχνικές των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χασσάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική – ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2, 3148.
- Χατζηχρήστου, Σ. & Βασιλειάδης, Μ. (2011). Ιδιωτική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Προκλήσεις και Προοπτικές. IOBE. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:
http://iobe.gr/docs/research/RES_05_F_02012011REP_GR.pdf

Ξενόγλωσσες

- Black, W. R., Martin, G. & Danzig, A. (2014). Pathways for performance: Recruitment and Selection, University Preparation, Licensure and Professional Development for School Principals. *Educational Leadership Review*, 15 (2).
- Bourdieu, P. (1987). The force of law: Towards a sociology to the Juridical Field. *Hastings Law Journal*, 38, 5, 815-853.
- Brundrett, M., Fitzgerald, T., & Sommefeldt, D., (2006). The creation of national programmes of school leadership development in England and New Zealand: A comparative study. *International Studies in Educational Administration*, 34:89-105.
- Cisler, A. & Bruce, M. A. (2013). Principals: What are their roles and responsibilities? *Journal of School Counseling*, 11(10), 1–27.

- Daresh, J. & Male, T. (2000). Crossing the Border into Leadership: Experiences of Newly Appointed British Headteachers and American Principals, *Educational Management and Administration*, 28(1), 89-101.
- Dimopoulos, K., Dalkavouki, K. & Koulaïdis, V. (2015) Job realities of primary school principals in Greece: similarities and variations in a highly centralized system. *International Journal of Leadership in Education*, 18:2, 197-224
- Eurydice (2005). *Citizenship education at school in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Available at :
- http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf
- Geraki (2014). Roles and skills comparison among principals in Greek schools. *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 42(4S) 45–64.
- Grenfell, M. & James, D. (2004). Change in the field—changing the field: Bourdieu and the methodological practice of educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25:4, 507-523.
- Lingard, B., Taylor, S. & Rawolle, S. (2005). Bourdieu and the study of educational policy: introduction. *Journal of Education Policy*, 20 : 6, 663-669.
- Lingard, B. & Christie, P. (2003). Leading theory: Bourdieu and the field of educational leadership. An introduction and overview to this special issue. *International Journal of Leadership in Education*, 6:4, 317-333.
- Mills, C. (2008). Reproduction and transformation of inequalities in schooling: The transformative potential of the theoretical constructs of Bourdieu. *British Journal of Sociology*, 29(1), 79-89
- Moissidou, E. (2013). Practices of primary education principals in Greece: Consensus and enforcement. *MAJESS*, 2.

- Normore, A.H. (2004). Recruitment and selection: addressing the leadership shortage in one large Canadian school district. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, Vol. 30, May, p. 15.
- OECD (2005). *Education at a glance*. Paris.
- Available at : <http://www.oecd.org>
- Rawolle, S. & Lingard, B. (2008). The sociology of Pierre Bourdieu and researching education policy. *Journal of Education Policy*, 23:6, 729-741.
- Saitis, C., & Eliophotou, M. (2004). Views of future and current teachers on the effectiveness of primary school leadership: Evidence from Greece. *Leadership and Policy in Schools*, 3 (2), pp. 135-157.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P., (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London, England: Ofsted.
- Su, Z., Gamage, D. & Mininberg, E. (2003). Professional Preparation and Development of School Leaders in Australia and the USA. *International Educational Journal*, 4(1), 42- 59.
- Thody, A., Pashiardis, P., Johansson, O. & Papanoum, Z (2007). School Principal Preparation in Europe. *International Journal of Education Management*, 2007, 21 (1) pp. 37-53.
- Throop, J. & Murphy, K. (2002). Bourdieu and phenomenology. *Anthropological Theory*, 2(2), 185-207.
- Van Zanten, A. (2005). Bourdieu as education policy analyst and expert: a rich but ambiguous legacy. *Journal of Education Policy*, 20:6, 671-686.
- Walker, A. & Kwan, P. (2012). Principal selection panels: strategies, preferences and perceptions. *Journal of Educational Administration*. 50 (2), 188-205.

Winter, P. A., Rinehart, J. S., Keedy, J. L., & Björk, L. G. (2004). Recruiting certified personnel to be principals: A statewide assessment of potential job applicants. *Planning and Changing*, 35, 85–107.

Νομοθετικά κείμενα

Σύνταγμα της Ελλάδας 1975/1986/2001/2008(ΦΕΚ 111/Α/9.6.1975), άρθρα 16 και 101.

Νόμος 682/77. *Περί Ιδιωτικών σχολείων Γενικής Εκπαίδευσης και Σχολικών Οικοτροφείων*. (ΦΕΚ 244, τ. Α' / 1-09-1977), άρθρα 25, 26 και 34.

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/n682_77.pdf

Νόμος 1566/1985. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. (ΦΕΚ 167 τ. Α' / 30-9-1985).

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf

Νόμος 3467/2006. *Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*, (ΦΕΚ 128 τ. Α' / 216-2006).

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://dide.chi.sch.gr/Nomothesia/nomos%20dieythinton.pdf>

Νόμος 3848/2010. *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού- Καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση*. (ΦΕΚ 71 τ. Α' / 19-5-2010), άρθρα 7 και 32.

Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: http://dipe.kav.sch.gr/wp-content/uploads/2014/12/N_3848_2010.pdf

Νόμος 4327/2015. *Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.* (ΦΕΚ 50/ 14- 05- 2015), άρθρα 16-19.

Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/2638-n4327-2015-ep eigonta-metra-ekpaideysh.html>

Νόμος 4473/2017. *Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης.* (ΦΕΚ 78/Α/30-5-2017), άρθρο 1.

Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4473-2017-fek-78a-30-5-2017.html>

Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1/ 8-10-2002. *Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. και των συλλόγων των διδασκόντων.* (ΦΕΚ 1340/16-10-2002, τ. Β'), άρθρα 27 έως 32 και 39-41.

Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/1309-fek-1340-2002-kathikonta-armodiotites-stelechoi-ekpaideysis.html>

Διαδικτυακές Πηγές

http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/index_el.htm.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Πρωτόκολλο Συνέντευξης

1.1 Εκφώνηση

Ωρα συνέντευξης:

Ημερομηνία:

Τόπος:

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η συγκριτική διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τον τρόπο επιλογής των διευθυντών τους.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων που αποδεχτήκατε να λάβετε μέρος στη συνέντευξη που διενεργώ στα πλαίσια της έρευνάς μου, η διάρκεια της οποίας θα είναι περίπου 40-45 λεπτά. Στα πλαίσια της προστασίας της ιδιωτικότητας των συνεντευξιζόμενων, γίνεται σαφές πως τα προσωπικά τους δεδομένα παραμένουν απόρρητα.

Ερώτηση εκκίνησης/εκφώνησης: Συμμετείχατε πρόσφατα σε μια πρωτόγνωρη διαδικασία επιλογής των Διευθυντών. Μπορείτε να πείτε πώς βιώσατε αυτήν την εμπειρία και τι σκέπτεστε τώρα που έχει περάσει αρκετός χρόνος.

