

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Επιστήμες της Αγωγής*

Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Η Επιλογή του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας Και η
Επιτυχημένη Ηγεσία Στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Συγκείμενο.
Μια Μελέτη Περίπτωσης**

Νικόλαος Τσιαπλές

**Επιβλέπων Καθηγητής
Δρ.Μαρία Γεωργίου**

Μάιος, 2018

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Επιστήμες της Αγωγής

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Η Επιλογή του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας Και η
Επιτυχημένη Ηγεσία Στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Συγκείμενο.
Μια Μελέτη Περίπτωσης**

Νικόλαος Τσιαπλές

**Επιβλέπων Καθηγητής
Δρ.Μαρία Γεωργίου**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής από τη Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Μάιος, 2018

Περίληψη

Στο σύγχρονο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον ο ρόλος του σύγχρονου σχολείου καθίσταται ολοένα και πιο πολυσύνθετος. Οι απαιτήσεις της κοινωνίας αυξάνονται παράλληλα με την αλματώδη πρόοδο των τεχνολογιών. Στο πλαίσιο αυτό ο διευθυντής του σχολείου, που αποτελεί την ηγετική μορφή του, είναι ο άνθρωπος εκείνος που καλείται να επιτελέσει ένα πολυδιάστατο έργο με σκοπό την επιτυχημένη λειτουργία της σχολικής μονάδας που διοικεί.

Καθώς η επιτυχία στο έργο του εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, η διαδικασία επιλογής του με βάση την ισχύουσα νομοθεσία είναι μια παράμετρος από αυτές που χρήζει περαιτέρω μελέτης. Έτσι, η παρούσα εργασία μέσω της μελέτης ενός διευθυντή δημοτικού σχολείου στο ελληνικό συγκείμενο (μελέτη περίπτωσης) ερευνά τον τρόπο επιλογής διευθυντών και πώς αυτός συμβάλλει στην επιτυχημένη άσκηση των καθηκόντων του.

Το πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας αποτελείται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ενώ στο δεύτερο μέρος υπάρχει ο σχεδιασμός της έρευνας, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματά της. Η επιλογή της ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου και η χρήση διπλού εργαλείου συλλογής δεδομένων (συνεντεύξεις και παρατήρηση) δίνουν στον αναγνώστη μεγάλο εύρος πληροφοριών, ικανών να τον βοηθήσουν στην εις βάθος κατανόηση του θέματος. Ιδιαίτερης σημασίας είναι και η αντιπαραβολή των ευρημάτων εκπαιδευτικών και διευθυντή καθώς και η ανάλυσή τους.

Η άποψη των εκπαιδευτικών πως η διαδικασία επιλογής είναι αδιάφορη, πολιτικοποιημένη και μεροληπτική επιβεβαιώνει τις συνεχείς αλλαγές νόμων κατά το δοκούν διαχρονικά στο ελληνικό συγκείμενο. Μέσα από τις απόψεις τους διαφαίνονται όλες οι παθογένειες του συστήματος αλλά δεν απουσιάζουν και οι προτάσεις εκείνες που θα συμβάλουν στην ανάπτυξη της διαδικασίας. Όλα αυτά παρουσιάζονται συγκριτικά με τις απόψεις του διευθυντή επιβεβαιώνοντας πως διευθυντές και εκπαιδευτικοί τάξης έχουν κοινές πορείες ακολουθώντας παράλληλες διαδρομές.

Summary

In the contemporary social and economic environment, the role of modern school becomes increasingly compound. Social requirements grow and technologies evolve tremendously. In this context, the school principal, being its leader, is the person who is called upon to play a multifaceted task aiming at the successful operation of the school he/she runs.

Since success in this endeavor depends on a number of factors, the selection process used in conformity with the legislation in force, is a parameter which requires further studying. As a consequence, the present paper, through the study undertaken by a primary school principal on the Greek co-text (case study), investigates the way principals are selected and how they contribute to the successful performance of their duties.

The first part of the present paper consists of the literature review and the second part is about the design of the study, the outcomes and the conclusions. The choice of a quality investigating method and the use of a dual tool to collect data (interviews and observation) give the readers a big part of information, which may help them understand the topic in-depth. It is particularly important to oppose the findings of the teachers against the principal's and to analyze them.

The viewpoint of the teachers that the selection process is indifferent, politicized and biased, is confirmed by the constant change of laws in the Greek co-text, diachronically and at will. The teachers' viewpoint reveals all the pathogenesis of the system; however, there are proposals that contribute to the establishment of the process. All this is present as opposed to the principal's viewpoint, confirming that principals and teachers have a common course and follow parallel paths.

Ευχαριστίες

Στο τέλος αυτής της διαδρομής στο Ανοιχτό Πανεπιστήμιο της Κύπρου αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω από καρδιάς τη Δρα. Μαρία Γεωργίου, που ακούραστα, με την ουσιαστική καθοδήγησή της με βοήθησε να ολοκληρώσω τη διατριβή μου και παράλληλα τις μεταπτυχιακές μου σπουδές. Επίσης, οι πολύτιμες συμβουλές της με βοήθησαν να αποκτήσω ολοκληρωμένη εικόνα για την επιστήμη της διοίκησης στην εκπαίδευσης και αποτελούν σημαντικά εφόδια για την περαιτέρω εξέλιξή μου.

Είναι επίσης υποχρέωσή μου να ευχαριστήσω το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν εθελοντικά στην εκπόνηση της παρούσας έρευνας. Ο πολύτιμος χρόνος που αφιέρωσαν για τις ανάγκες της έρευνας αλλά και τα σημαντικά σχόλιά τους συνέβαλαν καθοριστικά στην ολοκλήρωση της διατριβής.

Τέλος, αφιερώνω την παρούσα εργασία στη μονάκριβη κόρη μου και τη γυναίκα μου που με στηρίζει σε κάθε μου προσπάθεια.

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή	9
1.1. Πρόλογος.....	9
1.2. Θεωρητικό πλαίσιο.....	9
1.3. Πρόβλημα.....	12
1.4. Σκοπός της έρευνας και ερωτήματα.....	14
1.5. Σπουδαιότητα και αναγκαιότητα της έρευνας.....	14
2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	17
2.1. Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας Σήμερα.....	17
2.2. Ο Επιτυχημένος Διευθυντής Σχολικής Μονάδας.....	20
2.3. Τρόπος Επιλογής Διευθυντών Σχολικών Μονάδων.....	22
2.3.1. Διεθνές Συγκείμενο.....	23
2.4. Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.....	27
3. Σχεδιασμός της έρευνας	35
3.1. Εισαγωγή	35
3.2. Ερευνητική μέθοδος.....	36
3.3. Μελέτη περίπτωσης.....	37
3.4. Δείγμα.....	38
3.5. Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	39
3.5.1. Συνέντευξη.....	40
3.5.2. Παρατήρηση.....	41
3.6. Διαδικασία Διεξαγωγής της Έρευνας	42
3.6.1. Διεξαγωγή Συνεντεύξεων.....	42
3.6.2. Διεξαγωγή Παρατήρησης	44
3.7. Ανάλυση Δεδομένων.....	44
3.8. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία.....	46
3.9. Περιορισμοί της Έρευνας.....	47
4. Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων	48
4.1. Εισαγωγή.....	48
4.2. Προφίλ Συνεντευξιαζόμενων.....	49
4.3. Ανάλυση αποτελεσμάτων συνεντεύξεων.....	50
4.3.1. Πρώτο Ερευνητικό Ερώτημα.....	51
4.3.2. Δεύτερο Ερευνητικό Ερώτημα.....	58
4.4. Ανάλυση Αποτελεσμάτων Παρατήρησης	62
4.4.1. Εισαγωγικά.....	62
4.4.2. Ανάλυση Αποτελεσμάτων Παρατήρησης.....	63
5. Συζήτηση αποτελεσμάτων	67
5.1. Πρώτο Ερευνητικό Ερώτημα.....	67
5.2. Δεύτερο Ερευνητικό Ερώτημα.....	76
5.3. Γενικές Επισημάνεις.....	81
6. Συμπεράσματα	82
Παράρτηματα	88
A Φόρμα Συνέντευξης (Υπόδειγμα)	88
A.1 Φόρμα Συνέντευξης Εκπαιδευτικού Α	90
A.2 Φόρμα Συνέντευξης Εκπαιδευτικού Β	92
A.3 Φόρμα Συνέντευξης Εκπαιδευτικού Γ	94
A.4 Φόρμα Συνέντευξης Εκπαιδευτικού Δ	96
A.5 Φόρμα Συνέντευξης Εκπαιδευτικού Ε	98

A.6	Φόρμα Συνέντευξης Εκπαιδευτικού ΣΤ	100
B	Πρωτόκολλο Παρατήρησης (Υπόδειγμα)	102
B.1	Πρωτόκολλο Παρατήρησης Διευθυντή.....	105
Βιβλιογραφία	107

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

1.1. Πρόλογος

Το διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον και η πολυπλοκότητα της σημερινής κοινωνίας ασκούν ιδιαίτερη επιρροή στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Εντός του συγκεκριμένου πλαισίου, κομβικής σημασίας πρόσωπο θεωρείται ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, δηλαδή ο άνθρωπος που καλείται να αντιμετωπίσει τις μεταβολές, να διαχειριστεί έκτακτες καταστάσεις, να ηγηθεί και να εμπνεύσει (Πασιαρδής, 2004 · Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007 · Στραβάκου, 2003). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ιεραρχείται ως η ηγετική μορφή του σχολείου. Μάλιστα τα τελευταία έτη έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες σχετικά με το ποια χαρακτηριστικά τον καθιστούν επιτυχημένο στο έργο του. Καθώς η θέση του διευθυντή σχολικής μονάδας στο ελληνικό αλλά και στο διεθνές συγκείμενο παραμένει υψηλού κύρους και δείγμα επαγγελματικής ανάπτυξης για πολλούς εκπαιδευτικούς παρουσιάζει αυξημένη ζήτηση.

Παρόλα αυτά παρατηρείται διεθνώς μια πληθώρα διαδικασιών επιλογής των διευθυντικών στελεχών. Ως εκ τούτου δεν υπάρχουν σαφώς καθορισμένα κριτήρια για την επιλογή των καταλληλότερων εκπαιδευτικών που θα ηγηθούν των σχολικών μονάδων. Επιπροσθέτως τα συστήματα επιλογής σε κάθε χώρα είναι επηρεασμένα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συστημάτων συνυπολογίζοντας τόσο ενδογενείς παράγοντες (π.χ. δομή του συστήματος) όσο και εξωγενείς (π.χ. πολιτική στόχευση). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το ελληνικό σύστημα επιλογής το οποίο διακρίνεται για την αστάθειά του, την έλλειψη επιστημονικής τεκμηρίωσης και τον πολιτικό επηρεασμό του.

Το ενδιαφέρον μελέτης της παρούσας έρευνας εστιάζεται στις έννοιες επιτυχημένος διευθυντής και τρόπος επιλογής διευθυντή σχολικής μονάδας στο ελληνικό συγκείμενο. Ο προβληματικός τρόπος με τον οποίο γίνονται οι επιλογές των διευθυντών στην Ελλάδα

αποτελεί τον βασικό προβληματισμό του ερευνητή για την κατανόηση του πως οι έννοιες επιτυχημένος διευθυντής και επιλογή διευθυντών γίνονται κατανοητές από τον Έλληνα εκπαιδευτικό.

1.2. Θεωρητικό πλαίσιο

Στη σημερινή εποχή, ο εκπαιδευτικός-ηγέτης καλείται να προσαρμοστεί σε ένα ευμετάβλητο περιβάλλον όπου οι απαιτήσεις αυξάνονται, όπως και οι ανάγκες. Δεν υπάρχουν πλέον σταθερά σημεία αναφοράς και οι εξελίξεις διαδέχονται η μία την άλλη. Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας καλείται να φέρει εις πέρας ένα δύσκολο έργο σε ένα ευρύτατο πεδίο δράσης και μάλιστα σε ένα απαιτητικό πλαίσιο εργασίας (Ανδρέου, 2008). Άλλωστε, ο Πασιαρδής (2004) αναφέρει χαρακτηριστικά πως ο διευθυντής του σχολείου είναι το άλφα και το ωμέγα για ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα. Ως εκ τούτου, η διαδικασία επιλογής των καταλληλότερων για την πλήρωση των διευθυντικών θέσεων καθίσταται ιδιαίτερης σημασίας για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Άλλωστε, στις μέρες μας, η επιτυχία του διευθυντή στο έργο του αλλά και η επιτυχία της σχολικής μονάδας στο έργο της είναι πρωταρχικό ζητούμενο.

Ο διευθυντής αποτελεί την εξέχουσα προσωπικότητα τόσο αναφορικά με εκπαιδευτικά συστήματα που εφαρμόζουν το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων όσο και το αντίθετο, δηλαδή εκπαιδευτικά συστήματα που υιοθετούν το αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων. Ως εκ τούτου, η εκπαιδευτική ηγεσία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εν γένει ποιότητα της σχολικής μονάδας, γεγονός θεμελιώδες για την επιτυχημένη λειτουργία της (Fulan, 2001 · Sergiiovanni, 2001). Υπογραμμίζεται πως ο διευθυντής αποτελεί το βασικό πρόσωπο των αλλαγών και των μεταρρυθμίσεων που γίνονται στο σχολείο (Μπακάλμπαση & Φωκάς, 2014). Ο πολυσχιδής ρόλος του διευθυντή συνδυαστικά με την ποικιλία των αρμοδιοτήτων που καλείται να υλοποιήσει λειτουργούν ανασταλτικά στην ολοκληρωμένη ερμηνεία της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ένα βήμα παρακάτω, στις μέρες μας, στην εποχή της οικονομικής ύφεσης, σύγχρονες εκθέσεις υπογραμμίζουν ότι στο σχολείο θα ήταν ωφέλιμο να επιδιώκεται η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, καλώντας τους σχολικούς ηγέτες να αναπτύξουν τις κατάλληλες πρωτοβουλίες προς αυτήν την κατεύθυνση. Αξίζει να αναφερθεί

πως οι σχολικοί ηγέτες σήμερα είναι καθ' όλα υπόλογοι για όλες τις ενέργειές τους τόσο για τα μαθησιακά αποτελέσματα όσο και για τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας που διοικούν αλλά και για το εν συνόλω διοικητικό έργο τους. Στο σημείο αυτό, είναι σκόπιμο να συνυπολογιστεί το γεγονός πως τίποτα στην εκπαίδευση δεν παραμένει στατικό, όπως και σε άλλες εκφάνσεις της κοινωνίας. Παράμετροι όπως η μετανάστευση, η κινητικότητα, οι αλλαγές στις οικογενειακές δομές δύναται να αποτελέσουν αστάθμητους παράγοντες οι οποίοι ενδεχομένως να επιδράσουν στο προφίλ της σύγχρονης εκπαιδευτικής ηγεσίας (Κυθραιώτης, 2012). Καθίσταται πρόδηλο πως όλες οι παραπάνω πτυχές του έργου του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι αλληλένδετες και λειτουργούν αθροιστικά στην τελική αποτίμηση του έργου του και στον βαθμό που χαρακτηρίζεται επιτυχημένος σε αυτό.

Έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές ερευνητικές προσπάθειες για να αποδοθούν τα χαρακτηριστικά του επιτυχημένου σχολικού ηγέτη, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια (Αριστοτέλους & Αγγελίδης, 2008). Ο Πασιαρδής μελετώντας το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα αναφέρει πως επιτυχημένοι σχολικοί ηγέτες είναι εκείνοι που έχουν μεγάλη αγάπη και φιλοδοξίες για το επάγγελμά τους, τηρούν τις παραδόσεις και τις υποδείξεις της διοίκησης και διαχειρίζονται καλά τον χρόνο (Πασιαρδής, 2012). Από το σύνολο της βιβλιογραφίας προκύπτει πως ο σχολικός ηγέτης (διευθυντής σχολικής μονάδας) που διευθύνει με μαεστρία και επιτυχία τη σχολική του μονάδα αποτελεί και τον κύριο φορέα αποτελεσματικότητάς της και βασικό συντελεστή της επιτυχίας στο έργο της.

Παρόλο που η θέση του διευθυντή σχολικής μονάδας είναι το κατώτερο αξίωμα στην ιεραρχία των εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως αυτό προκύπτει από την κείμενη νομοθεσία, ο ρόλος του είναι σημαντικός, αφού επηρεάζει το παραγόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα (Σπυροπούλου, 2010). Η εκπαιδευτική πολιτική που χαράζεται από την εκάστοτε εξουσία εφαρμόζεται προς την κατώτερη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή στις σχολικές μονάδες, μέσω των διευθυντών τους. Είναι προφανές πως η υλοποίηση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων ή αλλαγών που θα επιχειρηθεί θα πρέπει να εφαρμοστεί από τη βάση, δηλαδή από τους εκπαιδευτικούς μέσω των συλλόγων διδασκόντων. Στο σημείο αυτό η ευθύνη βαρύνει τον διευθυντή, καθώς θα είναι ο αρμόδιος για τη διάχυση αλλά και υλοποίηση των νέων καταστάσεων. Ως εκ τούτου, η επιλογή των

καταλληλότερων για τις διευθυντικές θέσεις των σχολικών μονάδων συμβάλλει καθοριστικά στην υλοποίηση των όποιων εκπαιδευτικών πολιτικών.