ή

Η πρόσφατη αλλαγή του θεσμικού πλαισίου για την επιλογή των διευθυντών εισήγαγε για πρώτη φορά τη συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων στη διαδικασία. Στην ιδιωτική εκπαίδευση ωστόσο ο ορισμός του Διευθυντή μέχρι σήμερα γίνεται

αποκλειστικά από τον ιδιοκτήτη του σχολείου. Μπορείτε να πείτε πώς το βιώνετε και τι σκέφτεστε σχετικά μ' αυτό;

1.2 Ερωτήσεις

1^{ος} άξονας: Επιστημονικό και εκπαιδευτικό προφίλ και οικογενειακό υπόβαθρο του ερωτώμενου – Εισαγωγικές ερωτήσεις

Φύλο:

Τόπος καταγωγής (Αστική- Ημιαστική- Αγροτική περιοχή):

Γραμματικές γνώσεις πατέρα και μητέρας:

Βασικό πτυχίο:

Άλλες σπουδές (Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό):

Επιμόρφωση (Διδασκαλείο, ΣΕΛΔΕ, ΠΕΚ, Εξομοίωση, ΤΠΕ):

Είδος σχολείου που υπηρετεί (δημόσιο ή ιδιωτικό):

Χρόνια υπηρεσίας(σύνολο):

Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετεί:

Έχετε εκδηλώσει ενδιαφέρον ή διατελέσει έργο σε θέση ευθύνης κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής σας πορείας;

2^{ος} άξονας: Συζήτηση για τα κριτήρια επιλογής των Διευθυντών σύμφωνα με το πρόσφατο θεσμικό πλαίσιο

1. Ποιοι πιστεύετε είναι οι βασικοί λόγοι που ώθησαν τους συνάδελφους σας / τον ιδιοκτήτη του σχολείου να επιλέξουν τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε;

2. Πιστεύετε ότι σημαντικό ρόλο στην επιλογή του Διευθυντή διαδραμάτισαν οι πολλές διαπροσωπικές του σχέσεις; Μπορείτε να μου αναφέρετε ένα σχετικό περιστατικό που σας οδήγησε σ' αυτή την άποψη;
3. Πιστεύετε ότι σημαντικό ρόλο στην επιλογή του Διευθυντή διαδραμάτισαν οι διαπραγματεύσεις του με παράγοντες του εξωτερικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας (δήμος, τοπικοί φορείς, περιφερειακή διεύθυνση εκπαίδευσης κτλ);
4. Τι ρόλο, κατά τη γνώμη σας, πιστεύετε ότι διαδραματίζουν οι τίτλοι και τα πιστοποιημένα προσόντα του διευθυντή στην κατάληψη θέσης ευθύνης;
5. Θεωρείτε ότι οι ασχολίες του διευθυντή που στοχεύουν στην αυτοκαλλιέργεια του (π.χ. λογοτεχνία, νέες τεχνολογίες, συμμετοχή σε συλλόγους) συμβάλλουν στην ενίσχυση της δημόσιας εικόνας τους και στην κατάληψη θέσης ευθύνης;
6. Από τη δική σας εμπειρία κρίνετε ότι το δίκτυο των κοινωνικών σχέσεων του Διευθυντή μπορεί να υπερκεράσει τα απαιτούμενα διοικητικά, επιστημονικά και παιδαγωγικά προσόντα στην επιλογή του; Μπορείτε να περιγράψετε μια περίπτωση, είτε αυτή αφορά το Διευθυντή της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε είτε κάποιον άλλον Διευθυντή σε διαφορετική σχολική μονάδα;

3^{ος} άξονας: Επιρροή των εμπειριών, που αποκτήθηκαν στα μαθητικά χρόνια και στα μετέπειτα χρόνια εντός επαγγέλματος, στη διαμόρφωση των κριτηρίων επιλογής των Διευθυντών

7. Λαμβάνοντας υπόψη τις εμπειρίες σας από τους Διευθυντές που γνωρίσατε στη μαθητική και μετέπειτα επαγγελματική ζωή, θα διεκδικούσατε μια αντίστοιχη θέση ευθύνης;

8. Θα μπορούσατε να μου περιγράψετε την εμπειρία σας από την συνεργασία που είχατε με τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων που έχετε εργαστεί; Μπορείτε να αναφέρετε ένα περιστατικό που θυμάστε.
9. Θα μπορούσατε να μου περιγράψετε τα χαρακτηριστικά ενός διευθυντή που είχατε ως μαθήτρια στο δημοτικό σχολείο; Μπορείτε να αναφέρετε ένα περιστατικό που θυμάστε.
10. Πιστεύετε ότι οι προσωπικές σχολικές εμπειρίες διαμόρφωσαν και, αν ναι, σε ποιο βαθμό τα χαρακτηριστικά που επιθυμείτε να έχει ένα διευθυντής;

4^{ος} άξονας: Επιρροή των συσχετισμών δυνάμεων, που νομιμοποιούν σχολικές πρακτικές, στη διαμόρφωση των κριτηρίων επιλογής των Διευθυντών

11. Θεωρείτε ότι υπήρξαν κάποιοι άγραφοι νόμοι της λειτουργίας του σχολείου που επηρέασαν τη διαδικασία εκλογής Διευθυντή;
12. Ποιοι είναι αυτοί; Μπορείτε να μου αναφέρετε ένα περιστατικό;
13. Πιστεύετε ότι η νομοθεσία ερμηνεύτηκε με τρόπο που να ενισχύει την εξουσία και να επηρεάζει την απόφαση των εκπαιδευτικών ή και ακόμη να περιορίζει την εμπλοκή τους στη διαδικασία;
14. Θεωρείτε ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν περισσότερα χρόνια σ' αυτή τη σχολική μονάδα, είχαν περισσότερα δικαιώματα λόγου κατά τη διαδικασία επιλογής διευθυντή σε σχέση με αναπληρωτές, αποσπασμένους ή νεότερους εκπαιδευτικούς;
15. Παρατηρήθηκαν περιπτώσεις εκπαιδευτικών που αμφισβήτησαν την επιλογή του νέου Διευθυντή;

5^{ος} άξονας: Η νέα θεσμική διαδικασία επιλογής Διευθυντών και η συμβολή της στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης

16. Ποια τα χαρακτηριστικά εκείνα, που κατά τη γνώμη σας είναι αναγκαίο να έχει ένας Διευθυντής για να συμβάλλει στη βελτίωση των λειτουργιών του σχολείου και της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου;
17. Ο Διευθυντής που επιλέχθηκε συγκεντρώνει αυτά τα στοιχεία; Μπορείτε να περιγράψετε ένα περιστατικό που σας οδήγησε σ' αυτή την άποψη;
18. Πιστεύετε ότι το πρόσφατο θεσμικό πλαίσιο διασφαλίζει τη στελέχωση σχολικών μονάδων με τους καταλληλότερους για αυτή τη θέση ευθύνης Διευθυντές;
19. Θεωρείτε ότι ο σύλλογος διδασκόντων θα πρέπει να συμμετέχει στη διαδικασία επιλογής του ατόμου που θα ηγηθεί της σχολικής μονάδας;
20. Πιστεύετε οι σπουδές ή η επιμόρφωση στη διοίκηση της εκπαίδευσης θα έπρεπε να είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή κάποιου ως υποψήφιου διευθυντή στη διαδικασία επιλογής;

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία και τη συμμετοχή σας σε αυτή τη συνέντευξη. Σας διαβεβαιώνω πως οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν εμπιστευτικές.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΔΕΙΓΜΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1.1 Εκφώνηση

Α.Α. συνέντευξης: Ε6

Χρόνος συνέντευξης: 38 λεπτά

Ημερομηνία: 8/6/ 2017

Τόπος συνέντευξης: Εσωτερικός χώρος

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η συγκριτική διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τον τρόπο επιλογής των διευθυντών τους.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων που αποδεχτήκατε να λάβετε μέρος στη συνέντευξη που διενεργώ στα πλαίσια της έρευνάς μου, η διάρκεια της οποίας θα είναι περίπου 40-45 λεπτά. Στα πλαίσια της προστασίας της ιδιωτικότητας των συνεντευξιαζόμενων, γίνεται σαφές πως τα προσωπικά τους δεδομένα παραμένουν απόρρητα.

1.2 Ερωτήσεις

1^{ος} άξονας: Επιστημονικό και εκπαιδευτικό προφίλ και οικογενειακό υπόβαθρο του ερωτώμενου – Εισαγωγικές ερωτήσεις

Φύλο: Γυναίκα

Τόπος καταγωγής (Αστική- Ημιαστική- Αγροτική περιοχή): Αστική

Γραμματικές γνώσεις πατέρα και μητέρας: Τριτοβάθμια εκπαίδευση και οι δύο

Βασικό πτυχίο: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Άλλες σπουδές (Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό): Μεταπτυχιακό

Επιμόρφωση (Διδασκαλείο, ΣΕΛΔΕ, ΠΕΚ, Εξομοίωση, ΤΠΕ): ΤΠΕ, ΠΕΚ

Είδος σχολείου που υπηρετεί (δημόσιο ή ιδιωτικό): **δημόσιο**

Χρόνια υπηρεσίας(σύνολο): 10

Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετεί: 2

Έχετε εκδηλώσει ενδιαφέρον ή διατελέσει έργο σε θέση ευθύνης κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής σας πορείας; Ναι, έχω εκπληρώσει δυο χρόνια χρέη προϊσταμένης.

Ερώτηση εκκίνησης/ εκφώνησης: Συμμετείχατε πρόσφατα σε μια πρωτόγνωρη διαδικασία επιλογής των Διευθυντών. Μπορείτε να πείτε πώς βιώσατε αυτήν την εμπειρία και τι σκέπτεστε τώρα που έχει περάσει αρκετός χρόνος;

Ε6: Αρχικά, σαν ιδέα τη θεώρησα πάρα πολύ καλή, γιατί σου δίνει τη δυνατότητα να επιλέξεις εσύ τον διευθυντή που θεωρείς πιο ικανό. Βέβαια, η ιδέα από την πράξη απέχει, γιατί υπήρξαν και ίντριγκες και τεταμένο κλίμα και ίσως εντάσεις και αντιπάθειες, όχι τόσο στην ψηφοφορία για ανάδειξη διευθυντή όσο στην ψηφοφορία για την ανάδειξη υποδιευθυντών. Αυτό ήταν κάτι που δεν μου άρεσε, γιατί έφερε σε πολύ δύσκολη κατάσταση το σύλλογο και το κλίμα δεν ήταν ευχάριστο.

2^{ος} άξονας: Συζήτηση για τα κριτήρια επιλογής των Διευθυντών σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο

1. Ποιοι πιστεύετε είναι οι βασικοί λόγοι που ώθησαν τους συνάδελφους σας να επιλέξουν τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε;

Ε6: Κυρίως οι προσωπικές επαφές και σχέσεις και δευτερευόντως το πόσο ικανός ήταν. Ο διευθυντής είχε ικανότητες, αλλά επιλέχθηκε κυρίως λόγω της προσωπικότητάς του. Δεν έχει μεταπτυχιακό, αλλά έχει πάρα πολλά χρόνια υπηρεσίας. Μπορεί να είναι και από τους μεγαλύτερους στο νομό. Δεν βγήκε για

σύνταξη όταν θεμελίωσε δικαίωμα. Επιλέχθηκε για την εμπειρία του, το κύρος που του δίνει αυτή η εμπειρία και τον τρόπο του να προσεγγίζει τους εκπαιδευτικούς και τους δασκάλους. Το τελευταίο ήταν ο βασικός λόγος που τον επέλεξαν όλοι.

2. Πιστεύετε ότι σημαντικό ρόλο στην επιλογή του Διευθυντή διαδραμάτισαν οι πολλές διαπροσωπικές του σχέσεις; Μπορείτε να μου αναφέρετε ένα σχετικό περιστατικό που σας οδήγησε σ' αυτή την άποψη;

Ε6: Αυτό το θεωρώ δεδομένο ότι έπαιξε σημαντικό ρόλο, αλλά το θεωρώ συγχρόνως και λογικό. Εφόσον έχεις πολύ καλές σχέσεις και με τους εκπαιδευτικούς και με τον προηγούμενο διευθυντή και μπορείς να διαχειρίζεσαι καταστάσεις, αυτόματα αποκτάς το πακέτο για να σε επιλέξουν την επόμενη φορά. Οτιδήποτε μας απασχολούσε, είτε ήταν εντός τάξης είτε ήταν πρόβλημα με γονιό, γιατί πλέον έχουν αυξηθεί οι εντάσεις και οι συγκρούσεις με γονείς και για πολύ απλούς λόγους, μπαίνει πάντα μπροστά, παίρνει θέση και υποστηρίζει τον συνάδελφο εκπαιδευτικό. Το γεγονός ότι παρείχε ασφάλεια ήταν κάτι που τον ξεχώριζε.