Ουσιαστικά, ο διευθυντής του σχολείου καθίσταται ο κατώτερος εκφραστής της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ιεραρχία ανάμεσα στους αξιωματούχους του εκπαιδευτικού συστήματος, ωστόσο θεωρείται ο ανώτερος ιεραρχικά μέσα στη σχολική μονάδα. Το γεγονός αυτό ενισχύει τη συνθετότητα του ρόλου του. Σύμφωνα με τον Ν. 1566/1985 (όπου Ν=Νόμος) και το ΦΕΚ 1340/2002 (όπου ΦΕΚ=Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως) στα καθήκοντα του διευθυντή περιλαμβάνονται η καθοδήγηση της σχολικής κοινότητας να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία, η καθοδήγηση και η βοήθεια των εκπαιδευτικών στο έργο τους, η ανάληψη πρωτοβουλιών εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα, η μέριμνα, ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά. Μάλιστα η πλειονότητα των εκπαιδευτικών σε σχετική έρευνα υπογραμμίζει την ανάγκη για διαρκή επιμόρφωσή τους και κατάρτισή τους, καθώς αναγνωρίζουν πως με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται ο επαγγελματισμός τους (Φωτοπούλου & Υφαντή, 2014).

Ακόμα βασικό καθήκον του διευθυντή είναι η διεύθυνση των εκπαιδευτικών ο συντονισμός του έργου τους και η συνεργασία μαζί τους. Άλλωστε, αναφέρεται πως η αξία της συνεργασίας και της επίτευξης στόχων είναι πρωταρχικής σημασίας και απαιτεί συντονισμένες προσπάθειες και κατανομή εργασιών (Mwebi, & Lazaridou., 2008). Επίσης, ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για τη διατήρηση και την ενίσχυση της συνοχής του Συλλόγου Διδασκόντων, είναι επιφορτισμένος να αμβλύνει τις αντιθέσεις, όταν αυτές προκύπτουν, να ενθαρρύνει πρωτοβουλίες και να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, είναι εκ των πραγμάτων απαραίτητη η στελέχωση των σχολείων με διευθυντές άριστους γνώστες του αντικειμένου τους, καταρτισμένους με συνεχείς επιμορφώσεις και αυξημένες δεξιότητες.

1.3. Πρόβλημα

Τα τελευταία τριάντα χρόνια στην Ελλάδα αλλά και γενικότερα σε όλα τα προηγμένα εκπαιδευτικά συστήματα ο ρόλος των διευθυντών σχολείων γίνεται ολοένα και πιο απαιτητικός. Η εκάστοτε πολιτική ηγεσία προσπαθεί να ακολουθήσει τις γενικότερες

εκπαιδευτικές εξελίξεις μέσω των μεταρρυθμίσεων που υλοποιεί νομοθετώντας αδιάλειπτα χωρίς πολλές φορές να επιτυγχάνει αυτό που αρχικά έχει σχεδιαστεί. Επιπλέον, η μετάβαση από το γραφειοκρατικό και υπερσυγκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης σε ένα μοντέλο πιο αποδοτικό και σύγχρονο αποτελεί ακόμα και σήμερα ζητούμενο, παρόλο που έχουν σημειωθεί βήματα προόδου σε ορισμένους τομείς (Ανδρέου, 2008).

Το ιδιαίτερα δυσκίνητο γραφειοκρατικό δημόσιο σύστημα συμβάλλει και αυτό από την πλευρά του αντίρροπα προς την εκπαιδευτική ανάπτυξη και πρόοδο. Ο ρόλος του κράτους παραμένει κομβικός και ουσιαστικά ρυθμίζει τις παραμέτρους της λειτουργίας του κατά το δοκούν, εξυπηρετώντας τις στοχεύσεις του. Για να γίνει αυτό εφικτό, κάθε φορά που επίκεινται κρίσεις διευθυντών η πολιτική ηγεσία μεταβάλλει τα κριτήρια και τις διαδικασίες επιλογής τους (Ανδρέου, 2008 · Παναγιωτίδου, 2016 · Παπακωνσταντίνου, 2013). Απολύτως φυσική εξέλιξη είναι οι συνεχείς νομοθετικές παρεμβάσεις που περισσότερο περιπλέκουν και δυσχεραίνουν παρά βοηθούν και ενισχύουν.

Η διαρκής αστάθεια στο σύστημα επιλογής αποτελεί τροχοπέδη στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και στην περαιτέρω ανάπτυξή του. Παράλληλα, προκαλεί προστριβές μεταξύ των εκπαιδευτικών και της πολιτικής ηγεσίας. Η δυστοκία στην εφαρμογή ενός σταθερού και αντικειμενικού τρόπου επιλογής στη διαδικασία επιλογής διευθυντών δημιουργεί πεδίο σύγκρουσης και αντιπαραθέσεων στην εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και αφορμή πολιτικών παιχνιδιών και σκοπιμοτήτων (Ιορδανίδης, 2014 · Μελισσόπουλος, 2006). Ο Ανδρέου (1999) χαρακτηριστικά αναφέρει πως η αλλαγή του τρόπου επιλογής διευθυντών, με την αλλαγή της κάθε κυβέρνησης, αιτιολογείται με τη βούληση για ανακατανομή του συσχετισμού δυνάμεων στον χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης, υπέρ της νέας κυβέρνησης. Αντίθετα, στις προηγμένες εκπαιδευτικά χώρες δεν παρατηρείται το φαινόμενο της συχνής αλλαγής νομοθετικού πλαισίου, καθώς επίσης η διαδικασία επιλογής διευθυντικών στελεχών δεν προκαλεί αναστάτωση, όπως στο ελληνικό συγκείμενο. Ακόμα, όπως προκύπτει από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας, δεν υπάρχει κοινός τόπος σχετικά με τον τρόπο επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων. Οι διαδικασίες επιλογής διαφέρουν από χώρα σε χώρα. Ωστόσο, οι περισσότερες χώρες στα συστήματα επιλογής που έχουν υιοθετήσει έχουν ως βασικό κριτήριο τη διδακτική εμπειρία. Επίσης, προαπαιτούμενο προσόν είναι και ειδική επιμόρφωση που η χρονική της διάρκεια ποικίλλει (European Commission/Eurydice, 2013 · OECD, 2013).

Η απουσία ενός σαφώς καθορισμένου συστήματος επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων –τόσο στο ελληνικό όσο και στο διεθνές συγκείμενο- με επιστημονικά τεκμηριωμένα κριτήρια διατηρεί το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας σταθερό σε υψηλά επίπεδα. Άλλωστε οι επιλογές στελεχών αποτελούν ένα από τα βασικότερα πεδία έρευνας της εκπαιδευτικής επιστήμης. Όλοι οι παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική καθημερινότητα και συντελούν στην πολυμορφία των συστημάτων (π.χ. διαφορετικές εκπαιδευτικές πολιτικές, επιδράσεις του περιβάλλοντος κ.ά.) προσδίδουν ολοένα και περισσότερο ενδιαφέρον στο υπό μελέτη θέμα της παρούσας εργασίας. Επιπλέον, οι έννοιες σχολική ηγεσία και επιτυχημένη διεύθυνση, μεταξύ των οποίων έχει διαφανεί συσχέτιση βάσει ερευνών, είναι έννοιες οι οποίες δεν είναι επακριβώς καθορισμένες και ως εκ τούτου δημιουργούν συνέχεια καινούρια ερευνητικά ερωτήματα στα οποία οι ερευνητές καλούνται να δώσουν τεκμηριωμένες απαντήσεις (Fullan, 1988 · Παπαναούμ, 2010 · Σπυροπούλου, 2010).

1.4. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η ενδελεχής μελέτη των εννοιών διευθυντής σχολικής μονάδας, επιτυχημένος διευθυντής σχολικής μονάδας αλλά και ο τρόπος επιλογής των διευθυντικών στελεχών μέσα από τα βιώματα και τις εμπειρίες των υποκειμένων της έρευνας αποτελεί την κύριο σκοπό της παρούσας εργασίας. Ως εκ τούτου, με βάση τον σκοπό της παρούσας εργασίας, τα κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα που θα εξεταστούν είναι τα εξής:

-Πώς περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί τις διαδικασίες επιλογής διευθυντών και πώς αντιλαμβάνονται μια διαδικασία που δύναται να συμβάλει στην επιλογή ικανών διευθυντών;

-Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον επιτυχημένο διευθυντή και πώς συνδέεται με το έργο τους η διαδικασία επιλογής τους;

1.5. Σπουδαιότητα και αναγκαιότητα της έρευνας

Είναι γεγονός πως τα τελευταία χρόνια έχουν δημοσιευτεί αρκετές έρευνες στην ελληνική βιβλιογραφία οι οποίες ερευνούν διεξοδικά διάφορους νόμους επιλογής στελεχών μεμονωμένα αλλά και συνδυαστικά. Παρόλα αυτά, δεν υπάρχει στη σχετική βιβλιογραφία

έρευνα που διερευνά διαχρονικά και εις βάθος τις διαδικασίες επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης. Επιπροσθέτως, στο διεθνές συγκείμενο η πλειοψηφία των ερευνών εστιάζει στα χαρακτηριστικά του διευθυντικού στελέχους και στις παραμέτρους του έργου του παρά στη διαδικασία με την οποία επιλέγεται.

Αξίζει, επίσης, να τονισθεί πως η πλειοψηφία των ερευνών εστιάζεται είτε στη μελέτη των απόψεων των διευθυντών σχολείων μεμονωμένα είτε ξεχωριστά στους εκπαιδευτικούς των συλλόγων διδασκόντων. Συνεπώς, η πλειοψηφία των ερευνητικών δεδομένων προέρχεται από στοιχεία που έχουν αντληθεί κυρίως από εκπαιδευτικούς που είτε διαγωνίσθηκαν είτε κατέλαβαν μια διευθυντική θέση. Στο σημείο αυτό, η υπό εκπόνηση μελέτη επιχειρεί τη συστηματική μελέτη συνδυαστικά ενός διευθυντή δημοτικού σχολείου και των συλλόγων διδασκόντων που διοίκησε την τελευταία δεκαετία παρέχοντας έτσι μια πιο ολοκληρωμένη πηγή ευρημάτων. Η έρευνα επιχειρεί την εστίαση και διεξοδική παρακολούθηση εις βάθος για να επιτευχθεί η όσο το δυνατόν καλύτερη κατανόηση της διαδικασίας επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων και η εξαγωγή των αρτιότερων συμπερασμάτων σε σχέση με αυτή.

Επίσης, η παρούσα έρευνα πρωτοτυπεί, καθώς φιλοδοξεί να συλλέξει στοιχεία τα οποία έχουν χρονικό βάθος, διότι επιχειρείται η μελέτη ενός διευθυντή σχολείου, με πολλά χρόνια εργασίας, με πολλές θητείες διευθυντή σε διαφορετικά σχολεία και με διαφορετική διαδικασία και κριτήρια επιλογής του στη συγκεκριμένη θέση του. Η μελέτη στοιχείων με χρονικό βάθος, μέσα από το πρίσμα του ίδιου του διευθυντή, του συλλόγου διδασκόντων που διευθύνει αλλά και μελών συλλόγων διδασκόντων που διηύθυνε στο παρελθόν, συνυπολογίζοντας τις αλλαγές που προέκυψαν με το πέρασμα του εργασιακού βίου λόγω των μεταβολών που οφείλονται στις κρίσεις των διευθυντών, οδηγεί στην πληρέστερη απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξ αρχής. Βέβαια, λόγω της φύσης της, η παρούσα εργασία δεν επιδιώκει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της.

Μακροπρόθεσμα η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συμβάλει με τεκμηριωμένα επιστημονικά ευρήματα τόσο στον εμπλουτισμό της σχετικής βιβλιογραφίας (ελληνόγλωσσης αλλά και ξενόγλωσσης) όσο και στην ενίσχυση του προβληματισμού που υπάρχει στην εκπαιδευτική διοίκηση παρουσιάζοντας ερευνητικά δεδομένα που θα αποτελέσουν αφορμή συζήτησης

σχετικά με τον τρόπο επιλογής διευθυντών και πώς αυτός θα προάγει τους σκοπούς της σχολικής μονάδας και θα συμβάλει στην ενίσχυση της επιτυχίας του έργου της.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση των κυριότερων εννοιών της έρευνας, ενώ στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται ο ερευνητικός σχεδιασμός, τα αποτελέσματά της και τα συμπεράσματα. Το δεύτερο μέρος της έρευνας (εμπειρικό) αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σχεδιασμός της έρευνας, στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ερευνητικά αποτελέσματα και στο τρίτο κεφάλαιο καταγράφονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις για περαιτέρω μελέτη και διερεύνηση. Στο τέλος, παρατίθεται ο πίνακας με τις βιβλιογραφικές αναφορές και τα παραρτήματα της έρευνας.

Κεφάλαιο 2

Ανασκόπηση

Βιβλιογραφίας

2.1 Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας Σήμερα

Στις μέρες μας που οι απαιτήσεις τις κοινωνίας συνεχώς αυξάνουν, το σχολείο ως θεσμός και ως οργανική μονάδα δεν είναι δυνατό να μείνει ανεπηρέαστο. Τα νέα δεδομένα απαιτούν ένα σχολείο ευέλικτο και ανταγωνιστικό, όπου ο διευθυντής-ηγέτης πρέπει να διαθέτει γνώσεις και ικανότητες, ώστε να προωθεί τους στόχους και τις αξίες του οργανισμού (Παπαϊωάννου Α., Γιαβρίμης Π., Βαλκάνος Ε. & Κατσαφούρος, Κ., 2013). Οι Ράπτης και Βιτσιλάκη (2007) αναφέρουν πως το σημερινό περιβάλλον των οργανισμών καθίσταται ανταγωνιστικότερο και με αυτές τις απαιτήσεις είναι αναγκαίο στην κεφαλή μιας σχολικής μονάδας να υπάρχει μια ηγετική φυσιογνωμία. Οι Αργυροπούλου και Συμεωνίδης (2017), αναφέρουν πως σε χώρες του εξωτερικού, όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και η Αγγλία, ο ρόλος του διευθυντή συνεχώς αναβαθμίζεται, καθώς θεωρείται ο μοχλός για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Συνάμα, ο ρόλος του διευθυντή θεωρείται καθοριστικός στα σύγχρονα μοντέλα σχολικού προγραμματισμού, τα οποία προσπαθούν να καλύψουν τη ρευστότητα του περιβάλλοντος. Ακόμα, οι Bush και Glover (2016) σημειώνουν ότι η ηγεσία είναι ο δεύτερος πιο σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τα αποτελέσματα του σχολείου και των μαθητευομένων, συμπεριλαμβανομένων των επιπέδων του γραμματισμού και της αριθμητικής, των αποτελεσμάτων των εξετάσεων αποφοίτησης από το σχολείο και της εξέλιξης στη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η Μυλωνά (2005) υποστηρίζει πως η άσκηση της ηγεσίας του σχολείου συμβάλλει στη βελτίωσή του και πηγάζει από την άποψη πως η ηγεσία εμπλέκεται τόσο στη δομική όσο και στην πολιτισμική διάσταση του σχολείου.

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας προκύπτουν πολλές διαφορετικές προεκτάσεις στο έργο του. Το εύρος των αρμοδιοτήτων ενός διευθυντή είναι πολύ μεγάλο. Αρμοδιότητες στις οποίες πρέπει να είναι διοικητικά επαρκής για να τις φέρει εις πέρας με επιτυχία (Σαΐτης, 2007). Σύμφωνα με την Ταρατόρη (2009), ο διευθυντής είναι το πρόσωπο το οποίο καθοδηγεί τη σχολική μονάδα. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται ως ηγέτης της σχολικής

μονάδας, κύριος διαμορφωτής του οράματος της σχολικής μονάδας που διοικεί, εκείνος που συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη της σχολικής κουλτούρας. Ακόμα, θεωρείται εκείνος που καλείται να προγραμματίσει, να οργανώσει, να δημιουργήσει, να αξιολογήσει. Επίσης, λογίζεται ως το άτομο που συμβάλλει στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, ελέγχει την πορεία των έργων που συντελούνται σε αυτή και δημιουργεί σχέδια δράσης. Επιπλέον, ο διευθυντής έχει την ευθύνη για την αντιμετώπιση έκτακτων καταστάσεων και είναι επιφορτισμένος με την εκπροσώπηση της σχολικής μονάδας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Η Μυλωνά (2005) συγκεντρωτικά αναφέρει πως η πολυπρόσωπη δράση του διευθυντή περιλαμβάνει την ηγεσία, την εποπτεία, το εκπαιδευτικό έργο, τη γραμματειακή υποστήριξη, την παρώθηση, την αξιολόγηση, την καθοδήγηση των νεότερων εκπαιδευτικών, την εκπροσώπηση του σχολείου και τη βάση παραπόνων.

Πολύ σημαντική παράμετρος στο έργο του διευθυντή σχολείου είναι και ο τομέας της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού. Ειδικότερα, στο κομμάτι της διαχείρισης προσωπικού η ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων σε μια σχολική μονάδα παρουσιάζεται ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου (Κούλα, 2011). Ο διευθυντής είναι επίσης ο υπεύθυνος για την ομαλή ένταξη των νέων συναδέλφων στον χώρο του σχολείου. Η δημιουργία ευνοϊκού και υποστηρικτικού κλίματος καθώς και η παροχή βοήθειας, όποτε χρειαστεί, είναι καθοριστικοί παράγοντες στη μετέπειτα εργασιακή ανάπτυξη και εξέλιξη των νεότερων συναδέλφων (Σαΐτης 2002). Επίσης, χαρακτηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς στο σύνολό τους ως πυλώνας σταθερότητας, εμπιστοσύνης, συνεργασίας καθώς και κύριος φορέας ανάπτυξης της σχολικής μονάδας αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικό είναι πως σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (2013) οι διευθυντές θεωρούνται η κινητήριος δύναμη για την ακαδημαϊκή αλλά και τη συνολική ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, διότι αυτό επιτυγχάνεται όταν οι διευθυντές εργάζονται με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων βοηθώντας τα να αναπτύξουν τις εργασιακές τους δεξιότητες και να στραφούν στην περαιτέρω ακαδημαϊκή τους μόρφωση. Οι Ράπτης και Βιτσιλάκη (2007) χαρακτηριστικά αναφέρουν πως κεντρικό μέλημα ενός διευθυντή θα πρέπει να είναι η δόμηση του οργανισμού με τέτοιον τρόπο ώστε να μπορεί να υποστηρίξει τα ανθρώπινα συμφέροντα και τα ενδιαφέροντα που αναπτύσσονται εντός του οργανισμού.

Μια ακόμα παράμετρος των καθηκόντων του διευθυντή είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας που διοικεί. Στη σύγχρονη εποχή, η επιμόρφωση αποτελεί τον κυριότερο μοχλό ανανέωσης, ανάπτυξης και προόδου ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με τον Πολυχρονάκη (2011) οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την εκπαίδευσή τους ημιτελή τόσο ως προς την ποιότητα των παρεχόμενων σπουδών όσο και ως προς τη χρονική διάρκειά τους. Επιπλέον, επισημαίνεται πως ιδιαίτερα στο ελληνικό συγκείμενο δεν έχει θεσμοθετηθεί –πόσο μάλλον εφαρμοστεί– καμία πρωτοβουλία για την ενδοσχολική επιμόρφωση των υπηρετούντων εκπαιδευτικών και την ενδυνάμωσή τους στο διδακτικό και διοικητικό τους και όχι μόνο έργο. Συμπληρωματικά, η Βουγιουκλή (2014) αναφέρει πως η επιμόρφωση, ειδικά σε διοικητικά θέματα, αποτελεί μια αναγκαιότητα για τους διευθυντές αλλά και τους εκπαιδευτικούς.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας είναι ένα σημαντικό κομμάτι που οφείλει να διαχειριστεί ο διευθυντής. Ο ρόλος του ηγέτη της σχολικής μονάδας καθίσταται σύνθετος και απαιτητικός, καθώς ολοένα και περισσότερες έρευνες καταδεικνύουν τη σπουδαιότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση (Πασιαρδής, 2014). Η εν λόγω διαδικασία πέραν της θετικής της συνεισφοράς στο έργο των εκπαιδευτικών δύναται να αποτελέσει σημείο τριβής και να διαταράξει την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Αναμφίβολα, η σχολική μονάδα δέχεται διαρκώς επιδράσεις από το περιβάλλον της. Ο Θεοφιλίδης (1994) διασαφηνίζει ότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί λειτουργούν ως ανοικτά εκπαιδευτικά συστήματα.

Το σχολείο διαμορφώνει τον κεντρικό σκοπό του στο πλαίσιο ενός περιβάλλοντος με το οποίο συναλλάσσεται διαρκώς, όπως άλλωστε κάθε ζωντανός οργανισμός (Everard & Morris, 1999). Οι Σαΐτη και Σαΐτης (2011) σημειώνουν ότι το σχολείο αποτελείται από πολλά στοιχεία-υποσυστήματα που βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση και διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Η τοπική κοινωνία, το σχολικό συμβούλιο, ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, οι τοπικές αρχές και πολλοί άλλοι παράγοντες (πολιτιστικοί σύλλογοι, αθλητικοί σύλλογοι, πανεπιστήμια, ερευνητικά κέντρα κτλ.) αλληλεπιδρούν με τη σχολική μονάδα. Ο διευθυντής του σχολείου καλείται να διεκπεραιώσει τα καθήκοντά του συνυπολογίζοντας όλους τους παραπάνω εξωτερικούς παράγοντες. Επίσης, οι μελέτες

συνηγορούν στο γεγονός πως μια χαρισματική ηγεσία μπορεί να προσδώσει επιπλέον αποτελεσματικότητα στη μονάδα στην οποία ασκείται.

Οι Sashkin και Rosenbach (1998) και ο Sashkin (1996) σε έρευνές τους καταγράφουν συσχέτιση μεταξύ της ηγεσίας και της αποτελεσματικότητας. Παράλληλα, ο Edmond (1979) συμπεριλαμβάνει την ισχυρή διοίκηση του σχολείου ως έναν από τους πέντε κυριότερους παράγοντες αποτελεσματικότητας (Townsend, 2007). Οι Al-Omaria και Wuzynani (2013) σε έρευνά τους διαπιστώνουν πως πίσω από κάθε αποτελεσματικό σχολείο βρίσκεται μια ποιοτική σχολική ηγεσία και καταλήγουν στο γεγονός ότι η ποιοτική καθοδήγηση μιας σχολικής μονάδας αποτελεί πρωταρχικό στοιχείο ενός επιτυχημένου σχολείου. Όλες οι παραπάνω πτυχές του έργου του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι αλληλένδετες και λειτουργούν αθροιστικά στην τελική αποτίμηση του έργου του και στον βαθμό που χαρακτηρίζεται επιτυχημένος σε αυτό.

Συμπερασματικά, ο διευθυντής καλείται να ανταποκριθεί με επιτυχία σε δύο διαφορετικές κατευθύνσεις: στην εκπλήρωση γενικών στόχων, όπως τίθενται από την επίσημη πολιτεία, αλλά και ειδικών στόχων που εμπίπτουν στη δικαιοδοσία του λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 1992). Η εκπλήρωση των παραπάνω με μαεστρία θα τον αναδείξουν, ως κύριο φορέα αποτελεσματικής και επιτυχημένης λειτουργίας.

2.2. Ο Επιτυχημένος Διευθυντής Σχολικής Μονάδας

Από την αναδίφηση της βιβλιογραφίας καταδεικνύεται πως οι επιτυχημένοι διευθυντές δουλεύουν πολλές ώρες, είναι αφοσιωμένοι στην εργασία τους, έχουν ηθικές αξίες, έχουν πάθος, απολαμβάνουν σεβασμό από την εκπαιδευτική κοινότητα και έχουν δεξιότητες διαχείρισης προσωπικού (Day & Leithwood, 2006). Σύμφωνα με τους Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu και Brown (2010) υπάρχουν δέκα βασικές παραδοχές για να είναι ένας διευθυντής σχολικής μονάδας επιτυχημένος στο έργο του. Αναλυτικά, οι επιτυχημένοι διευθυντές αποτελούν την κύρια πηγή ηγεσίας για τη μονάδα που διοικούν. Καθορίζουν τις αξίες και το όραμά τους, δείχνουν κατεύθυνση και οικοδομούν εμπιστοσύνη, βελτιώνουν τις συνθήκες μάθησης και διδασκαλίας, αναδομούν την οργάνωση και

ανασχεδιάζουν ηγετικούς ρόλους και ευθύνες, ενισχύουν την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, επανασχεδιάζουν και εμπλουτίζουν τα προγράμματα σπουδών, βελτιώνουν την ποιότητα των εκπαιδευτικών, οικοδομούν σχέσεις συνεργασίας μέσα στο σχολείο, οικοδομούν ισχυρές σχέσεις με φορείς και παράγοντες έξω από το σχολείο. Ακόμη, οι αξίες των διευθυντών αποτελούν βασικά στοιχεία της επιτυχίας τους στο έργο τους. Οι επιτυχημένοι διευθυντές παρόλο που χρησιμοποιούν τις ίδιες πρακτικές δεν έχουν ένα συγκεκριμένο μοντέλο που εφαρμόζουν αλλά ένα ευρύ φάσμα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες προσαρμόζουν τη δράση τους ανάλογα με το περιβάλλον, το τοπικό συγκείμενο, τον ρυθμό ανάπτυξης και την κατεύθυνση. Ακόμα, οι επιτυχημένοι ηγέτες συμβάλλουν στην προαγωγή της μάθησης, η οποία επιτυγχάνεται χρησιμοποιώντας πολλές διαφορετικές μεθόδους. Τέλος, χαρακτηριστικό γνώρισμα της επιτυχημένης διεύθυνσης είναι και ο καταμερισμός εργασίας. Ο Πασιαρδής μελετώντας το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα αναφέρει πως επιτυχημένοι σχολικοί ηγέτες είναι εκείνοι που έχουν μεγάλη αγάπη και φιλοδοξίες για το επάγγελμά τους, τηρούν τις παραδόσεις και τις υποδείξεις της διοίκησης και διαχειρίζονται καλά τον χρόνο (Πασιαρδής, 2012). Οι Leithwood και Riehl (2003) υποστηρίζουν πως ένας επιτυχημένος διευθυντής παρέχει έργο υψηλού επιπέδου.

Οι Αριστοτέλους και Αγγελίδης (2008), μέσα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, ταξινομούν τα χαρακτηριστικά του επιτυχημένου σχολικού ηγέτη σε έξι κατηγορίες: Ο επιτυχημένος διευθυντής δημιουργεί και μεταδίδει κοινό όραμα, προωθεί την κατανομημένη ηγεσία, κατανοεί και αναπτύσσει τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού προσωπικού δημιουργώντας μια κοινωνία μάθησης, διαθέτει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά στην προσωπικότητά του που θα τον βοηθήσουν στο έργο του. Παράλληλα, δημιουργεί παραγωγικές σχέσεις με τους γονείς και την τοπική κοινότητα. Επιπροσθέτως, μερίδα ερευνητών υπογραμμίζουν πως η αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη δύναται να συμβάλει στην επιτυχημένη ηγεσία (Μπουραντάς, 2005). Η Angelidou (2010) αναφέρει πως οι επιτυχημένοι διευθυντές δεν ακολουθούν συγκεκριμένο μοντέλο στην προσπάθειά τους για βελτίωση της σχολικής τους μονάδας, όπως επίσης και ότι οι θρησκευτικές πεποιθήσεις των επιτυχημένων διευθυντών επηρεάζουν τις πρακτικές τους. Μέσα από την έρευνά της διαπιστώνει πως οι επιτυχημένοι διευθυντές δεν ακολουθούν συγκεκριμένες συνταγές. Οι Everard και Morris (1999) αναφέρουν πως ο επιτυχημένος διευθυντής είναι το πρόσωπο που μπορεί να προσαρμοστεί και να εφαρμόσει αλλαγές, παρόλες τις αλλαγές που συμβαίνουν στο εξωτερικό περιβάλλον.

Επίσης, οι Bolman και Deal (2002) αναφέρουν πως ο επιτυχημένος διευθυντής έχει τη δυνατότητα να προσαρμόζεται σε διαφορετικά μοντέλα διοίκησης αναλόγως με τις περιστάσεις.

Ο Πασιαρδής (2012) δίνει μια άλλη διάσταση στην επιτυχημένη ηγεσία, καθώς αναφέρει χαρακτηριστικά πως η επιτυχημένη σχολική ηγεσία, όπως αυτή εκφράζεται από τον διευθυντή της, θα πρέπει να συνυπολογίζει τις αλληλεπιδράσεις του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο δρα ο οργανισμός και την κουλτούρα στο σύνολό της, καθώς οργανισμός και σχολική κουλτούρα λογίζονται ως αναπόσπαστο κομμάτι του. Τέλος, η Γερούκη (2012), στη διδακτορική διατριβή της, υπογραμμίζει πως από την πλευρά των διευθυντών προκύπτει ερευνητικά πως οι παράμετροι που τους καθιστούν αποτελεσματικούς και κατ' επέκταση επιτυχημένους στο έργο τους μπορούν να συνοψιστούν στις παρακάτω κατηγορίες ρόλων: ο ρόλος διοικητικού – εκπροσώπου, ο ρόλος διοικητικού-οργανωτή, ο ρόλος διεκπεραιωτή-κατανομέα πόρων και ο διευθυντικός-ηγετικός ρόλος.

2.3. Τρόπος Επιλογής Διευθυντών Σχολικών Μονάδων

Ο ρόλος του διευθυντή και ο τρόπος με τον οποίο επιλέγεται αναγνωρίζεται διεθνώς με επιστημονικά ευρήματα ως καθοριστικός για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008 · Everald & Morris, 1999 · Sergiovanni, 1987). Εκ των πραγμάτων, κρίνεται απαραίτητη η στελέχωση των σχολείων με διευθυντές που είναι άριστοι γνώστες του αντικειμένου τους, καταρτίζονται με συνεχείς επιμορφώσεις και διαθέτουν αυξημένες δεξιότητες.

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2002), η επιλογή των καταλληλότερων αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο στην επιστήμη της διοίκησης. Η πλήρωση της θέσης του διευθυντή αποτελεί μια ιδιαίτερη διεργασία σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται ο ξεχωριστός χαρακτήρας της, καθώς τόσο στο ελληνικό όσο και στο διεθνές συγκείμενο ο διευθυντής βρίσκεται στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού συστήματος (Μελισσόπουλος, 2006). Η Μυλωνά (2005) διαπιστώνει σε έρευνά της πως ο διευθυντής καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, εφόσον η προσωπικότητα, οι γνώσεις και οι ικανότητές του καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την επιτυχή

λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επομένως, η επιλογή του διευθυντή σε κάποιο σχολείο απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή. Ο Μαδεμλής (2014) αναφέρει χαρακτηριστικά πως ο τρόπος στελέχωσης των σχολικών διευθυντικών θέσεων απασχολεί ολοένα και περισσότερο τους ερευνητές σε διεθνές επίπεδο, αφού η αυτονομία του διευθυντή, η παιδαγωγική και η διοικητική του κατάρτιση, η συνεργασία του σχολείου με την τοπική κοινωνία αποτελούν θέματα διαρκούς προβληματισμού και επεξεργασίας. Ωστόσο, σήμερα κρίνεται αναγκαίο ο τρόπος επιλογής να είναι τέτοιος, ώστε να συνεκτιμώνται τα προσόντα του κάθε υποψηφίου στον μέγιστο δυνατό βαθμό. Επίσης, η διαδικασία επιλογής θεωρείται σημαντικό να βασίζεται στις έννοιες: επιστημοσύνη, αδιαβλητότητα, αντικειμενικότητα. Συνεπώς, πρωταρχικό μέλημα στην κατάρτιση ενός αντικειμενικού και επιστημονικά σωστού τρόπου επιλογής διευθυντικών στελεχών είναι ο καθορισμός ενός κοινά αποδεκτού τρόπου που θα εγγυάται την ισοτιμία σε όλους τους υποψηφίους και θα αποκλείει από την τελική επιλογή διευθυντών άτομα τα οποία δε διαθέτουν τα προσόντα και τις ικανότητες εκείνες που απαιτούνται για την επιτυχή εκπλήρωση των καθηκόντων τους. Σχετικά, οι Σαΐτης και Σαΐτη (2011) αναφέρουν ότι, καθώς η ευημερία μιας οργάνωσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα των ηγετικών της στελεχών, η επιλογή των πλέον ικανών και έντιμων υπαλλήλων και η τοποθέτησή τους στις κατάλληλες θέσεις, αντίστοιχες των γνώσεών τους, αποτελούν θεμέλιο της εύρυθμης λειτουργίας της.

2.3.1. Διεθνές συγκείμενο

Από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτει πως δεν υπάρχει κοινός τόπος σχετικά με τον τρόπο επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων αλλά διαπιστώνεται μια ποικιλία μεθόδων και διαδικασιών επιλογής. Οι διαδικασίες επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων διαφέρουν από χώρα σε χώρα. Ωστόσο, οι περισσότερες χώρες στα συστήματα επιλογής που έχουν υιοθετήσει έχουν ως βασικό κριτήριο τη διδακτική εμπειρία. Επίσης, προαπαιτούμενο προσόν είναι και η ειδική επιμόρφωση, της οποίας η χρονική της διάρκεια ποικίλλει (European Commission/Eurydice, 2013 · OECD, 2013). Ωστόσο, κοινή συνισταμένη αποτελεί το γεγονός πως σε όλα τα οργανωμένα εκπαιδευτικά συστήματα ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας παρουσιάζεται ηγετικός και θεμελιώδης για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), ο ρόλος των διευθυντών σχολικών μονάδων στις ευρωπαϊκές χώρες παρουσιάζει σημαντικές διαφορές

από χώρα σε χώρα, διότι συμφωνεί με τον τρόπο διάρθρωσης και οργάνωσης της διοίκησης των εκπαιδευτικών συστημάτων και των εκπαιδευτικών μονάδων κάθε χώρας.