3. Πιστεύετε ότι σημαντικό ρόλο στην επιλογή του Διευθυντή διαδραμάτισαν οι διαπραγματεύσεις του με παράγοντες του εξωτερικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας (δήμος, τοπικοί φορείς, περιφερειακή διεύθυνση εκπαίδευσης κτλ);

Ε6: Θεωρώ ότι όλα αυτά ενισχύουν το ηγετικό του στυλ. Είναι πάρα πολύ καλός στις διαπραγματεύσεις. Όντως ο συγκεκριμένος διευθυντής είχε άριστες σχέσεις με όλους τους εξωτερικούς παράγοντες, δηλαδή και με το δήμο. Μπορεί να ήμασταν και το μοναδικό σχολείο, που ό,τι ζητούσε για τη σχολική μονάδα ερχόταν κατά προτεραιότητα σε εμάς. Είχε τον τρόπο του. Τα κατάφερνε. Είχε άριστες σχέσεις, όμως, και με όλους τους υπόλοιπους φορείς και με την περιφέρεια.

4. Τι ρόλο, κατά τη γνώμη σας, πιστεύετε ότι διαδραματίζουν οι τίτλοι και τα πιστοποιημένα προσόντα του διευθυντή στην κατάληψη θέσης ευθύνης;

E6: Θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό το γεγονός ότι έχεις πτυχία, ότι μπορείς να εμβαθύνεις και να ειδικευτείς σε κάτι, γιατί όσο πιο καταρτισμένος είσαι τόσο πιο καλά τα καταφέρνεις. Ωστόσο, στην πράξη, σ' αυτή την ηλικία που ήταν ο διευθυντής και με αυτή τη διδακτική εμπειρία, θεωρώ ότι το να έχεις πολλά πτυχία δεν μπορεί να σε κάνει ικανό. Ο συγκεκριμένος διευθυντής που επιλέχθηκε δεν έχει πτυχία, δεν έχει ειδικευτεί κάπου. Είναι της γενιάς που οι δάσκαλοι τελείωναν ακαδημία και όχι πανεπιστήμιο. Με δυσκολία χειρίζεται τον υπολογιστή και χρειάζεται σίγουρα βοήθεια. Αλλά, όσον αφορά τη διοίκηση, το πώς να χειριστεί καταστάσεις, το πώς να διαχειριστεί το κοινό, είναι εξαιρετικός σε σημείο που δεν τον φτάνουν άτομα που έχουν πτυχία.

5. Θεωρείτε ότι οι ασχολίες του διευθυντή που στοχεύουν στην αυτοκαλλιέργεια του (π.χ. λογοτεχνία, νέες τεχνολογίες, συμμετοχή σε συλλόγους) συμβάλλουν στην ενίσχυση της δημόσιας εικόνας τους και στην κατάληψη θέσης ευθύνης;

E6: Δεν θεωρώ ότι είναι από τους πρωτεύοντες λόγους. Δεν θεωρώ, όμως, και ασήμαντο το να έχει ενταχθεί ή εμπλακεί σε κάποιους συλλόγους ή να ασχολείται με τις νέες τεχνολογίες. Αλλά, δεν μπορώ να πω ότι είναι από τα πιο σημαντικά που θα με οδηγήσουν να πω ότι ο εν λόγω διευθυντής είναι ικανός, επειδή έχει τέτοιες κλίσεις και είναι δραστήριος σ' αυτά. Θεωρώ ότι οι παραπάνω ασχολίες ενισχύουν την εικόνα του, αλλά δεν είναι οι πιο βασικές.

6. Από τη δική σας εμπειρία κρίνετε ότι το δίκτυο των κοινωνικών σχέσεων του Διευθυντή μπορεί να υπερκεράσει τα απαιτούμενα διοικητικά, επιστημονικά και παιδαγωγικά προσόντα στην επιλογή του; Μπορείτε να περιγράψετε μια περίπτωση, είτε αυτή αφορά το Διευθυντή της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε είτε κάποιον άλλον Διευθυντή σε διαφορετική σχολική μονάδα;

Ε6: Στην προκειμένη περίπτωση ξεκάθαρα η κοινωνική του νοημοσύνη, οι κοινωνικές του σχέσεις και ο τρόπος που χειριζόταν τις επαφές του υπερτερούσαν σε σχέση με τα τυπικά προσόντα. Αλλά, όλοι το είδαν αυτό το γεγονός, ότι δηλαδή πάνω από όλα ήταν άνθρωπος, σαν θετικό στοιχείο πάνω του και γι' αυτό τον ψήφισαν. Σε εμάς έθεσε υποψηφιότητα και άλλος εκπαιδευτικός από άλλο σχολείο, που δεν πήρε ούτε μια ψήφο. Ο υποψήφιος αυτός ήταν εξίσου εξαιρετικός, με πολλά χρόνια εμπειρία ως διευθυντής. Έχει πάρα πολλά τυπικά προσόντα, δηλαδή μεταπτυχιακό, διδασκαλείο και επιμόρφωση σε υπολογιστές. Είναι, δηλαδή, σε πολύ υψηλή θέση στους πίνακες μοριοδότησης των προσόντων των διευθυντών. Όμως, είναι αντιπαθής, γιατί είναι εσωστρεφής και δύσκολος σαν άνθρωπος. Το αποτέλεσμα ήταν να μην πάρει καμία ψήφο. Αν έπαιρνε μια ή δυο ψήφους, θα είχε βγει αυτός διευθυντής. Στο δικό μας σύλλογο, που ήμασταν 30 άτομα μαζί με τις ειδικότητες, ο διευθυντής που επιλέχθηκε πήρε 27 ψήφους και 3 ψήφοι ήταν λευκό. Αυτό κάτι δείχνει.

3^{ος} άξονας: Επιρροή των εμπειριών, που αποκτήθηκαν στα μαθητικά χρόνια και στα μετέπειτα χρόνια εντός επαγγέλματος, στη διαμόρφωση των κριτηρίων επιλογής των Διευθυντών

7. Λαμβάνοντας υπόψη τις εμπειρίες σας από τους Διευθυντές που γνωρίσατε στη μαθητική και μετέπειτα επαγγελματική ζωή, θα διεκδικούσατε μια αντίστοιχη θέση ευθύνης;

Ε6: Επειδή με το που διορίστηκα, ανέλαβα καθήκοντα προϊσταμένης, είδα ότι είναι κάτι που μπορώ να κάνω. Δεν είναι τόσο δύσκολο, όσο το έχουμε στο μυαλό μας. Βέβαια, όσο πιο μικρή είναι η σχολική μονάδα, τόσο μικρότερες είναι οι απαιτήσεις. Όμως, σίγουρα μελλοντικά, θα ήθελα να αναλάβω τέτοια καθήκοντα, γιατί μου αρέσει. Γι' αυτό ήθελα να κάνω και το μεταπτυχιακό, για να μπορώ να έχω ένα προσόν στην περίπτωση που θελήσω.

8. Θα μπορούσατε να μου περιγράψετε την εμπειρία σας από την συνεργασία που είχατε με τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων που έχετε εργαστεί; Μπορείτε να αναφέρετε ένα περιστατικό που θυμάστε.