Έτσι, στο ευρωπαϊκό συγκείμενο, σύμφωνα με την έκθεση Eurydice (2013), τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, όσον αφορά την επιλογή διευθυντών, κατατάσσονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες. Στην πρώτη ανήκουν τα συστήματα στα οποία για την πλήρωση των θέσεων των διευθυντών διενεργούν γραπτό διαγωνισμό. Τέτοιες χώρες είναι η Ισπανία, η Τουρκία, η Βουλγαρία, η Ρουμανία, η Ιταλία, η Ουκρανία και η Λευκορωσία. Τη δεύτερη κατηγορία αποτελούν χώρες που προκηρύσσουν ανοιχτή διαδικασία πρόσληψης για την πλήρωση των θέσεων των διευθυντών στην οποία η σχολική κοινότητα με τη συνδρομή της τοπικής αυτοδιοίκησης κάποιες φορές φέρει την ευθύνη για την προκήρυξη και κάλυψη των θέσεων των διευθυντών μέσα από αποκεντρωμένες διαδικασίες. Οι χώρες στις οποίες εφαρμόζεται η παραπάνω διαδικασία είναι: Αγγλία, Δανία, Νορβηγία, Φιλανδία, Σουηδία, Πορτογαλία, Ιρλανδία, Ισλανδία, Εσθονία, Ολλανδία, Σλοβενία, Αυστρία, Τσεχία, Σλοβακία, Ουγγαρία και Κροατία. Τέλος, στην τρίτη κατηγορία ανήκουν οι χώρες στις οποίες προβλέπεται η επιλογή διευθυντών μέσα από πίνακα υποψηφίων, πρακτική που εφαρμόζεται στο ελληνικό συγκείμενο, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, αλλά και στην Κύπρο, τη Γερμανία και το Λουξεμβούργο.

Στην Κύπρο η επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων γίνεται με βάση τον φάκελο του υποψήφιου διευθυντή, τα ακαδημαϊκά του προσόντα, τα χρόνια προϋπηρεσίας και τη συνέντευξη από ειδική επιτροπή. Δεν υπάρχει συγκεκριμένο χρονικό όριο στη θητεία του διευθυντή, αφού δύναται να παραμείνει κάποιος μέχρι να συνταξιοδοτηθεί (Στυλιανίδης, 2008).

Στην Αγγλία το σύστημα επιλογής διευθυντών είναι αρκετά αποκεντρωμένο, καθώς οι σχετικές αποφάσεις λαμβάνονται από αποκεντρωμένους τοπικούς φορείς μέσω ενός πολυπληθούς οργάνου στο οποίο συμμετέχουν και εκπρόσωποι της τοπικής κοινότητας (Μαδεμλής, 2014). Επίσης, η επιτυχής πιστοποίησή τους από κρατικούς φορείς αποτελεί προϋπόθεση για τον διορισμό τους στη θέση του διευθυντή (Νίκα, 2008).

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Φιλανδίας έχει πρωτεύσει αρκετές φορές στον διαγωνισμό της PISA (Μαδεμλής, 2014). Σε αυτό, λοιπόν, το εκπαιδευτικό σύστημα η διαδικασία επιλογής διευθυντών γίνεται μέσω μιας διαδικασίας με κανόνες που έχει ορίσει ο εκάστοτε δήμος στο πλαίσιο των ρυθμίσεων που ισχύει και σε κεντρικό επίπεδο (Μαδεμλής, 2014). Συγκεκριμένα, σε εργασία της η Κατσιγιάννη (2013) αναφέρει πως οι αλλαγές των διευθυντών στις μικρότερες κοινότητες είναι σπάνιες, εφόσον η θέση του διευθυντή θεωρείται μοναδική. Επίσης, σε κάθε διαδικασία κρίσεων, τα κριτήρια διαμορφώνονται ανάλογα με τα ενδιαφέροντα αυτών που επιλέγουν τους διευθυντές αλλά βάσει των προσόντων των υποψηφίων.

Στη Γαλλία, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι υποψήφιοι διευθυντές εγγράφονται σε μια λίστα υποψηφίων διευθυντών στην οποία καταγράφονται τα προσόντα τους. Για την εγγραφή τους ελέγχεται πρώτα ο φάκελος της υποψηφιότητάς τους και ακολουθεί συνέντευξη. Σε περίπτωση που προκύψει κενή θέση αποσπώνται ως ασκούμενοι στην κενή θέση, αφού προηγουμένως επιμορφωθούν κατάλληλα. Η ευθύνη της παραπάνω διαδικασίας είναι κρατική. Μετά την πάροδο τριετίας, σε περίπτωση θετικής αξιολόγησης κατατάσσονται στη θέση διευθυντή και μπορούν να καλύψουν οποιαδήποτε διευθυντική θέση της βαθμίδας τους (Μαδεμλής, 2014 · Διπλάρη, 2011).

Στην Ισπανία, η οποία διαθέτει ένα εκπαιδευτικό σύστημα αρκετά αποκεντρωμένο, ο διευθυντής έχει διευρυμένο ρόλο και πολυδιάστατο έργο, αφού είναι υπεύθυνος για παιδαγωγικά, διοικητικά και οικονομικά θέματα (Διπλάρη, 2011). Η επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων πραγματοποιείται έπειτα από διαγωνισμό βάσει τίτλων. Η τελική επιλογή γίνεται από το τοπικό εκπαιδευτικό συμβούλιο και τη σχολική μονάδα. Τέλος, οι επιτυχόντες παρακολουθούν σχετική επιμόρφωση πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους.

Στο Μεξικό, οι διευθυντές των σχολείων βασικής εκπαίδευσης αποτελούν τη μεγαλύτερη ομάδα δημοσίων υπαλλήλων (Méndez - Salcido, E. & Torres - Arcadia, C. (2013). Με βάση την ισχύουσα νομοθεσία, όποιος εκπαιδευτικός επιθυμεί να υπηρετήσει σε διευθυντική θέση είναι απαραίτητο να αξιολογηθεί στις παραμέτρους: γνώσεις, ικανότητα, αρχαιότητα, πειθαρχία και ακρίβεια, όπως ορίζεται από τη νομοθεσία.

Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής η εκπαιδευτική ηγεσία στηρίζεται στο τρίπτυχο ακαδημαϊκά πτυχία, κρατικό δίπλωμα και πανεπιστημιακή επιμόρφωση (Daresh & Male, 2000). Οι διοικήσεις των σχολείων επιλέγουν το άτομο για την πλήρωση της διευθυντικής θέσης ανάμεσα στους ενδιαφερόμενους που πληρούν τα προσόντα, όποτε αυτό κριθεί αναγκαίο (Τίγκας, 2017). Βέβαια, από πολιτεία σε πολιτεία παρουσιάζονται διαφορές.

Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Σιγκαπούρης οι εκπαιδευτικοί που θα ηγηθούν των σχολείων πρέπει να κατέχουν τουλάχιστον έναν μεταπτυχιακό τίτλο. Επιλέγονται αφού εξεταστούν σε συνέντευξη και συνεκτιμηθούν τα ακαδημαϊκά τους προσόντα (Huber S.G. & Hiltmann, 2010).

Στη Μαλαισία οι διευθυντές επιλέγονται με κριτήριο την αρχαιότητά τους. Όσοι έχουν συμπληρώσει δέκα έτη προϋπηρεσίας έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα πεντάμηνης επιμόρφωσης, όπως αυτό προσφέρεται από το Υπουργείο Εκπαίδευσης της χώρας, με σκοπό την προαγωγή των προσόντων των υπηρετούντων διευθυντών (Ng, A. Y., 2016).

Στην Τουρκία για να εργαστεί κάποιος στη θέση του διευθυντή οφείλει να λάβει μέρος σε ένα μεικτό σύστημα επιλογής το οποίο περιλαμβάνει γραπτές εξετάσεις που έχουν βαρύτητα 70% και συνέντευξη με βαρύτητα 30% στη συνολική βαθμολογία του υποψηφίου. Για να συμμετάσχει κάποιος στις γραπτές εξετάσεις θα πρέπει να έχει υπηρετήσει τουλάχιστον δύο χρόνια ως τακτικός δάσκαλος και να μην έχει υποστεί κάποια διοικητική τιμωρία (Turabik, Baskan & Koçak, 2014). Έπειτα, υπεύθυνος για τον διορισμό είναι ο εκάστοτε επαρχιακός διευθυντής παιδείας (Memisoglu, 2015).

Οι Bush και Glovek (2016) σε έρευνά τους διαπιστώνουν πως στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της Δυτικής Αφρικής δεν προβλέπεται καμία ειδική προετοιμασία για τους υποψήφιους διευθυντές σχολείων και επιπλέον υπογραμμίζεται πως οι διευθυντές λογοδοτούν στην ιεραρχία τόσο μέσα στο σχολείο όσο και στην κοινωνία ευρύτερα.

2.4. Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Η υψηλή θέση στις αξίες που δίνει η ελληνική κοινωνία στην εκπαίδευση σε συνδυασμό με το τρέχον οικονομικό περιβάλλον δημιουργούν σημαντικές παραμέτρους στην διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως είναι ο προϋπολογισμός της εκπαίδευσης, το εκπαιδευτικό προσωπικό, οι εργασιακές σχέσεις και οι προοπτικές (OECD, 2018). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι συντελεστές της εκπαιδευτικής πολιτικής, σε κεντρικό επίπεδο, στοχεύουν συνήθως σε πρακτικές τις οποίες παρουσιάζουν με φιλεκπαιδευτικό πρόσημο για να απολάβουν σε πρώτο χρόνο την εύνοια του εκλογικού σώματος και σε δεύτερο χρόνο να προάγουν το εκπαιδευτικό σύστημα.

Η επίτευξη μικροπολιτικών σκοπών ανθεί, καθώς το ελληνικό σύστημα είναι δομημένο με πολύπλοκο, γραφειοκρατικό, υπερσυγκεντρωτικό και προσωποπαγές τρόπο. Μάλιστα, ο Κωνσταντίνου (2015) αναφέρει πως το σχολείο λειτουργεί περισσότερο ως τυπικός-γραφειοκρατικός οργανισμός παροχής υπηρεσιών. Επίσης, παρατηρείται ανάγκη μεγαλύτερης αυτονομίας των σχολείων για την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων (OECD, 2017).

Στο σύνολό του το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει σχέσεις εξάρτησης από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία. Όλες οι εκφάνσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας συνδέονται με τις στοχεύσεις των κυβερνήσεων σε διαφορετικό βαθμό κάθε φορά. Ιδρύσεις σχολείων ή πανεπιστημιακών τμημάτων, διορισμοί και προσλήψεις εκπαιδευτικών, κατάληψη θέσεων ευθύνης, κρατικές επιχορηγήσεις, καθορισμός αναλυτικών προγραμμάτων, είναι μερικά μόνο από τα παραδείγματα στα οποία η κρατική παρέμβαση διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο. Επιπλέον, ο δυσλειτουργικά έντονος τρόπος παρέμβασης που επιλέγουν κατά καιρούς οι πολιτικές ηγεσίες καταμαρτυρά πως πρωταρχικό τους μέλημα, μέσω της υλοποίησης αυτών των πολιτικών, είναι η εξυπηρέτηση ιδιοτελών σκοπών και όχι το καλό της ελληνικής εκπαίδευσης.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συγκροτείται από πολλά επίπεδα οργάνωσης και διοίκησης επάλληλα και ιεραρχικά δομημένα μεταξύ τους (Λαϊνάς, 2004). Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας ο διευθυντής της, το ιεραρχικά κατώτερο στέλεχος εκπαίδευσης, είναι

επιφορτισμένοι με πλήθος αρμοδιοτήτων, οι οποίες καθορίζονται από την εκάστοτε κεντρική εξουσία (καθηκοντολόγιο) και οι δυνατότητες παρέκκλισης είναι μηδαμινές. Αυτό εξηγείται ξεκάθαρα από τον υπερσυγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Ως εκ τούτου, πλήθος εφαρμογών του γραφειοκρατικού μοντέλου διοίκησης συναντάται στις σχολικές μονάδες (Τυριακίδου & Τσιαπλής, 2015).

Η κεντρική διοίκηση λαμβάνει όλες τις σημαντικές αποφάσεις που αφορούν τη διοίκηση των σχολικών μονάδων προκειμένου να έχει υπό τον έλεγχό της όλες τις λειτουργίες που συντελούνται στο εκπαιδευτικό σύστημα με αποτέλεσμα να είναι άμεση η εξάρτηση της επιλογής των διευθυντικών στελεχών από την κεντρική εξουσία (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Η δομή αυτή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος έρχεται σε μεγάλη αντίθεση με τον τρόπο λειτουργίας των αγγλόφωνων κυρίως εκπαιδευτικών συστημάτων τα οποία είναι συστήματα αποκεντρωμένα με μεγάλο βαθμό αυτονομίας και εφαρμόζουν ποικίλες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (Ραφαίοπου, 2010). Ακόμα και η προσπάθεια αποκέντρωσης που έχει γίνει τα τελευταία χρόνια μέσω των περιφερειακών δομών της εκπαίδευσης από το 2000 και έπειτα δεν έχει αποδώσει, καθώς παρουσιάζει αρκετές στρεβλώσεις και αδυναμίες (Μπάκας, 2007).

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2015), η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας βαθμίδας, είναι ανεπαρκής. Ως επακόλουθο του γεγονότος αυτού είναι η υποβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και η τάση να συγκλίνει προς τον ρόλο του δημοσίου υπαλλήλου. Ακόμα και τα στελέχη που καταλαμβάνουν θέση ευθύνης δεν απαιτείται να έχουν εξειδικευμένες γνώσεις. Αντίθετα, τα στελέχη εκπαίδευσης είναι εκπαιδευτικοί συνήθως με αρκετά χρόνια υπηρεσίας και η πλήρωση των θέσεων που καταλαμβάνουν γίνεται με συγκεκριμένο χρονικό ορίζοντα (3ετία ή 4ετία). Καμία θέση ευθύνης δεν έχει μόνιμο χαρακτήρα. Άλλωστε, η κατάργηση της μονιμότητας του διευθυντή που ίσχυε μέχρι το 1985 ήταν μια από τις μεγαλύτερες αλλαγές που έφερε ο νόμος 1566/1985 που στις βασικές αρχές του ισχύει έως σήμερα. Σε έρευνες που έχουν γίνει σε εκπαιδευτικούς σχετικά με τη μονιμότητα ή μη των διευθυντών τα αποτελέσματα καταγράφουν υπεροχή των απόψεων υπέρ της εναλλαγής προσώπων (Κατσιγιάννη, 2013, Στραβάκου & Κουγιουρούκη, 2008). Είναι προφανές πως τα στελέχη που δεν καταφέρνουν να εκλεγούν ή να επανεκλεγούν στη θέση ευθύνης που

υπηρετούν επιστρέφουν στη σχολική τάξη, γεγονός αρκετά συνηθισμένο για το ελληνικό συγκείμενο.

Τέλος, πολύ σημαντική παράμετρος για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην ολότητά του είναι οι υπάρχουσες εργασιακές σχέσεις που επικρατούν σε αυτό. Σύμφωνα με την έκθεση του OECD (2018), η εξάρτηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς ολοένα και μεγαλώνει. Αυτό συμβαίνει καθώς ο αριθμός των αναπληρωτών εκπαιδευτικών που καλούνται να καλύψουν πάγια κενά αυξάνεται. Η απουσία μόνιμων διορισμών από το 2010 έχει δημιουργήσει ένα αριθμητικά μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών που δουλεύουν με συμβάσεις εργασίας στα σχολεία και δεν απολαμβάνουν τα ίδια δικαιώματα (εργασιακή ανασφάλεια, συνεχείς μετακινήσεις εκπαιδευτικών, ασταθές εργασιακό περιβάλλον, λιγότερες άδειες, μη δυνατότητα απόσπασης, μη δυνατότητα διεκδίκησης θέσης ευθύνης κ.τ.λ.) παρά το γεγονός ότι έχουν τις ίδιες υποχρεώσεις με τους μόνιμους συναδέλφους τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία εκπαιδευτικών δύο ταχυτήτων στα ελληνικά σχολεία.

Σύμφωνα με τον Ταταρίδη (2016) σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες υπάρχει συγκεκριμένο κανονιστικό πλαίσιο που καθορίζει τα προσόντα και τις διαδικασίες επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων. Σε διεθνές επίπεδο, λόγω της παραδοχής πως ο διευθυντής σχολικής μονάδας είναι κύριος συντελεστής της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, υπάρχουν καθορισμένα κριτήρια για την επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων με σκοπό την επιλογή των καταλληλότερων (Αργυροπούλου, 2015 · Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο παρατηρείται συνεχής αλλαγή του νομοθετικού πλαισίου. Στο σύστημα επιλογής απουσιάζει η σταθερότητα που θα προσέδιδε επιπλέον αντικειμενικότητα. Συγκεκριμένα, στη διάρκεια των δέκα τελευταίων ετών έχουν αλλάξει διαδοχικά τρία συστήματα επιλογής. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον προσωρινό χαρακτήρα του διευθυντή στη θέση αυτή, καθώς αναλαμβάνει την πλήρωση για μια τριετία και μετά τίθεται ξανά στη δικαιοδοσία του κράτους.

Με βάση την ισχύουσα ελληνική νομοθεσία ο διευθυντής είναι ο άνθρωπος εκείνος που είναι επιφορτισμένος με την καθοδήγηση της σχολικής κοινότητας και των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων, την επιμόρφωσή τους, τον έλεγχο της πορείας των εργασιών της

σχολικής μονάδας και την αξιολόγηση των λοιπών εκπαιδευτικών (αν και δεν έχει εφαρμοστεί ακόμη). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2011), ο διευθυντής καλείται να εργαστεί ως οργανωτής, ως επόπτης, ως εκπαιδευτής και ως συντονιστής.

Παραδοσιακά, στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα το κυρίαρχο κριτήριο για την επιλογή διευθυντών είναι η αρχαιότητα (Μωυσίδου, 2012). Εξάιρεση σε αυτόν τον κανόνα δεν αποτελεί το ελληνικό συγκείμενο. Οι Αργυροπούλου και Συμεωνίδης (2017) τονίζουν πως η αρχαιότητα αποτελεί το κυρίαρχο κριτήριο επιλογής εδώ και πολλά χρόνια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό καταμαρτυρά τη στασιμότητα του συστήματος και υπογραμμίζει πως η μακρά παραμονή στην υπηρεσία δεν προσδίδει ιδιαίτερες ικανότητες, ούτε εξασφαλίζει την επιτυχή πορεία αυτού που θα επιλεγεί στη διευθυντική θέση.

Σύμφωνα με τον Μαδεμλή (2014), τα γενικά χαρακτηριστικά που λαμβάνονται υπόψη στις διαδικασίες επιλογής είναι επτά: η διαχειριστική-οργανωτική ικανότητα, η διοικητική εμπειρία, οι δεξιότητες διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, τα προσωπικά χαρακτηριστικά, η εκπαιδευτική ικανότητα, η ικανότητα συνεργασίας, η συμβολική διάσταση του ρόλου, η πολιτιστική διάσταση του ρόλου και η ανταπόκριση στις ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινότητας. Επιπροσθέτως, ο Τίγκας (2017) κατηγοριοποιεί τα βασικά χαρακτηριστικά ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού στελέχους σε τρεις βασικές κατηγορίες: τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά, τα ηγετικά χαρακτηριστικά και τα διοικητικά χαρακτηριστικά.

Παρά το μεγάλο εύρος αρμοδιοτήτων των διευθυντών των ελληνικών σχολείων, οι διευθυντές δεν έχουν την υποχρέωση να κατέχουν κάποιον τίτλο εκπαιδευτικής διοίκησης. Ακόμα οι υποψήφιοι διευθυντές δε φοιτούν σε κανένα επιμορφωτικό πρόγραμμα εκπαιδευτικής διοίκησης (Σπυροπούλου, 2010). Σε αντίθεση με το γεγονός πως σύμφωνα με τον Πασιαρδή (1994) οι αποτελεσματικοί διευθυντές είναι δια βίου μαθητές, στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο υπάρχει παντελής απουσία παροχής κινήτρων στους ήδη υπηρετούντες ή στους εν δυνάμει διευθυντές. Μάλιστα οι Παπαϊωάννου κ.α. (2013) σε έρευνά τους έχουν διαπιστώσει πως οι διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωσή τους, ιδιαίτερα στην εκπαιδευτική διοίκηση.

Επίσης, από την ανασκόπηση των νόμων επιλογής των τελευταίων δέκα χρόνων, διαπιστώνεται ότι η κατοχή εξειδικευμένων τίτλων διοίκησης της εκπαίδευσης (π.χ. διδακτορικό ή μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην εκπαιδευτική ηγεσία) ή έστω η κατοχή επιπλέον προσόντων πέραν του βασικού τίτλου σπουδών τους δεν αποτελεί προαπαιτούμενο για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες κρίσης διευθυντών σχολείων. Ως εκ τούτου, παρατηρείται το φαινόμενο εκπαιδευτικοί οι οποίοι έπειτα από διαδικασίες πλήρωσης θέσεων διευθυντών καταλαμβάνουν την αντίστοιχη θέση να στερούνται βασικών γνώσεων διοίκησης ή έστω επιπλέον προσόντων (Πασιαρδής, 2004 · Σπυροπούλου, 2010). Η κατάληψη της θέσεως του διευθυντή διαχρονικά γίνεται από άτομα τα οποία διοικούν εμπειρικά μια σχολική μονάδα και όχι με επιστημονικό υπόβαθρο. Αξίζει να αναφερθεί ότι μόλις τα τελευταία χρόνια συμπεριλαμβάνονται μαθήματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης στα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών και καθηγητικών σχολών. Έτσι, ακόμα και οι απόφοιτοι που έχουν εφοδιαστεί με κάποιες γνώσεις εκπαιδευτικής διοίκησης δε συμβάλλουν στην εκπαίδευση, αφού δεν εργάζονται ακόμη.

Σε αντίθεση με το διεθνές συγκείμενο, παρατηρείται πως η συνέντευξη έχει υψηλή μοριοδότηση στο ελληνικό συγκείμενο. Διαχρονικά η παράμετρος αυτή συγκεντρώνει πλήθος επικρίσεων, αμφισβητήσεων και ενστάσεων. Ειδικότερα, σε έρευνα των Μπαλκάμπαση και Φωκά (2014), η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων διευθυντών δηλώνουν πως θα πρέπει να πραγματοποιηθούν ριζικές αλλαγές στη διαδικασία της συνέντευξης.

Επιπροσθέτως, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την επιλογή διευθυντών σχολείων, γίνονται οι εξής επισημάνσεις για το ελληνικό συγκείμενο. Καταρχήν -παρά την νομοθέτησή της- απουσιάζει η έννοια της αξιολόγησης του διευθυντή και του διευθυντικού έργου στο σύνολό της. Επίσης, δεν προβλέπεται καμία διαδικασία γραπτής δοκιμασίας του υποψηφίου, όπως συμβαίνει σε αρκετές χώρες διεθνώς. Αντίθετα, οι υποψήφιοι μοριοδοτούνται με κριτήρια, όπως η συμμετοχή τους σε υπηρεσιακά συμβούλια ή πιθανό συγγραφικό έργο, που δεν αποτελούν συνήθεις διεθνείς πρακτικές. Παρακάτω

παρατίθενται συνοπτικά οι τρεις τελευταίοι νόμοι επιλογής: 3848/2010, 4327/2015 και 4473/2017.

Με βάση τον Νόμο 3848/2010 δικαίωμα συμμετοχής στις διαδικασίες επιλογής διευθυντικών στελεχών στα δημοτικά σχολεία της χώρας είχαν όσοι είχαν συμπληρώσει τουλάχιστον οκταετή προϋπηρεσία στην υπηρεσία. Αυτό έδινε τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς με λίγα έτη να διεκδικήσουν διευθυντικό θώκο. Συγκριτικά με τους προγενέστερους νόμους η μοριοδότηση των μετρήσιμων ακαδημαϊκών προσόντων καταλάμβανε τη μερίδα του λέοντος. Ακόμη, μια πρωτοτυπία του νόμου ήταν προσπάθεια θωράκισης των συνεντεύξεων των υποψηφίων που προβλεπόταν στη διαδικασία, καθώς καθιερώθηκε η τράπεζα θεμάτων (μελέτες περιπτώσεων) μέσα από την οποία επιλεγόταν το θέμα προς εξέταση με τυχαίο τρόπο. Το ανώτερο όριο μοριοδότησης των υποψηφίων ήταν οι 53 μονάδες οι οποίες κατανέμονταν: α) στα κριτήρια επιστημονικής-παιδαγωγικής συγκρότησης (διδασκτορικός τίτλος, μεταπτυχιακός τίτλος, δεύτερο πτυχίο, επιμορφώσεις, ξένες γλώσσες, γνώση Η/Υ) οι 24 μονάδες, β) στο κριτήριο υπηρεσιακής κατάστασης-καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας (αρχαιότητα, εμπειρία στη διοίκηση) οι 14 μονάδες και γ) στο κριτήριο προσωπικότητα του υποψηφίου (συνέντευξη) οι 15 μονάδες.

Η μεγαλύτερη καινοτομία του νόμου 4327/2015 σε σχέση με τον προηγούμενο ήταν η εισαγωγή της ψηφοφορίας του συλλόγου διδασκόντων ως κριτήριο για την επιλογή διευθυντικών στελεχών. Επίσης, η συνολική μοριοδότηση των ακαδημαϊκών προσόντων περιορίστηκε αισθητά συγκριτικά με τον προηγούμενο νόμο. Αναλυτικότερα, η μοριοδότηση του νόμου 4327/2015 κατανεμόταν ως εξής: α) στο κριτήριο επιστημονικής-παιδαγωγικής συγκρότησης (διδασκτορικός τίτλος, μεταπτυχιακός τίτλος, δεύτερο πτυχίο, επιμορφώσεις, ξένες γλώσσες, γνώση Η/Υ) οι 13 μονάδες, β) στο κριτήριο υπηρεσιακής κατάστασης-καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας (αρχαιότητα, διοικητικό έργο) οι 14 μονάδες και γ) στο κριτήριο προσωπικότητας-γενικής συγκρότησης (ψηφοφορία) οι 12 μονάδες.

Με την ψήφιση του νόμου 4473/2017 που είναι σε ισχύ, καταργήθηκε η ψηφοφορία που εφαρμόστηκε στις διαδικασίες επιλογής στελεχών το 2015 και αντικαταστάθηκε από τη συνέντευξη, όπως ίσχυε έως το 2011. Το ελάχιστο όριο προϋπηρεσίας για να συμμετέχει κάποιος στις διαδικασίες ορίστηκε στα δέκα έτη. Ακόμη, οι υποψήφιοι είχαν το δικαίωμα

μετά την ανακοίνωση και οριστικοποίηση της μοριοδότησής τους να δηλώσουν έως τρεις σχολικές μονάδες που επιθυμούσαν να πληρώσουν τη θέση του διευθυντή. Αναλυτικά, η μοριοδότηση του Νόμου 4473/2017 προμοδοτούσε τους υποψήφιους διευθυντές: α) στο κριτήριο της επιστημονικής-παιδαγωγικής συγκρότησης (διδακτορικός τίτλος, μεταπτυχιακός τίτλος, δεύτερο πτυχίο, επιμορφώσεις, ξένες γλώσσες, γνώση Η/Υ) με 12 μονάδες, β) στο κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης, διοικητικής και καθοδηγητική εμπειρίας (αρχαιότητα και διοικητικό έργο) με 13 μονάδες και γ) το κριτήριο της προσωπικότητας του υποψηφίου (συνέντευξη) με 12 μονάδες. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα μοριοδοτούμενα κριτήρια των τριών τελευταίων νόμων επιλογής διευθυντών σχολείων (Ν.3848/2010 · Ν.4327/2015 · Ν.4473/2017).

<i>Μοριοδοτούμενα κριτήρια</i>	<i>Νόμος Επιλογής Διευθυντών 3848/2010</i>	<i>Νόμος Επιλογής Διευθυντών 4327/2015</i>	<i>Νόμος Επιλογής Διευθυντών 4473/2017</i>
Επιστημονική και Παιδαγωγική κατάρτιση			
Διδακτορικό	6 μονάδες	4 μονάδες	4 μονάδες
Μεταπτυχιακό	4 μονάδες	2,5 μονάδες	2,5 μονάδες
Διδασκαλείο	-	2 μονάδες	2 μονάδες
Πτυχίο Π.Α.	1 μονάδα	1 μονάδα	0,5 μονάδες
Ετήσια Επιμόρφωση Άνω των 400 ωρών		1 μονάδα	έως 1 μονάδα
Δεύτερο Πτυχίο (Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι.)	3 μονάδες	2 μονάδες	1, 5 μονάδες
Τ.Π.Ε. α' επιπέδου	3 μονάδες	0,5 μονάδα	0,5 μονάδα
Τ.Π.Ε. β' επιπέδου	1 μονάδα	-	-
Ξένη Γλώσσα (Επίπεδο B2)	1,5 μονάδες	0,5 μονάδα	0,8 μονάδα
Ξένη Γλώσσα (Επίπεδο > B2)	2,5 μονάδες	1 μονάδα	1 μονάδα
Υπηρεσιακή κατάσταση, Διοικητική και Καθοδηγητική εμπειρία			
Διδακτική Εμπειρία	8 μονάδες	11 μονάδες	10 μονάδες
Διοικητική Εμπειρία	6 μονάδες	3 μονάδες	3 μονάδες
Κριτήριο προσωπικότητας - γενικής συγκρότησης			

Συνέντευξη	15 μονάδες		8 μονάδες
Ψηφοφορία	-	12 μονάδες	-
Σύνολο μοριοδότησης (το ανώτερο)	50 μονάδες	35 μονάδες	33 μονάδες

Πίνακας 1. Σύγκριση μοριοδότησης των νόμων 3848/2010, 4327/2015 και 4473/2017

Κεφάλαιο 3

Σχεδιασμός έρευνας

3.1 Εισαγωγή

Φιλοδοξία της παρούσας έρευνας αποτελεί η κατάθεση επιστημονικά τεκμηριωμένων δεδομένων στη συζήτηση σχετικά με τις επιλογές διευθυντών σχολείων και τον τρόπο με τον οποίο αυτές συμβάλλουν στο έργο τους με τη μεγαλύτερη δυνατή επιτυχία. Ο ερευνητής επέλεξε για τη διεξαγωγή της έρευνας την ερευνητική στρατηγική της μελέτης περίπτωσης. Κεντρικό πρόσωπο στη μελέτη περίπτωσης αποτελεί ένας διευθυντής πολυθέσιου δημοτικού σχολείου, ο οποίος έχει επιτύχει στις τελευταίες τρεις συνεχόμενες διαδικασίες κρίσεων διευθυντών, με τρία διαφορετικά συστήματα επιλογής. Η πολύπτυχη εξέτασή του, όπως και η δυνατότητα απεικόνισης της συνθετότητας και της μοναδικότητάς του μέσα στο φυσικό του περιβάλλον, μέσα από την οπτική όλων αυτών που συμμετέχουν στο περιβάλλον αυτό, αποτέλεσαν βασικά κριτήρια για την επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου. Μαζί με το κεντρικό ερευνητικό υποκείμενο, στην παρούσα εργασία συμμετέχουν ακόμη τρία μέλη του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου που διοικεί σήμερα ο διευθυντής αλλά και δύο μέλη του σχολείου που διοίκησε τα προηγούμενα χρόνια. Με τη συνδυαστική μελέτη των συλλόγων διδασκόντων που διηύθυνε σε βάθος δεκαετίας επιχειρήθηκε να διαφωτιστούν όλα εκείνα τα σημεία που θα ερμηνεύσουν πλήρως τις έννοιες και τη διαδικασία που μελετάται.

Η αναγκαιότητα κατανόησης εις βάθος της διαδικασίας επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων, όπως επίσης της έννοιας του επιτυχημένου διευθυντή σχολείου, από τα υποκείμενα της έρευνας κατέστησαν ως ενδεδειγμένη την ποιοτική μέθοδο και συγκεκριμένα τη μελέτη περίπτωσης, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Είναι σημαντικό να σημειωθεί το γεγονός πως στις κοινωνικές επιστήμες η ποιοτική έρευνα είναι ιδιαίτερα δημοφιλής (Ιωσηφίδης, 2008). Η μελέτη περίπτωσης, δεν επιδιώκει την εμπλοκή πολυάριθμων υποκειμένων αλλά μπορεί να ασχολείται με μία μοναδική περίπτωση. Δε

διεκδικεί τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της, όπως ακριβώς συμβαίνει και στην παρούσα εργασία. Επίσης, η μελέτη περίπτωσης ευνοεί τη χρήση πολλαπλών μεθόδων και πηγών, ενώ προσεγγίζει το θέμα ολιστικά. Σύμφωνα με τον Yin (1994), η μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιείται για να δοθεί απάντηση στον λόγο για τον οποίο ελήφθηκε ένα σύνολο αποφάσεων. Εξάλλου, οι Cohen, Manion και Morrison (2008) αναφέρουν πως η μελέτη περίπτωσης ασχολείται με τη μελέτη ενός περιστατικού και της εξέλιξής του σε ένα συγκεκριμένο χώρο. Για την πληρέστερη συλλογή δεδομένων και την τεκμηριωμένη εξαγωγή συμπερασμάτων χρησιμοποιήθηκαν δύο από τις βασικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις της ποιοτικής έρευνας, οι οποίες είναι και οι πιο δημοφιλείς στις μελέτες περιπτώσεις: η συνέντευξη και η παρατήρηση.