Ε6: Είμαι παρά πολύ τυχερή, γιατί στα δέκα χρόνια που δουλεύω έχω συνεργαστεί με εξαιρετικούς διευθυντές. Οι δύο που γνώρισα ήταν από τους πιο μεγάλους και έμπειρους. Ο ένας, μάλιστα, έχει βγει σε σύνταξη. Η σχέση ήταν πατέρας- κόρης, όχι μόνο με μένα αλλά με όλους τους συνομήλικούς μου, γιατί η διαφορά ηλικίας ήταν μεγάλη. Μας νουθετούσαν, μας συμβούλευαν και μας προστάτευαν, γιατί σε όποια περίπτωση θεωρούσαν ότι δεν την χειριστήκαμε καλά μας φώναζαν και κατ' ιδίαν μας συμβούλευαν πώς να κινηθούμε. Βέβαια, έχει υπάρξει και περίπτωση, όπου ο διευθυντής δεν ήταν τόσο μεγάλος σε ηλικία, που ήταν ευθυνόφοβος και αδιάφορος. Το αποτέλεσμα ήταν να μην έχει το σεβασμό των μαθητών, των γονιών και των εκπαιδευτικών. Ως περιστατικό θυμάμαι εκπαιδευτικά προγράμματα που έχω αναλάβει, όπου πάντα ο διευθυντής ενδιαφέρεται και εμπλέκεται. Τα προγράμματα αυτά είχαν σχέση με υπολογιστές, με ρομποτική, θεατρικές παραστάσεις. Ο διευθυντής είναι σε όλα αυτά παρών και ό,τι του ζητήσουμε θα βοηθήσει αν προκύψει κάποιο πρόβλημα. Στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής συμβαίνουν πολλά περιστατικά, είτε απλά που αφορούν εκδηλώσεις των παιδιών είτε σε διαπληκτισμούς με γονείς και κάθε φορά είναι εκεί και μας στηρίζει.

9. Θα μπορούσατε να μου περιγράψετε τα χαρακτηριστικά ενός διευθυντή που είχατε ως μαθήτρια στο δημοτικό σχολείο; Μπορείτε να αναφέρετε ένα περιστατικό που θυμάστε.

Ε6: Τον θυμάμαι αγέρωχο, αυστηρό και δίκαιο. Τον θυμάμαι σαν κάτι πιο απρόσωπο. Ποτέ δεν πηγαίναμε στο διευθυντή. Ήταν μια εικόνα, ένας θεσμός, μια ιδέα. Υπήρχε ένας σεβασμός. Αν σου έλεγε ο δάσκαλο ότι πας στο διευθυντή, σε έπιανε τρέμουλο, κάτι το οποίο βέβαια δεν συμβαίνει πλέον. Τώρα αυτό δεν συμβαίνει, είτε επειδή εμείς οι δάσκαλοι στέλνουμε με το παραμικρό το παιδί στο διευθυντή είτε επειδή έχουν αλλάξει οι εποχές και τα βλέπουμε διαφορετικά τα πράγματα. Έχει χάσει το κύρος του ο διευθυντής. Μια εικόνα, που θυμάμαι, είναι όταν είχε χιόνια και είχαμε πάει νωρίς, οπότε είχε πάρει το φτυάρι να ανοίξει και με πήρε αγκαλιά να με μεταφέρει. Ένιωσα μεγάλη χαρά, γιατί του είχαμε αγάπη. Αγαπάς και σέβεσαι αυτόν τον άνθρωπο. Ήταν τα συναισθήματα πολύ έντονα. Άλλη μια φορά είχαμε κάνει μια ζημιά και είχαμε σπάσει ένα γυάλινο κάδρο, που είχε μέσα το ωρολόγιο πρόγραμμα. Ενώ φοβηθήκαμε ότι θα μας μαλώσει, επειδή είχαμε σπάσει το τζάμι, μπήκε μέσα και κοίταζε αν έχουμε χτυπήσει και δεν μας μάλωσε. Οπότε τότε τον είδαμε και λίγο διαφορετικά. Όσο δεν τον γνωρίζαμε και τον είχαμε σαν εικόνα, τον φοβόμαστε. Όσο είχαμε μια επαφή, καταλαβαίναμε ότι μας αγαπάει, είναι άνθρωπος και όχι τόσο απρόσωπος.

10. Πιστεύετε ότι οι προσωπικές σχολικές εμπειρίες διαμόρφωσαν και, αν ναι, σε ποιο βαθμό τα χαρακτηριστικά που επιθυμείτε να έχει ένα διευθυντής;

Ε6: Βεβαίως, γιατί όταν βλέπεις πολλούς διευθυντές συγκρίνεις, εκτιμάς κάποιον που δεν εκτιμούσες και δημιουργείς μια εικόνα για το πώς είναι ο καλύτερος διευθυντής

και ποια είναι τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει. Τα χαρακτηριστικά αυτά που διαμόρφωσα ως μαθήτρια είναι ότι ο διευθυντής θα μπορούσε να είναι δυναμικός, προστατευτικός, εχέμυθος και ότι μπορούσε να αναλάβει τα πάντα, να βρει λύση σε όλα τα προβλήματα.

4^{ος} άξονας: Επιρροή των συσχετισμών δυνάμεων, που νομιμοποιούν σχολικές πρακτικές, στη διαμόρφωση των κριτηρίων επιλογής των Διευθυντών

11. Θεωρείτε ότι υπήρξαν κάποιοι άγραφοι νόμοι της λειτουργίας του σχολείου που επηρέασαν τη διαδικασία εκλογής Διευθυντή;

Ε6: Σε εμάς δεν είχε ανάγκη να επικαλεστεί άγραφους νόμους ο διευθυντής. Ήταν ξεκάθαρο σε εμάς, γιατί υπήρχε ένας υποψήφιος διευθυντής από τη δική μας σχολική μονάδα. Σε άλλα σχολεία υπήρξαν περιστατικά και ειπώθηκαν πολλά.

12. Ποιοι είναι αυτοί; Μπορείτε να μου αναφέρετε ένα περιστατικό;

Ε6: Σε άλλα σχολεία ειπώθηκε από διευθυντές στους εκπαιδευτικούς για να τους ψηφίσουν ότι θα τους δίνουν τις άδειες χωρίς να τις καταγράφουν ή θα τους εξασφαλίσουν 4ωρο πρόγραμμα διδασκαλίας και μετά θα φεύγουν ή δεν θα κάνουν εφημερίες. Εμείς στο σχολείο μου το αποφύγαμε αυτό ως προς την εκλογή διευθυντή όχι ως προς τους υποδιευθυντές. Ασκήθηκαν πιέσεις από τον έναν υποδιευθυντή, ο οποίος έπαιρνε τηλέφωνα και έκανε κανονική προεκλογική εκστρατεία, κάτι το οποίο κακοφάνηκε. Έπαιρνε αναπληρωτές, με τους οποίους είχε μια τυπική, αλλά καλή σχέση. Ενώ τους είχε αφήσει ο διευθυντής να φύγουν νωρίτερα από τη λήξη του έτους, στις 15 Ιουνίου, γιατί ήταν από μακριά, αυτός τους πήρε τηλέφωνο, τους παρακάλεσε, τους έταξε πράγματα για να επιστρέψουν και να τον ψηφίσουν.