Στο τρίτο κεφάλαιο, που αναπτύσσεται διεξοδικά στη συνέχεια, αποσαφηνίζονται οι στόχοι της έρευνας. Παράλληλα, περιγράφεται εκτενώς η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε, το ερευνητικό εργαλείο, ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας, η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων, τα ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας που απασχόλησαν κατά την εκπόνηση της έρευνας και βέβαια οι ηθικοί περιορισμοί και τα ζητήματα δεοντολογίας.

3.2 Ερευνητική Μέθοδος

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Αρκετοί λόγοι συντέλεσαν σε αυτήν την απόφαση. Αρχικά, η επιδίωξη της έρευνας είναι η εις βάθος μελέτη της διαδικασίας επιλογής διευθυντών και η επιτυχία στο έργο τους. Απώτερος στόχος της έρευνας θεωρείται η κατανόηση του φαινομένου στην ολότητα του περιβάλλοντός του (ολιστική κατανόηση). Επιχειρείται οι εξεταζόμενοι εκπαιδευτικοί να καταδείξουν σημαντικές πτυχές της διαδικασίας, όπως οι ίδιοι την αντιλαμβάνονται και πηγάζουν από τα προσωπικά τους βιώματα. Με την ποιοτική έρευνα αιτιολογείται η σημασία της μελέτης της διαδικασίας επιλογής διευθυντών και ο βαθμός στον οποίον επηρεάζεται το έργο τους και επιχειρείται να απαντηθεί το «πώς» και το «γιατί» του φαινομένου που ερευνάται (Ιωσηφίδης, 2008). Η ποιοτική έρευνα εμβαθύνει στη γλώσσα των υποκειμένων επιχειρώντας την αποκρυστάλλωση της δικής τους αλήθειας, αφού μέσω της ποιοτικής προσέγγισης, ο ερευνητής αντιλαμβάνεται καλύτερα την προσωπικότητα των

υποκειμένων της έρευνας διερευνώντας μεταξύ άλλων και τις πεποιθήσεις τους (Καλογεροπούλου, 2017 · Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Η ευελιξία, η συνεχόμενη ροή και η φυσικότητα που χαρακτηρίζουν την ποιοτική έρευνα συμβάλλουν σημαντικά στην ανάδειξη των παραπάνω (Κυριαζή, 2001). Θεωρείται σημαντικό να αναφερθεί ότι μέσω μιας ποιοτικής έρευνας γίνεται ευκολότερη η ανάδειξη διαφορετικών απόψεων, αντιλήψεων και στάσεων (Robson, 2007). Ακόμα, επισημαίνεται πως μέσω της ποιοτικής έρευνας επιτυγχάνεται κυκλικότητα και συστηματικότητα, έννοιες σημαντικές για την αρτιότερη καταγραφή των ευρημάτων (Ιωσηφίδης, 2008). Επισημαίνεται πως ο ερευνητής κατά της διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας δύναται να αναστοχάζεται σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας. Τέλος, το γεγονός πως στην ποιοτική έρευνα η ερευνητική διαδικασία είναι δυναμική δίνει μεγάλα περιθώρια ευελιξίας και αναπροσαρμογής του αρχικού σχεδιασμού όπου αυτό απαιτείται συνετέλεσε στην επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου (Ιωσηφίδης, 2008). Υπογραμμίζεται πως η βιβλιογραφία για το υπό διερεύνηση θέμα δεν είναι εκτενής και αυτό δίνει ακόμη μεγαλύτερη βαρύτητα στην παρούσα έρευνα.

3.3. Μελέτη περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης συγκαταλέγεται στις ποιοτικές προσεγγίσεις έρευνας (Creswell, 2011 · Denzin & Lincoln, 2011). Με την επιλογή της μελέτης περίπτωσης ως μεθόδου για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επιχειρείται η πολύπτυχη εξέταση του φαινομένου που πραγματεύεται η εργασία. Επιλέχθηκε ως η καταλληλότερη καθώς με τον τρόπο αυτό ένα πραγματικό παράδειγμα (ο διευθυντής και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί της έρευνας) μελετάτε εις βάθος με σκοπό την κατανόηση του φαινομένου και την διερεύνηση των αντιλήψεών τους. Άλλωστε η μελέτη περίπτωσης είναι η ερευνητική μέθοδος εκείνη που περιλαμβάνει τη λεπτομερή και σε βάθος μελέτη ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων (Ίσσαρη & Πουρκός, 2015).

Η επιλογή της μελέτης περίπτωσης ως καταλληλότερη έγινε λόγω των πολλών πλεονεκτημάτων της. Συγκεκριμένα με την μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική μέθοδος επιτυγχάνεται η αντιπροσωπευτικότητα. Επίσης η περίπτωση που μελετάται είναι αρκετή για μας δώσει σαφή αποτελέσματα. Είναι ακόμη μια μέθοδος που χαρακτηρίζεται από

φυσικότητα και για την υλοποίησή της δύναται να γίνει χρήση πολλαπλών ερευνητικών εργαλείων.

3.4. Δείγμα

Η διαδικασία επιλογής του δείγματος είναι μια ιδιαίτερα σημαντική παράμετρος στη διαδικασία διεξαγωγής μιας ποιοτικής έρευνας. Για τον λόγο αυτόν, κατά τον σχεδιασμό της έρευνας έγινε προσπάθεια για την επιλογή ενός δείγματος κατάλληλου για να καταστεί δυνατή η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, όπως αυτά τέθηκαν εξ αρχής αλλά και τη διευκόλυνση εξαγωγής συμπερασμάτων συναφών με τα ερωτήματα (Λινάρη, 2016). Παράλληλα, θα πρέπει να τονισθεί πως κατά την επιλογή του δείγματος σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε η υποκειμενική γνώση του ερευνητή (Creswell, 2011 · Ζαφειρόπουλος, 2005).

Για τη διεξαγωγή της έρευνας η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε με σκόπιμο τρόπο. Επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι ήταν σε θέση να δώσουν σημαντικές πληροφορίες στον ερευνητή σε σχέση με τα ερωτήματα που έθεσε, αναφορικά με τον νέο τρόπο επιλογής διευθυντών σχολείων. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε ένας διευθυντής δημοτικού σχολείου και άλλοι πέντε εκπαιδευτικοί για την πραγματοποίηση της έρευνας. Η προσέγγιση των πέντε εκπαιδευτικών δεν έγινε με τυχαίο τρόπο. Η επιλογή τους πραγματοποιήθηκε έπειτα από την επιλογή του διευθυντή. Η επιλογή του διευθυντή έγινε με βάση το εργασιακό του προφίλ, το οποίο ταίριαζε απόλυτα με τη φιλοδοξία της παρούσα έρευνας. Ο διευθυντής που επιλέχθηκε κατέλαβε τη θέση του διευθυντή του σχολείου Β μετά τις κρίσεις διευθυντών του 2017. Επίσης, κατείχε τη θέση του διευθυντή στο σχολείο Α από το 2011 έως το 2017 έχοντας επιτύχει στις κρίσεις διευθυντών του 2011 και του 2015. Αξίζει να σημειωθεί πως ο διευθυντής επιλέχθηκε (κεντρικό ερευνητικό υποκείμενο) διότι: α) είναι εκπαιδευτικός του κλάδου ΠΕ70 (Δασκάλων) με αυξημένα προσόντα (μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών, επιμόρφωση Τ.Π.Ε., λοιπές επιμορφώσεις), β) είναι επιτυχών σε τρεις διαδοχικές κρίσεις διευθυντών (2011, 2015, 2017), γ) η μοριοδότησή του στους οριστικούς πίνακες επιλογής και κατ' επέκταση η ολοένα και πιο βελτιωμένη θέση του σε αυτούς, δ) θήτευσε για μια εξαετία (2011-2017) στο σχολείο Α και θητεύει από το 2017 στο σχολείο Β, τα οποία βρίσκονται στην ίδια γεωγραφική περιοχή με τα ίδια κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά και αντίστοιχη επίδραση του περιβάλλοντος. Για την έρευνα επιλέχθηκαν ακόμη δύο

εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη σχολική μονάδα Α και είχαν διευθυντή τους την εξαετία 2011-2017 τον διευθυντή που ερευνάται. Αξίζει να τονισθεί η πολύ σημαντική αυτή παράμετρος στην επιλογή των ατόμων που εργάστηκαν με τον διευθυντή της έρευνας. Τα άτομα που είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν πολύ καλά τον συγκεκριμένο διευθυντή είναι σε θέση να δώσουν πολύτιμες πληροφορίες στον ερευνητή και να ενισχύσουν από την πλευρά τους την ποιότητα της έρευνας.

Οι δύο εκπαιδευτικοί που επιλέχθηκαν από το σχολείο Α είναι γυναίκες, είναι εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ70(Δασκάλων) με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας (άνω των είκοσι). Από την σχολική μονάδα Β επιλέχθηκαν τρεις εκπαιδευτικοί που συνυπηρετούν σήμερα με τον διευθυντή που ερευνάται. Δύο από τα υποκείμενα της έρευνας είναι γυναίκες και ένας άνδρας. Ο άνδρας εκπαιδευτικός έχει 28 χρόνια προϋπηρεσίας και είναι ο υποδιευθυντής του σχολείου. Γίνεται εύκολα αντιληπτό πως λόγω του θεσμικού του ρόλου αποτελεί τον πιο στενό και άμεσο συνεργάτη του διευθυντή. Οι δύο γυναίκες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είναι η μια εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ70(Δασκάλων), με 15 χρόνια προϋπηρεσίας και με μεταπτυχιακές σπουδές στη διοίκηση σχολικών μονάδων. Η άλλη είναι εκπαιδευτικός κλάδου (ΠΕ07) - Γερμανικής Φιλολογίας. Αξίζει να αποσαφηνιστεί ότι τα υποκείμενα της έρευνας επιλέχθηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε να αντιπροσωπεύονται –στο μέτρο του δυνατού- βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά του ελληνικού δημόσιου δημοτικού σχολείου. Είναι πρόδηλο πως το δείγμα είναι αρκετά μικρό για να γίνουν γενικεύσεις. Άλλωστε, αυτό δεν αποτελεί βασικό σκοπό μιας ποιοτικής έρευνας.

3.5. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Για την εκπόνηση της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας αποφασίστηκε η χρήση δύο εργαλείων συλλογής δεδομένων, της συνέντευξης και της παρατήρησης. Με αυτό τον τρόπο επιχειρείται να εξεταστεί το υπό διερεύνηση θέμα εις βάθος. Η τριγωνοποίηση των δεδομένων που χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική έρευνα συνδυάζει τα μεθοδολογικά πλεονεκτήματα και της συνέντευξης και της παρατήρησης ενισχύει την ποσότητα και την ποιότητα των ευρημάτων και καθιστά πιο ολοκληρωμένη την ερευνητική προσπάθεια στο σύνολό της. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Μάγο (2005), η συνέντευξη και η παρατήρηση αποτελούν μια από τις γνωστότερες μεθόδους τριγωνισμού. Οι συνεντεύξεις επιτρέπουν

στον ερευνητή να εξερευνήσει εσωτερικές πτυχές των υποκειμένων τις έρευνας και η παρατήρηση επιτρέπει στον ερευνητή να ελέγξει τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων που έχει διεξαγάγει.

3.5.1. Συνέντευξη

Η συνέντευξη αποτελεί ίσως τον πιο διαδεδομένο τρόπο συλλογής ποιοτικών δεδομένων (Ίσαρη & Πουρκός, 2016). Αυτό συμβαίνει καθώς μέσω του ερευνητικού αυτού εργαλείου είναι δυνατόν να "αλιευτούν" πολύτιμα δεδομένα που θα ήταν δύσκολο να γίνει η άντλησή τους με οποιοδήποτε άλλο ερευνητικό τρόπο (Cohen et al., 2008 · Creswell, 2011 · Robson 2007 · Walford, 2012). Η επιλογή της συνέντευξης ως βασικό ερευνητικό εργαλείο δεν είναι εύκολη, αφού πρόκειται για μια πολύ απαιτητική διαδικασία (Ίσαρη & Πουρκός, 2016). Μέσω της μεθόδου αυτής ο ερευνητής αλληλεπιδρά με τους συμμετέχοντες στην έρευνα και καθίσταται ευκολότερη η καταγραφή των εμπειριών και των αντιλήψεών τους. Ειδικότερα, ο Tuscman (1972) όρισε πως η συνέντευξη είναι ο τρόπος να διαπιστώσει κανείς τι συμβαίνει στο μυαλό του υποκειμένου της έρευνας. Ακόμη σύμφωνα με την Παρασκευοπούλου-Κόλλια (2008) οι συνεντεύξεις προβάλλουν τις γνώσεις που το υποκείμενο κατέχει, τι του αρέσει και τι όχι και τι σκέφτεται. Η Κεδράκα (2008) υπογραμμίζει πως η ποιοτική συνέντευξη ως εργαλείο έρευνας συγκεντρώνει πολλά πλεονεκτήματα καθώς δίνει την δυνατότητα διευκρίνησης, εμβάθυνσης και ελέγχου των αδιευκρίνιστων σημείων λόγω της αμεσότητας που τη χαρακτηρίζει. Οι Ίσαρη και Πουρκός (2016) συνοψίζουν τα πλεονεκτήματα της συνέντευξης ως εργαλείο συλλογής δεδομένων. Συγκεκριμένα αναφέρουν πως η συνέντευξη δίνει στον ερευνητή την δυνατότητα διερεύνησης σε βάθος, την δυνατότητα κατανόησης της πολυπλοκότητας, την οπτική του φαινονομένου "εκ των έσω", τη δυνατότητα επικοινωνίας με τους συμμετέχοντες και την τροποποίηση του αρχικού σχεδιασμού. Σαφώς δεν θα πρέπει να παραληφθεί το γεγονός πως οι η επιλογή της συνέντευξης συγκεντρώνει και μειονεκτήματα.

Με βάση τα παραπάνω συγκριτικά πλεονεκτήματα που προσφέρονται στον ερευνητή με την επιλογή της συνέντευξης ως μεθόδου έρευνας, αποφασίστηκε η επιλογή της ως μια από τις δύο ερευνητικές προσεγγίσεις της παρούσας εργασίας. Μάλιστα, επιλέχθηκε από τους τρεις τύπους συνεντεύξεων η ημι-δομημένη συνέντευξη. Θεωρήθηκε η καταλληλότερη, επειδή προσφέρει σχετική ελευθερία και ευελιξία στον ερευνητή κατά τη διάρκεια της συνέντευξης

χωρίς να παρεκκλίνει από τους προκαθορισμένους στόχους που έχουν τεθεί. Μάλιστα μέσω της επιλογής της ημι-δομημένης συνέντευξης δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να προσθέσει ή να αφαιρέσει ερωτήσεις κατά την διάρκεια της συνέντευξης εάν αυτό απαιτείται, να αλλάξει την σειρά με την οποία κάνει τις ερωτήσεις στους συνεντευξιαζόμενους, να τις τροποποιήσει όποτε το κρίνει αναγκαίο όπως επίσης και να εμβαθύνει εκεί όπου θεωρεί ότι υπάρχει πρόσφορο έδαφος (Ίσαρη & Πουρκός, 2016 · Ιωσηφίδης, 2008 · Παρασκευοπούλου-Κόλλια,2008).

3.5.2. Παρατήρηση

Σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πουρκό (2015), η παρατήρηση ατομικών συμπεριφορών ή κοινωνικών διαδράσεων και διεργασιών αποτελεί μια μέθοδο συλλογής/παραγωγής δεδομένων, η οποία είναι χρήσιμη στην εκπαιδευτική έρευνα. Σύμφωνα με την Κεδράκα (2008) η παρατήρηση θεωρείται η πιο ποιοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων. Υπογραμμίζει ακόμη πως η παρατήρηση είναι η προσπάθεια καταγραφής με συστηματικό τρόπο τις συμπεριφορές και τις αντιδράσεις των υποκειμένων της έρευνας στο φυσικό τους περιβάλλον. Ο Ιωσηφίδης (2008) συγκεντρώνει τα πλεονεκτήματα της παρατήρησης και αναφέρει πως μέσω αυτής είναι δυνατή η άντληση της πληροφορίας για ατομικές ή κοινωνικές συμπεριφορές και η κατανόηση του κοινωνικού πλαισίου. Ο Creswell (2011) αναφέρει πως η παρατήρηση είναι η διαδικασία συγκέντρωσης πληροφοριών από πρώτο χέρι. Μάλιστα, η συμμετοχική παρατήρηση, η παρατήρηση δηλαδή που ο ερευνητής συμμετέχει από τη μεριά του στο πεδίο έρευνας παρατηρώντας κάποιες διαστάσεις του, ενισχύει τον ποιοτικό χαρακτήρα της έρευνας και βοηθάει στη βαθύτερη κατανόηση των φαινομένων. Ο Patton (2002) υπογραμμίζει πως η συμμετοχική παρατήρηση προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα. Σύμφωνα με τον Creswell (2011), με τη συμμετοχική παρατήρηση καταγράφονται πληροφορίες, όπως εμφανίζονται στο πεδίο έρευνας. Παράλληλα, μελετάται η συμπεριφορά ατόμων που δυσκολεύονται να εκφράσουν τις αντιλήψεις του λεκτικά. Τέλος ο Ιωσηφίδης (2008) τονίζει πως η συμμετοχική παρατήρηση επιτρέπει την συστηματική παρατήρηση φαινομένων στο πραγματικό περιβάλλον με συμμετοχή του ερευνητή και συνεχή αλληλεπίδραση ερευνητή και ερευνώμενων.