13. Πιστεύετε ότι η νομοθεσία ερμηνεύτηκε με τρόπο που να ενισχύει την εξουσία και να επηρεάζει την απόφαση των εκπαιδευτικών ή και ακόμη να περιορίζει την εμπλοκή τους στη διαδικασία;

Ε6: Θεωρώ ότι έγινε προσπάθεια να εμπλέξει τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία. Δεν μπορώ να σκεφτώ ότι έγινε με δόλο. Θέλω να είμαι καλοπροαίρετη. Δεν υπολόγισαν, όμως, ούτε τις πελατειακές σχέσεις που θα δημιουργηθούν ούτε αν σαν κλάδος ήμασταν ώριμοι για μια τέτοια διαδικασία. Δεν μπορέσαμε αυτό να το δεχθούμε φυσιολογικά, αλλά φερθήκαμε καθαρά εκλογικά. Πάντως, στο σχολείο μας δεν υπήρξε πρόβλημα παρερμηνείας της νομοθεσίας.

14. Θεωρείτε ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν περισσότερα χρόνια σ' αυτή τη σχολική μονάδα, είχαν περισσότερα δικαιώματα λόγου κατά τη διαδικασία επιλογής διευθυντή σε σχέση με αναπληρωτές, αποσπασμένους ή νεότερους εκπαιδευτικούς;

Ε6: Όλοι έχουμε ίδια δικαιώματα. Αυτό είναι ξεκάθαρο. Αλλά, το λάθος στην πράξη, όπως το βίωσα, είναι ότι οι αναπληρωτές έρχονται συνήθως στο σχολείο μια – δύο ώρες την ημέρα πέρα από τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς που έρχονται για κάποιους μήνες. Επομένως, δεν έχουν ολοκληρωμένη εικόνα. Δηλαδή, δεν έχουν δει συγκρούσεις ή διαπληκτισμοί ή οτιδήποτε συμβεί στη σχολική μονάδα, γιατί έλειπαν την προηγούμενη χρονιά ή γιατί την χρονιά που είναι φεύγουν νωρίτερα ή δεν τους αφορά. Όταν έρχεται η ώρα που ο αναπληρωτής καλείται να ψηφίσει, δεν έχει ολοκληρωμένη εικόνα. Εγώ αν δεν ήμουν δεύτερη χρονιά στην ίδια σχολική χρονιά, δεν θα ήμουν σε θέση να ψηφίσω. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι χρόνια στην ίδια σχολική μονάδα, οπότε ξέρουν με τι άνθρωπο έχουν να κάνουν όταν κλήθηκαν να ψηφίσουν. Ως προς τον διευθυντή σε εμάς δεν τέθηκε θέμα, γιατί είχαμε μια μόνο

δυνατή παρουσία από το σχολείο μας, αλλά φάνηκε αυτό στον υποδιευθυντή. Ενώ οι περισσότεροι, ο μόνιμος σύλλογος δηλαδή, είχαν ψηφίσει τη μια συνάδελφο, η διαφορά κρίθηκε σε 6-7 ψήφους, που ήταν των αναπληρωτών. Οι αναπληρωτές ήρθαν επί τούτου, επειδή ο ένας από τους δυο υποψήφιους υποδιευθυντές μπήκε στη διαδικασία να τους καλέσει και να τους προσεγγίσει. Άρα, δεν ξέρω κατά πόσο το αποτέλεσμα είναι δίκαιο, από την άποψη ότι ο αναπληρωτής δεν θα ξαναέρθει στην ίδια σχολική μονάδα και επιλέγει για τον άλλο που μένει. Αυτό είναι λίγο άδικο, γιατί η πλειοψηφία των μόνιμων δεν είχε επιλέξει το συγκεκριμένο υποδιευθυντή. Αυτό συνέβη και σε άλλη σχολική μονάδα στο θέμα του διευθυντή.

15. Παρατηρήθηκαν περιπτώσεις εκπαιδευτικών που αμφισβήτησαν την επιλογή του νέου Διευθυντή;

Ε6: Όχι, δεν υπήρξε τέτοια περίπτωση. Μπορεί να ειπώθηκαν κουβέντες, αλλά σε καμία περίπτωση δεν αμφισβητήθηκε το αποτέλεσμα. Επειδή σε κάθε σύλλογο υπάρχουν αντιπάθειες, ο διευθυντής αν και πήρε πάνω από την πλειοψηφία των ψήφων δεν τον ψήφισαν 3. Αυτό τον στεναχωρούσε, γιατί ήξερε ποιοι ήταν, και αυτομάτως το κλίμα κατά καιρούς δεν ήταν και το καλύτερο. Δεν υπήρξαν όμως αντιπαραθέσεις.

5^{ος} άξονας: Η νέα θεσμική διαδικασία επιλογής Διευθυντών και η συμβολή της στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης

16. Ποια τα χαρακτηριστικά εκείνα, που κατά τη γνώμη σας είναι αναγκαίο να έχει ένας Διευθυντής για να συμβάλλει στη βελτίωση των λειτουργιών του σχολείου και της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου;

E6: Πρωτίστως, είναι βασικό η κοινωνική νοημοσύνη. Θεωρώ χάρισμα το να μπορεί να επικοινωνεί με όλους, να κοινωνικοποιείται, να έχει τρόπους. Μετά θα ανέφερα την προσωπικότητα, να έχει όραμα, να έχει πυγμή, να είναι δίκαιος, οξυδερκής και εχέμυθος. Θα πρέπει να έχει διοικητικές γνώσεις. Νιώθει ασφάλεια ο εκπαιδευτικός όταν ο διευθυντής του ξέρει τους νόμους, έχει διαβάσει τις εγκυκλίους και ξέρει τι να κάνει. Τέλος, πρέπει να είναι αυτόνομος, να έχει ο ίδιος έλεγχο στις δουλειές του και να μην τις μοιράζει. Αυτό του προσδίδει κύρος και σιγουριά.

17. Ο Διευθυντής που επιλέχθηκε συγκεντρώνει αυτά τα στοιχεία; Μπορείτε να περιγράψετε ένα περιστατικό που σας οδήγησε σ' αυτή την άποψη;

E6: Συγκεντρώνει τα περισσότερα. Αλλά, δεν τα πάει τόσο καλά με τις διοικητικές γνώσεις. Δηλαδή, ενώ γνωρίζει, δεν τα πάει καλά με τον υπολογιστή. Οπότε αυτόματα θέλει κάποιον να γίνει το χέρι του. Απλά επειδή είναι τόσο καλός και το ζητάει με τόσο ευγενικό τρόπο, δεν υπήρξε κανένα πρόβλημα από κανέναν συνάδελφο να τον εξυπηρετεί ως προς αυτό. Πλέον όλα γίνονται μέσω υπολογιστή, οι νόμοι, οι εγκύκλιοι, η αποστολή αιτήσεων, και όχι χειρόγραφα, όπως παλιά. Αυτό τον δυσκολεύει και πρέπει πάντα κάποιος να τον βοηθάει.

18. Πιστεύετε ότι το ισχύον θεσμικό πλαίσιο διασφαλίζει τη στελέχωση σχολικών μονάδων με τους καταλληλότερους για αυτή τη θέση ευθύνης Διευθυντές;

E6: Δεν ξέρω αν αυτό επιτεύχθηκε, παρόλο που θεωρώ ότι έγινε καλοπροαίρετα με το σκεπτικό να επιλεγεί ο καλύτερος. Απλά επειδή τα τυπικά προσόντα τα έχουν πλέον πάρα πολλοί συνάδελφοι, κυρίως οι νεότεροι στην ηλικία των 40-45 ετών. Έχουν υπολογιστές, μεταπτυχιακό, διδασκαλείο. Κάποιος, όμως, 60 χρονών δεν έχει κάνει κάτι από αυτά. Νομίζω ότι φοβηθήκαμε πριν 2 χρόνια μην λάβει τη θέση του

διευθυντή αυτός που έχει τυπικά προσόντα και δεν είναι ικανός, γιατί του λείπει το πώς να συνασπαστεί με τους άλλους. Του λείπει η κοινωνική νοημοσύνη. Δεν μπορεί να συνεργαστεί με κανέναν και είναι εσωστρεφής. Είναι αλαζόνας, επειδή έχει όλα αυτά τα πτυχία και γίνεται εριστικός προς τους συναδέλφους. Χάνει την ανθρωπιά του. Αυτό που είδαμε εδώ στο νομό είναι ότι αυτοί που έχουν τα τυπικά προσόντα είναι οι πιο ακατάλληλοι να συνεργαστούν με γονείς και εκπαιδευτικούς.

19. Θεωρείτε ότι ο σύλλογος διδασκόντων θα πρέπει να συμμετέχει στη διαδικασία επιλογής του ατόμου που θα ηγηθεί της σχολικής μονάδας;

Ε6: Αυτό είναι λίγο δίκικο μαχαίρι. Πριν λίγα χρόνια επιλεγόταν ο διευθυντής με κάποια άλλα κριτήρια, συνέντευξη και τυπικά προσόντα. Οπότε αυτά τα έφερναν λίγο στα ίσα και δεν υπήρξε κάποιο πρόβλημα με τους διευθυντές που τοποθετούνταν στα σχολεία. Με το να πετάς το μπαλάκι στο σύλλογο, του δίνεις από τη μια τη δυνατότητα να ψηφίσει, αλλά από την άλλη το αποτέλεσμα της πρώτης χρονιάς ήταν αποκαρδιωτικό. Υπήρχαν σχολικές μονάδες, όπου σφάχτηκαν οι άνθρωποι μεταξύ τους. Δεν ξέρω πόσο εύκολο είναι να βάλουν υποψηφιότητα δυο άτομα που τα εκτιμώ και τα δύο. Αναγκαστικά οι σχέσεις θα θιγούν. Δηλαδή, δεν είναι εύκολο και δεν θέλω να ψηφίσω. Υπάρχουν άνθρωποι, που μπορούν να κρίνουν, όπως τους έκριναν τα προηγούμενα χρόνια, για παράδειγμα το ΠΥΣΠΕ με τη συνέντευξη, και τους τοποθετούσε. Θεωρώ ότι δεν έχουμε ωριμάσει ως κλάδος για να δεχθούμε να γίνεται τέτοιου είδους ψηφοφορία στο σχολείο. Με το παρόν σύστημα και με τον τρόπο που έγινε η εκλογή πριν 2 χρόνια, δεν θα ήθελα να επαναληφθεί. Αυτό το δηλώσαν όλοι.

20. Πιστεύετε οι σπουδές ή η επιμόρφωση στη διοίκηση της εκπαίδευσης θα έπρεπε να είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή κάποιου ως υποψήφιου διευθυντή στη διαδικασία επιλογής;

Ε6: Θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό το γεγονός να επιμορφώνεσαι και να ειδικεύεσαι κάπου, γιατί είσαι πιο πετυχημένος σ' αυτό που κάνεις, σε κάνει πιο ικανό και σε δυναμώνει. Εμένα προσωπικά μου αρέσει που έκανα μεταπτυχιακό και κάνω πράγματα, γιατί αποκτάω καλύτερα γνώση για κάτι και θεωρώ ότι θα είμαι πολύ καλύτερη στο να αντιμετωπίσω καταστάσεις. Βέβαια, θα πω ότι και τα πτυχία δεν κάνουν τον άνθρωπο. Ένας συγκερασμός πτυχίων στη διοίκηση, κοινωνικής νοημοσύνης και ανθρωπιάς είναι το ιδανικό. Εάν χάνει κάτι από τα 3 στη ζυγαριά, υπάρχει πρόβλημα. Ζούμε σε μια εποχή που πρέπει να είσαι μέσα σ' όλα. Δεν μπορεί να είσαι διευθυντής και να στα μαθαίνει ο νεότερος. Είναι πρόβλημα αυτό. Αλλά και να τα κάνει όλα μόνος του και να μην μπορεί να συνεννοηθεί με κανέναν άνθρωπο, να μην έχει ένα σύμμαχο, να μην μπορεί να πει καλημέρα στο σύλλογο, να τσακώνεται και να караδοκεί τότε θα κατηγορήσει συνάδελφο και αυτό είναι πρόβλημα. Δεν θα με ένοιαζε αν είχε πτυχία. Εγώ δεν θα τον στήριζα. Υπήρξε πριν 6 χρόνια διευθυντής που ήταν εξαιρετικός. Ήξερε τη διοίκηση απέξω και ανακατωτά. Είχε το κύρος. Όλοι οι εκπαιδευτικοί τον λάτρευαν. Το όνομά του ακόμη και τώρα το συζητάνε. Όταν άλλαξε το καθεστώς με τη ψηφοφορία, όλοι έλεγαν ότι θα ήταν ο μόνος που όλοι οι δάσκαλοι θα τον ψήφιζαν ασυζητητί. Ο συγκεκριμένος είχε όλα αυτά τα χαρακτηριστικά. Τον έπαιρναν όλοι για τη διοίκηση, γιατί τα ήξερε όλα, τα είχε διαβάσει. Δυστυχώς οι διευθυντές σήμερα δεν διαβάζουν. Είχε παλέψει μόνος του και είχε μάθει υπολογιστή, γιατί ήταν μεγάλος, και τον δούλευε. Στο σύλλογο τον θαύμαζαν και τον σέβονταν όλοι. Δεν υπήρξε άνθρωπος να πει αρνητικό. Ακόμη και σήμερα, που βγήκε στη σύνταξη, τον συζητάνε όλοι στο νομό ως τον καλύτερο που