Τα παραπάνω συγκριτικά πλεονεκτήματα οδήγησαν στην επιλογή της παρατήρησης ως τη δεύτερη ερευνητική μέθοδο της παρούσας εργασίας. Μάλιστα, λόγω της απειρίας του

ερευνητή σε αντίστοιχες έρευνες, επιλέχθηκε ο ρόλος του απλού συμμετέχοντα στη διαδικασία της παρατήρησης.

3.6. Διαδικασία Διεξαγωγής της Έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις και σε δεύτερη φάση πραγματοποιήθηκε η παρατήρηση. Μετά την επιλογή του δείγματος από τον ερευνητή, πρωταρχικό του μέλημα αποτέλεσε η εξασφάλιση άδειας από τους εκπαιδευτικούς των δύο σχολείων που θα γινόταν η έρευνα. Ακολούθως, μετά από τηλεφωνική επικοινωνία, οι επιλεγέντες εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν, ο καθένας προσωπικά, για τον σχεδιασμό της έρευνας και το χρονοδιάγραμμα που έπρεπε να ακολουθηθεί. Είναι σημαντικό να τονισθεί πως ο Creswell (2011) αναφέρει ότι η εξασφάλιση άδειας είναι απαραίτητη για την ομαλή διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας.

Στην πρώτη φάση της έρευνας πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις με τους πέντε εκπαιδευτικούς που επιλέχθηκαν και έπειτα με τον διευθυντή. Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τον Φεβρουάριο του 2018. Η συνέντευξη με τον διευθυντή πραγματοποιήθηκε στο γραφείο του διευθυντή και οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς στον χώρο εργασίας τους σε χρόνο εκτός των διδακτικών καθηκόντων τους.

Σε δεύτερη φάση, τον Μάρτιο του 2018, σε χρόνο που υποδείχθηκε από τον διευθυντή, ο ερευνητής πραγματοποίησε επίσκεψη στο σχολείο που διευθύνει το βασικό υποκείμενο της έρευνας και κατέγραψε τη δραστηριότητά του για μια ολόκληρη ημέρα. Η επιλογή της ημέρας έγινε στο πλαίσιο της καλύτερης δυνατής απεικόνισης της σχολικής πραγματικότητας.

3.6.1. Διεξαγωγή Συνεντεύξεων

Ο ερευνητής έκανε χρήση πρωτοκόλλου συνέντευξης για κάθε περίπτωση. Πρόκειται για ένα έντυπο που σχεδιάστηκε από τον ίδιο και περιλαμβάνει τις οδηγίες για τη διαδικασία που πρόκειται να ακολουθηθεί. Συνολικά, συντάχθηκαν έξι ξεχωριστά πρωτόκολλα, όσοι είναι δηλαδή και οι εκπαιδευτικοί που έδωσαν συνέντευξη στον ερευνητή (Creswell, 2011). Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα ήταν ενήμεροι για την επιλογή τους. Η

διαδικασία περιγράφεται διεξοδικά στην υποενότητα 4.5 (Διεξαγωγή Της Έρευνας). Μια ημέρα πριν την διεξαγωγή της έρευνας ο ερευνητής επικοινωνήσε με τους διευθυντές των δύο σχολείων και τους εκπαιδευτικούς για την επιβεβαίωση της συμμετοχής τους. Επίσης, τακτοποιήθηκαν και κάποιες διαδικαστικές λεπτομέρειες. Την ημέρα διεξαγωγής των συνεντεύξεων όλοι οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν εκτενώς για τις λεπτομέρειες της έρευνας. Τους έγινε υπενθύμιση πως μπορούσαν να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή θελήσουν από τη διαδικασία της συνέντευξης. Επίσης, υπογραμμίστηκε πως η διατήρηση της ανωνυμίας τους είναι απαραίτητος κανόνας για τη σωστή διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Τέλος, πληροφορήθηκαν από τον ερευνητή πως η καταγραφή τους θα γίνει με διπλό τρόπο: μέσω ηχογράφησης με ειδική ηλεκτρονική συσκευή και συμπληρώνοντας τα ειδικά πρωτόκολλα που σχεδιάστηκαν από τον ερευνητή για να χρησιμοποιηθούν για παρούσα έρευνα.

Οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν ήταν ημιδομημένες, γεγονός που συνέβαλε ώστε να υπάρχει μια ισορροπία κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και ταυτόχρονα ενίσχυσε τη διαδικασία της διερεύνησης εις βάθος των απόψεων των συμμετεχόντων (Patton, 2002). Κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης των συνεντεύξεων όλα κύλησαν σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό. Στην αρχή ο κάθε συμμετέχων κλήθηκε από τον ερευνητή να απαντήσει σε κάποιες προσωπικές ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις ήταν σχετικές με την εργασιακή του εμπειρία με στόχο να δημιουργηθεί ένα συνεργατικό και ειλικρινές κλίμα. Άλλωστε, η εγκαθίδρυση ενός κλίματος εμπιστοσύνης σε ένα περιβάλλον όπου ο συνεντευξιαζόμενος δε διακατέχεται από αισθήματα φόβου και άγχους αποτελεί θεμέλιο για την επιτυχία της διαδικασίας (Κεδράκα, 2008). Ο ερευνητής ξεκίνησε όλες τις συνεντεύξεις ζητώντας από τους συνεντευξιαζόμενους να ανατρέξουν στα βιώματά τους και να κάνουν κάποιους γενικούς σχολιασμούς πάνω στις έννοιες κλειδιά της έρευνας. Η διαδικασία συνεχίστηκε ομαλά. Δεν παρατηρήθηκε κάτι αξιοσημείωτο και οι συζητήσεις κινήθηκαν σε εποικοδομητικό πλαίσιο. Μάλιστα, σε κάποιες περιπτώσεις, το κλίμα χαρακτηρίστηκε φιλικό και εγκάρδιο. Το πρωτόκολλο συνέντευξης παρατίθεται στο Παράρτημα Α καθώς και τα πρωτόκολλα των συνεντεύξεων συμπληρωμένα παρατίθενται αυτούσια στα Παραρτήματα Α.1, Α.2, Α.3, Α.4, Α.5, Α.6 που βρίσκονται στο τελευταίο μέρος της παρούσας διατριβής.

3.6.2. Διεξαγωγή Παρατήρησης

Η παρατήρηση αποτελεί ένα πολύ σπουδαίο ερευνητικό εργαλείο καθώς προσφέρεται για την καταγραφή των φαινομένων από τη φύση τους, όπως ακριβώς αυτά προσφέρονται στον ερευνητή. Η παρατήρηση κύλησε ομαλά. Ο διευθυντής δε χρειάστηκε να προβεί σε καμία τροποποίηση στο ημερήσιο πρόγραμμά του. Στις δυσκολίες καταγράφεται το γεγονός πως το υποκείμενο της έρευνας επηρεάστηκε από την παρουσία του ερευνητή. Αυτό ήταν εκ των προτέρων αναμενόμενο.

Επίσης, προβληματισμό δημιουργεί το γεγονός πως η ερμηνεία των γεγονότων που καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, φιλτράρονται από το υποκειμενικό πρίσμα του παρατηρητή. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως ο παρατηρητής δεν έχει αντίστοιχη εμπειρία. Ο παρατηρητής συνέταξε Φύλλο Παρατήρησης στο οποίο καταγράφηκαν όλες οι παρατηρήσεις. Το Φύλλο Παρατήρησης (Υπόδειγμα) προσαρμόστηκε στα δεδομένα της έρευνας και παρατίθεται στο τέλος της εργασίας, στο Παράρτημα Β. Στο Παράρτημα Β.1 παρουσιάζονται οι σημειώσεις του ερευνητή κατά τη διάρκεια της παρατήρησης του εκπαιδευτικού - διευθυντή δημοτικού που αποτέλεσε το κεντρικό πρόσωπο της παρούσας έρευνας.

3.7 Ανάλυση Δεδομένων

Η επιλογή δύο ερευνητικών μεθόδων συλλογής δεδομένων από τον ερευνητή αποτέλεσε εξ' αρχής βασική προτεραιότητά του. Σύμφωνα με τον Robson (2007) η χρήση πολλαπλών μεθόδων βοηθά στην καλύτερη ερμηνεία των δεδομένων όπως επίσης και στην απάντηση συμπληρωματικών ερωτημάτων. Η μεθοδολογική τριγωνοποίηση όπως αυτή σχεδιάστηκε με τις συνεντεύξεις να πραγματοποιούνται σε προγενέστερο χρόνο, έδωσε στον ερευνητή τη δυνατότητα επαλήθευσης των ευρημάτων της συνέντευξης και της περαιτέρω εξέλιξής τους με τα ευρήματα της παρατήρησής τους.

Αφού ολοκληρώθηκε η διεξαγωγή των συνεντεύξεων και πραγματοποιήθηκε η παρατήρηση του διευθυντή, το επόμενο στάδιο ήταν η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Όπως συνήθως συμβαίνει στις ποιοτικές έρευνες, ο όγκος των δεδομένων που συγκεντρώθηκε

ήταν μεγάλος, ιδίως από τις συνεντεύξεις. Επίσης αρκετές ήταν και οι σημειώσεις που κράτησε ο ερευνητής κατά την διάρκεια της παρατήρησης.

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε σε στάδια, ακολουθώντας τα πρότυπα της βιβλιογραφίας (Ίσσαρη & Πουρκός, 2015). Ο ερευνητής ακολούθησε την μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου (Κυριαζή, 2011). Οι Ίσσαρη και Πουρκός (2015) αναφέρουν πως με την θεματική ανάλυση είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στην ανάλυση ποιοτικών δεδομένων καθώς είναι μια ευέλικτη διαδικασία και συμβατή με διάφορες επιστημολογικές τοποθετήσεις. Συγκεκριμένα καταγράφηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν τα λεγόμενα των υποκειμένων της έρευνας στις συνεντεύξεις τους. Ακολούθως ο ερευνητής έχοντας πραγματοποιήσει την παρατήρηση ανέτρεξε στην κατηγοριοποίηση που έκανα και λειτούργησε συμπληρωματικά. Έπειτα η διαδικασία της κατηγοριοποίησης επαναλήφθηκε.

Αναλυτικά, σε πρώτη φάση συγκεντρώθηκαν τα αρχεία καταγραφής των ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Έπειτα, τα δεδομένα απομαγνητοφωνήθηκαν και καταγράφηκαν σε αρχεία κειμένου για την εύκολη επεξεργασία τους. Επειδή οι συνεντεύξεις ήταν λίγες, επιλέχθηκε η καταγραφή και ανάλυση των δεδομένων με το χέρι. Δεν έγινε η χρήση κάποιου προγράμματος ανάλυσης δεδομένων, παρά τα πλεονεκτήματα που συγκεντρώνουν (Creswell, 2011 · Robson, 2007 · Τσιώλης, 2015). Η απομαγνητοφώνηση των δεδομένων, διαδικασία χρονοβόρα, έγινε με μεγάλη προσοχή για να μην παραληφθεί κανένα ερευνητικό δεδομένο που πιθανόν θα είχε βαρύνουσα σημασία. Για τον λόγο αυτόν, μετά την απομαγνητοφώνηση της κάθε συνέντευξης ο ερευνητής έκανε ακόμα δύο αναγνώσεις. Στην πρώτη ανάγνωση έκανε έλεγχο στο γραπτό κείμενο για την αρτιότητά του, ενώ στη δεύτερη ανάγνωση αφαιρούσε όλα τα σημεία εκείνα που επαναλαμβάνονταν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Σε κατοπινό στάδιο, ο ερευνητής κατηγοριοποίησε τα δεδομένα, σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Η διαδικασία αυτή προηγήθηκε της παρατήρησης. Η διαδικασία της κωδικοποίησης είναι πολύ σημαντικό κομμάτι της ανάλυσης (Miles & Huberman, 1994). Ο ερευνητής, αφού πραγματοποίησε την παρατήρηση, ανέλυσε τις καταγραφές του και ταξινόμησε τα ευρήματά του. Στο επόμενο στάδιο, ο ερευνητής έχοντας πλέον στη διάθεσή του τα αποτελέσματα της παρατήρησης, επανέλαβε τη διαδικασία κατηγοριοποίησης των δεδομένων των συνεντεύξεων. Η χρησιμότητα της κυκλικής αυτής διαδικασίας έγκειται στο γεγονός πως με αυτόν τον τρόπο δύναται ο ερευνητής να

επιβεβαιώσει τις αρχικές καταγραφές του και να συμπληρώσει οτιδήποτε θεωρεί σημαντικό και τυχόν παραλείφθηκε σε προγενέστερα στάδια της ανάλυσης. Η ανάλυσή τους παρατίθεται ολόκληρη στο κεφάλαιο 4.

3.8. Αξιοπιστία και Εγκυρότητα

Σύμφωνα με τον Συμεού (2006), η εγκυρότητα και η αξιοπιστία μιας έρευνας επιτυγχάνεται με την ικανοποίηση συγκεκριμένων κριτηρίων ερευνητικής συνέπειας. Ακόμα, η Manson (2003) αναφέρει πως η αξιοπιστία και η εγκυρότητα είναι ουσιαστικά η διαφορετική μέτρηση της δυναμικής της έρευνας. Είναι επίσης σημαντικό, για την όσο το δυνατόν άρτια ολοκλήρωση μιας ερευνητικής προσπάθειας, να γίνεται έλεγχος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των δεδομένων που προκύπτουν. Οι Denzin και Lincoln (2011) υπογραμμίζουν πως στην εποχή της «τριπλής κρίσης» που διανύουμε εξετάζονται διεξοδικά η εγκυρότητα, η γενικευσιμότητα και η αξιοπιστία.

Η αξιοπιστία της παρούσας έρευνας ενισχύεται από τη χρήση δύο ερευνητικών μεθόδων συλλογής δεδομένων. Άλλωστε η μεθοδολογική τριγωνοποίηση συμβάλει καθοριστικά στην ενίσχυση της αξιοπιστίας της έρευνας (Robson, 2007). Έτσι, τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις και από την παρατήρηση λειτούργησαν συμπληρωματικά για να επιβεβαιώσει το ένα το άλλο ή και για να το συμπληρώσει. Ακόμα, το συγκεκριμένο, στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα, αποτελεί πεδίο γνώριμο στον ερευνητή. Ως εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο ερευνητής γνώριζε εκ των προτέρων το υπόβαθρο πάνω στο οποίο επέλεξε να εργαστεί. Το γεγονός ότι και ο ίδιος διαθέτει εμπειρία στις διαδικασίες κρίσεων διευθυντών είχε ως αποτέλεσμα την ελαχιστοποίηση του κινδύνου απομάκρυνσης από τα ερευνητικά ζητούμενα. Αντίθετα, είναι ευκολότερο ο ερευνητής να κατανοήσει τις εμπειρίες που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί (Βέρδης, 2016 · Πουρκός & Δαφέρμος, 2010). Επιπλέον, ο συγγραφέας, στις έως τώρα δημοσιευμένες μελέτες του ασχολείται με θέματα που άπτονται της εκπαιδευτικής ηγεσίας και πολιτικής, γεγονός που καταδεικνύει πως είναι γνώστης του συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου και έχει μεγαλύτερη άνεση στην εκπόνηση της έρευνας (Τσιαπλής, 2015 · Τσιαπλής & Τυριακίδου, 2015 · Τσιαπλής & Τυριακίδου, 2015 · Τσιαπλής & Τυριακίδου, 2016 · Τσιαπλής & Τυριακίδου, 2018).

Για την ενίσχυση της εγκυρότητας-αξιοπιστίας, τα ερευνητικά αποτελέσματα, όπως αυτά προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και την παρατήρηση μετά την καταγραφή και ανάλυσή τους, στάλθηκαν από τον ερευνητή στους συμμετέχοντες, ώστε να έχουν ίδια άποψη και να επιβεβαιώσουν ότι συμφωνούν με τις καταγραφές. Σύμφωνα με τους Cohen et al (2008), αποτελεσματικός τρόπος για τη μεγιστοποίηση της εγκυρότητας είναι ο περιορισμός στο ελάχιστο της μεροληψίας. Για αυτόν τον λόγο, επιλέχθηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα εκπαιδευτικοί διαφόρων ηλικιών, πολιτικών αντιλήψεων και μορφωτικού επιπέδου. Ο ερευνητής δεν εξέφρασε προσωπικές αντιλήψεις ούτε επιχείρησε να επηρεάσει τους συμμετέχοντες σε καμιά περίπτωση (Golafshani, 2003 · Χασσάνδρα & Γούδας, 2003).