πέρασε, γιατί είχε το πακέτο. Καταλήγω στο ότι είναι χάρισμα το να ηγείσαι. Πόσοι τελικά έχουν αυτό το χάρισμα;

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία και τη συμμετοχή σας σε αυτή τη συνέντευξη. Σας διαβεβαιώνω πως οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν εμπιστευτικές.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΕΝΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΣ

2^{ος} άξονας: Συζήτηση για τα κριτήρια επιλογής των Διευθυντών σύμφωνα με το πρόσφατο θεσμικό πλαίσιο

- 1. Ποιοι πιστεύετε είναι οι βασικοί λόγοι που ώθησαν τους συναδέλφους σας/ τον ιδιοκτήτη του σχολείου να επιλέξει τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε;**

E1: Πιστεύω ότι οι λόγοι ήταν πρώτον οι **πανεπιστημιακές της σπουδές**. Η διευθύντρια είχε **μεταπτυχιακές σπουδές**. Βέβαια το μεταπτυχιακό της **δεν ήταν στη διοίκηση της εκπαίδευσης** αλλά είχε ένα μεταπτυχιακό τίτλο και **υπόλοιπα προσόντα, όπως δεύτερη ξένη γλώσσα, κατοχή πτυχίου πληροφορικής** και σίγουρα **η εμπειρία της στις σχολικές μονάδες**. Εκτός από αρκετά χρόνια σε σχολεία είχε **εμπειρία και σε φροντιστηριακή μονάδα**. Πάντως σε σχέση με το μέσο όρο των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο δημοτικό σχολείο ήταν και **ηλικιακά μεγαλύτερη**.

E2: Όταν αυτός ο διευθυντής μπήκε σε αυτή τη θέση, αν δεν κάνω λάθος, ήταν ο **παλαιότερος σε χρόνια προϋπηρεσίας**, παρόλο που είναι εκπαιδευτικός ειδικότητας δηλαδή δεν είναι δάσκαλος. Ήταν, λοιπόν, **ο γηραιότερος σε ηλικία** και με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας, όχι στο σχολείο μας απαραίτητα. Ακόμη θεωρώ λίγο **η κοινωνική εικόνα και θέση** αυτού του ανθρώπου ότι έπαιξε σημαντικό ρόλο. Επίσης, πιστεύω ότι ρόλο έπαιξε εκτός από τα διοικητικά και όλα αυτά τα κριτήρια, τα οποία δεν είμαι σίγουρη κατά πόσο τα είχε ο συγκεκριμένος διευθυντής, το γεγονός ότι ήταν και **δημότης της περιοχής κοντά στο σχολείο**. Άρα πιστεύω ότι

ένα βασικό κομμάτι ήταν και **οι δημόσιες σχέσεις σε σχέση με το σχολείο, η αλληλεπίδραση με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.**

E3: Θεωρώ ότι βασικό ρόλο έπαιξε η **προϋπηρεσία στο σχολείο**, καθώς και η **ηλικία**, γιατί η συγκεκριμένη διευθύντρια είναι από τα αρχαιότερα μέλη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου. Έπαιξε ρόλο ακόμη το ότι **κατάγεται από την περιοχή**, έχει **πολλές γνωριμίες** και **ξέρει σε μεγάλο βαθμό και τους γονείς και τα παιδιά.**

E4: Θεωρώ ότι ο ιδιοκτήτης ενός σχολείου επιλέγει το διευθυντή με βάση την **εμπιστοσύνη** που έχει στο συγκεκριμένο πρόσωπο πέρα από την **εμπειρία** και την **κατάρτιση** που μπορεί να διαθέτει. Μπορεί, όμως, να γίνεται και με βάση την **επιρροή που θέλει να έχει η διοίκηση του σχολείου στο σύλλογο διδασκόντων.**

E5: Το βασικότερο ήταν ο **χαρακτήρας**, γι' αυτό και βγήκε πάλι η ίδια διευθύντρια. Πέρα από αυτό είχε **οργανωτικές ικανότητες**. Είχε **μεταπτυχιακό**, αλλά **όχι στη διοίκηση της εκπαίδευσης**. Έχει **δεύτερο πτυχίο στην ειδική αγωγή**. Είχε και τα **απαιτούμενα χρόνια υπηρεσίας** για τη θέση του διευθυντή. Πάνω από όλα, όμως, είναι πάρα πολύ **άμεση, ανθρώπινη, προσιτή**. Δηλαδή μέτρησε ο χαρακτήρας της.

E6: Κυρίως **οι προσωπικές επαφές και σχέσεις** και δευτερευόντως **το πόσο ικανός ήταν**. Ο διευθυντής είχε ικανότητες, αλλά **επιλέχθηκε κυρίως λόγω της προσωπικότητάς του**. Δεν έχει μεταπτυχιακό, αλλά **έχει πάρα πολλά χρόνια υπηρεσίας**. Μπορεί να είναι και από τους **μεγαλύτερους στο νομό**. Δεν βγήκε για σύνταξη όταν θεμελίωσε δικαίωμα. **Επιλέχθηκε για την εμπειρία του, το κύρος που του δίνει αυτή η εμπειρία και ο τρόπος του να προσεγγίζει τους εκπαιδευτικούς και τους δασκάλους**. Το τελευταίο ήταν ο βασικός λόγος που τον επέλεξαν όλοι.

E7: Οι κυριότεροι λόγοι ήταν **προσωπικοί**, δηλαδή σύμφωνα με τις **κοινωνικές σχέσεις της διευθύντριας με κάποιους από το προσωπικό**. Τα παιδιά δυο από αυτές τις περιπτώσεις δούλευαν στην εταιρεία του άντρα της διευθύντριας και **δεν ήθελαν να απολυθούν**. Κάποιες άλλες εκπαιδευτικοί που την ψήφισαν ήταν αναπληρώτριες, οι οποίες τον τελευταίο ενάμιση μήνα **βρίσκονταν πολύ κοντά της**.

E8: Ο διευθυντής που επιλέχθηκε στη δική μου σχολική μονάδα ήταν **διευθυντής και τα προηγούμενα 4 χρόνια**. Δεν επιλέχθηκε, όμως από την πλειοψηφία των συναδέλφων μου, αλλά από τη μειοψηφία. Οι συνάδελφοι που τον επέλεξαν αυτή τη φορά το έκαναν, γιατί **είχαν πολλές διευκολύνσεις σε άδειες, στο ωράριο και σε άλλα πράγματα**. Δεν ήθελαν, λοιπόν, να χάσουν αυτή την **ευνοϊκή αντιμετώπιση**.