3.9. Περιορισμοί Στην Έρευνα

Το δείγμα της παρούσας εργασίας είναι μικρό. Αποτελείται από μόλις έξι εκπαιδευτικούς, ένας από τους οποίους είναι ο διευθυντής – κεντρικό πρόσωπο της έρευνας. Αυτό καθιστά έκδηλο το γεγονός πως τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν επιδέχονται γενίκευση, παράμετρος που εξαρχής δεν εντασσόταν στη στοχοθεσία της έρευνας. Ο μικρός αριθμός ατόμων καθιστά πιθανό σε μια επανάληψη της ίδιας έρευνας να μην παραχθούν τα ίδια αποτελέσματα. Επιπλέον, η επιλογή ποιοτικής προσέγγισης της μελέτης περίπτωσης της παρούσας εργασίας δε συμβάλλει στη γενίκευση των αποτελεσμάτων, διότι η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην εις βάθος διερεύνηση και όχι στη γενίκευση. Περιορισμός στην έρευνα –χωρίς να επηρεάσει το τελικό αποτέλεσμα– ήταν η δυσκολία προγραμματισμού της συνέντευξης με τον διευθυντή λόγω του βεβαρυμένου του προγράμματος.

Κεφάλαιο 4

Ανάλυση Αποτελεσμάτων

4.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν από τον ερευνητή με την πραγματοποίηση των έξι ημιδομημένων συνεντεύξεων και της παρατήρησης. Σκοπός αυτής της ενότητας είναι η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της εργασίας, όπως αυτά τέθηκαν εξ αρχής. Πρόκειται για απαντήσεις στα ερωτήματα: α) πώς περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί τις διαδικασίες επιλογής διευθυντών και πώς αντιλαμβάνονται μια διαδικασία που δύναται να συμβάλει στην επιλογή ικανών διευθυντών και β) πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον επιτυχημένο διευθυντή και πώς συνδέεται με το έργο τους η διαδικασία επιλογής τους;

Τα αποτελέσματα αναλύονται και παρουσιάζονται σε δύο μέρη. Στην πρώτη φάση, αφού γίνει μια μικρή αναφορά στο προφίλ των συνεντευξιζόμενων, πραγματοποιείται η ανάλυση των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν. Στη δεύτερη φάση, αναλύονται και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παρατήρησης που υλοποιήθηκε μεταγενέστερα των συνεντεύξεων.

Η διαδικασία παρουσίασης των αποτελεσμάτων ακολουθεί πιστά τη χρονολογική σειρά εξέλιξης της έρευνας. Με τον τρόπο αυτόν επιχειρείται να κατανοήσει ο αναγνώστης, όσο τον δυνατόν πληρέστερα, τον τρόπο εργασίας του ερευνητή και τη διαδικασία που ακολουθήθηκε για να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας.

Στην υποενότητα 4.2 καταγράφονται κάποια γενικά σχόλια επί της διαδικασίας των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Στην υποενότητα 4.3 γίνεται μια σύντομη παρουσίαση του προφίλ των συνεντευξιζόμενων και στην υποενότητα 4.4 παρουσιάζονται τα

αποτελέσματα των συνεντεύξεων. Στην υποενότητα 4.5 καταγράφονται κάποια γενικά σχόλια επί της διαδικασίας της παρατήρησης και τέλος στην υποενότητα 4.6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παρατήρησης.

4.2 Προφίλ συνεντευξιαζόμενων

Τα προφίλ των εκπαιδευτικών αναλύονται με βάση τη σειρά με την οποία πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις. Η εκπαιδευτικός Α, είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ70 (Δασκάλα), είναι μόνιμη υπάλληλος και υπηρετεί στο σχολείο τα τελευταία 10 χρόνια. Έχει συνολικά 22 χρόνια υπηρεσίας. Έχει υπηρετήσει ως προϊσταμένη σε ολιγοθέσιο σχολείο. Δε διαθέτει επιπλέον τυπικά προσόντα. Η εκπαιδευτικός Β, είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ70 (Δασκάλα), είναι μόνιμη υπάλληλος και υπηρετεί στο σχολείο τα τελευταία 20 χρόνια. Έχει συνολικά 22 χρόνια υπηρεσίας. Δεν διαθέτει επιπλέον τυπικά προσόντα. Η εκπαιδευτικός Γ, είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ70 (Δασκάλα), είναι μόνιμη υπάλληλος και υπηρετεί στο σχολείο τα τελευταία 8 χρόνια. Έχει συνολικά 15 χρόνια υπηρεσίας. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στην οργάνωση και διοίκηση, έχει επιπλέον επιμορφώσεις πέραν του βασικού τίτλου σπουδών και έχει υπηρετήσει και ως προϊσταμένη σε ολιγοθέσιο σχολείο. Ο εκπαιδευτικός Δ, είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ70, είναι μόνιμος υπάλληλος και υπηρετεί στο σχολείο τα τελευταία 26 έτη. Έχει συνολική υπηρεσία 29 έτη. Είναι κάτοχος πτυχίου Παιδαγωγικής Ακαδημίας διετούς φοίτησης και δε έχει επιπλέον τυπικά προσόντα. Υπηρετεί στο σχολείο Β στη θέση του υποδιευθυντή, θέση την οποία κατέλαβε ταυτόχρονα με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας που είναι και το κύριο υποκείμενο της παρούσας έρευνας. Η κωδικοποίηση ΠΕ70 στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιστοιχεί στους εκπαιδευτικούς που έχουν πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Η εκπαιδευτικός Ε είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ07, είναι μόνιμη υπάλληλος και υπηρετεί στο σχολείο τα τελευταία 2 έτη. Έχει συνολική υπηρεσία 10 έτη. Είναι απόφοιτος της σχολής Γερμανικής Φιλολογίας και δεν διαθέτει επιπλέον τυπικά προσόντα. Η κωδικοποίηση ΠΕ07 στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιστοιχεί στους εκπαιδευτικούς που έχουν πτυχίο Γερμανικής Φιλολογίας. Η επιλογή των πέντε προαναφερόμενων εκπαιδευτικών έγινε με τον τρόπο που περιγράφεται στην ενότητα 3.4 Επιλογή Δείγματος και έγινε βασιζόμενη στην αρχική επιλογή του εκπαιδευτικού-διευθυντή ΣΤ από τον ερευνητή ως κεντρικό πρόσωπο για την έρευνα.

Ο εκπαιδευτικός-διευθυντής ΣΤ είναι το κεντρικό πρόσωπο της παρούσας μελέτης περίπτωσης. Αυτό συμβαίνει καθώς έχει επιτύχει στις τελευταίες τρεις διαδοχικές (και διαφορετικές μεταξύ τους) διαδικασίες επιλογής διευθυντών. Η κατάληψη θέσης διευθυντή σε διαδοχικά σχολεία, το γεγονός πως οι σχολικές μονάδες που διοικεί προοδευτικά έχουν μεγαλύτερη οργανικότητα και το γεγονός πως η μοριοδότηση του στις διαδικασίες επιλογής παρουσιάζει άνοδο καταδεικνύει ότι ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός έχει ανοδική πορεία στον εργασιακό του βίο. Μέσα από την επιλογή του ο ερευνητής στοχεύει στην μελέτη του τρόπου ανέλιξής του αλλά και του τρόπου με τον οποίο ασκεί τα καθήκοντά του.

Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός-διευθυντής ΣΤ είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ70 (Δάσκαλος), είναι μόνιμος υπάλληλος και υπηρετεί στο σχολείο πρώτη χρονιά. Είναι ο διευθυντής του σχολείου από την αρχή του τρέχοντος σχολικού έτους. Έχει συνολική υπηρεσία 29 έτη. Είναι κάτοχος πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας διετούς φοίτησης, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, έχει παρακολουθήσει πλήθος σεμιναρίων και επιμορφώσεων και είναι εν ενεργεία φοιτητής σε δεύτερο πτυχίο. Υπηρετεί στη θέση του διευθυντή σχολικής μονάδας από το 2007 διαδοχικά σε τρεις σχολικές μονάδες. Έχει υπηρετήσει δεκαπέντε χρόνια ως προϊστάμενος ολιγοθέσιων σχολικών μονάδων. Λόγω του προφίλ του, όπως αυτό σκιαγραφήθηκε, και λόγω της επιτυχίας του σε διαφορετικά συστήματα επιλογής διευθυντών, αποτελεί το κύριο ερευνητικό υποκείμενο. Η μελέτη περίπτωσης της παρούσας εργασίας, άλλωστε, εκπονείται γύρω από τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό-διευθυντή.

4.3 Ανάλυση αποτελεσμάτων συνεντεύξεων

Η προετοιμασία των ημι-δομημένων συνεντεύξεων έγινε με την καταγραφή έξι κύριων ερωτήσεων οι οποίες επιχειρήθηκε να καλύψουν στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας. Οι ερωτήσεις αυτές αποτέλεσαν τη βάση στην οποία στηρίχθηκε ο ερευνητής για την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων. Για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (πώς περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί τις διαδικασίες επιλογής διευθυντών και πώς αντιλαμβάνονται μια διαδικασία που δύναται να συμβάλει στην επιλογή ικανών διευθυντών) οι ερωτήσεις ήταν: α) πώς περιγράφετε τη διαδικασία

επιλογής διευθυντών, όπως εσείς την έχετε βιώσει, κατά τη διάρκεια της καριέρας τους, β) κάθε φορά που επίκειται επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων, το νομοθετικό πλαίσιο μεταβάλλεται. Επιπλέον, οι διαδικασίες επιλογής δ/ντων τις τελευταίες δεκαετίες δεν έχουν γίνει με συναίνεση από όλες τις εμπλεκόμενες πλευρές. Πώς το κρίνετε αυτό σε σχέση με τη λειτουργία του σχολείου, γ) ποια χαρακτηριστικά θεωρείτε απαραίτητα να συγκεντρώνει κάποιος για να συμμετέχει στις διαδικασίες επιλογής διευθυντών σχολείων, δ) ποια η άποψή σας σχετικά με την πρακτική που υιοθετήθηκε στις τελευταίες διαδικασίες επιλογής να συμμετέχει και ο Σύλλογος Διδασκόντων. Για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον επιτυχημένο διευθυντή και πώς συνδέεται με το έργο τους η διαδικασία επιλογής τους) οι ερωτήσεις ήταν: α) σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η διαδικασία επιλογής συμβάλλει στην επιτυχία ή αποτυχία του διευθυντή στο έργο του και β) αναφέρετε ποια χαρακτηριστικά κατά τη γνώμη σας καθιστούν τον διευθυντή επιτυχημένο στο έργο του. Κατά την διεξαγωγή των συνεντεύξεων, κάποιες φορές χρειάστηκε να γίνουν αλλαγές στην αρχική σειρά των ερωτήσεων. Κατά περιπτώσεις χρειάστηκαν να τεθούν επιπλέον διευκρινιστικές ερωτήσεις, ενώ σε άλλες περιπτώσεις οι συνεντευξιαζόμενοι κάλυψαν με τις αρχικές ερωτήσεις τον ερευνητή.

4.3.1 Πρώτο Ερευνητικό Ερώτημα

Παρακάτω παρατίθενται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο πώς περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί τις διαδικασίες επιλογής διευθυντών και πώς αντιλαμβάνονται μια διαδικασία που δύναται να συμβάλει στην επιλογή ικανών διευθυντών. Στην ερώτηση πώς περιγράφετε την διαδικασία επιλογής με βάση τα βιώματά σας, η εκπαιδευτικός Α απάντησε ότι κατά την άποψή της θα έπρεπε να γίνονται σωστές κρίσεις με γραπτούς διαγωνισμούς. Ο τρόπος, δηλαδή, με τον οποίο γίνονται μερικές φορές δεν είναι και τόσο αμερόληπτος. Ακόμα, θεωρεί πως παίζει ρόλο μερικές φορές και η γνωριμία και αυτό δεν είναι σωστό, καθώς θα έπρεπε να γίνονται γραπτοί διαγωνισμοί και από εκεί και πέρα να λαμβάνονται υπόψη τα τυπικά προσόντα. Η εκπαιδευτικός Β έδωσε έμφαση στο γεγονός πως τα τελευταία χρόνια συμμετέχουν στις διαδικασίες και οι εκπαιδευτικοί του συλλόγου διδασκόντων, αφού απάντησε ότι: «το τελευταίο διάστημα ρωτούν κι εμάς τους εκπαιδευτικούς, παλιότερα όχι. Όταν αναπτύσσονται σχέσεις με τον διευθυντή που υπάρχει είναι πολύ δύσκολο να είσαι αντικειμενικός αλλά σίγουρα είναι καλύτερο από το να μην ερωτηθούμε καθόλου». Η εκπαιδευτικός Γ τοποθετήθηκε ως εξής: «Σίγουρα το σύστημα

επιλογής διευθυντών κάπου χωλαίνει. Όπως και το προηγούμενο. Στο ένα αποτιμώνται μόνο τα τυπικά προσόντα και στο άλλο δίνει μεγάλη έμφαση στη γνώμη των συναδέλφων, οπότε και τα δύο συστήματα χωλαίνουν. Δεν είναι κατάλληλα. Ίσως πρέπει να γίνει κάποιος συνδυασμός. Θεωρώ πως σαφώς τα τυπικά προσόντα πρέπει να προσμετράνε όπως και η διδακτική υπηρεσία και με κάποιον τρόπο πρέπει να αποτιμώνται, όπως αποτιμώνται και τώρα δηλαδή, τα τυπικά προσόντα πρέπει να αποτιμώνται είναι σημαντικά». Ο εκπαιδευτικός Δ στην ερώτηση του ερευνητή απάντησε πως δεν θεωρεί και πολύ καλή τη διαδικασία και συνέχισε: «Όχι πολύ καλή! Θεωρώ λίγο οξύμωρο το εξής: ένας εκπαιδευτικός να πριμοδοτείται τόσο πολύ με τον τίτλο της μετεκπαίδευσης για να γίνει διευθυντής. Αλλά στην πραγματικότητα εξειδικεύουμε έναν άνθρωπο για να τον βγάλουμε από την τάξη, γιατί ως γνωστόν ο διευθυντής δεν αναλαμβάνει τάξη, έχει μόνο ωράριο. Εξειδικεύουμε έναν άνθρωπο με μεταπτυχιακά και μετά τον βγάζουμε από την τάξη ενώ θα έπρεπε αυτά που ξέρει να τα εφαρμόζει μέσα στην τάξη». Σε άλλο μήκος κύματος, η εκπαιδευτικός Ε απάντησε με ειλικρίνεια πως δεν γνωρίζει και πολύ καλά το σύστημα επιλογής. Σε γενικές γραμμές, όλοι οι ερωτώμενοι εξέφρασαν επιφυλάξεις σε μεγάλο βαθμό για τη διαδικασία.

Ο εκπαιδευτικός-διευθυντής ΣΤ κατέθεσε την άποψή του, ότι οι διαδικασίες επιλογής διευθυντικών στελεχών στην εκπαίδευση με τον τρόπο που έως τώρα γίνονται υστερούν σημαντικά στον τομέα της αντικειμενικότητας και της αξιοπιστίας. Τα λεγόμενά του δεν απείχαν πολύ από τις απόψεις των υπολοίπων εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν στην έρευνα αλλά σε σχέση με τα λεγόμενά τους έδωσε έμφαση μόνο σε δύο χαρακτηριστικά: τη μη ύπαρξη αντικειμενικότητας στη διαδικασία και στην απουσία οποιασδήποτε μορφής επιμόρφωσης. Συνέχισε λέγοντας χαρακτηριστικά ότι: «κυριαρχεί η άποψη πως δεν έχει επιτευχθεί έως τώρα η εγκαθίδρυση ενός συστήματος τέτοιου που να δίνει αξιοπιστία και αντικειμενικότητα στη διαδικασία. Πώς είναι δυνατόν να κρινόμαστε από άτομα τα οποία συμμετέχουν στην επιτροπή επιλογής χωρίς κανένα σχετικό ακαδημαϊκό προσόν; Πώς είναι δυνατόν να κρινόμαστε από άτομα τα οποία έχουν σχέσεις αλληλεξάρτησης και πάρε δώσε με κάποιους από τους υποψηφίους; Και στην τελική, το σημαντικότερο, πώς είναι δυνατόν να κρινόμαστε μέσω μιας ψηφοφορίας ή μιας συνέντευξης στην οποία ο καθένας της επιτροπής μπορεί να μας βαθμολογήσει με βάση τις συμπάθειες ή τις γνωριμίες και όχι με το εκπαιδευτικό και διοικητικό μας έργο; Επίσης, θα ήθελα να καταγραφεί και το εξής: Πώς είναι δυνατόν κάποιος που επιθυμεί να γίνει διευθυντής να μην κάνει ό,τι θεωρεί καλύτερο

για να προάγει την προσωπικότητά του και τη μόρφωσή του; Πώς είναι δυνατόν να θέλεις να γίνεις διευθυντής και να μην έχεις πάει συνειδητά σε ένα ολιγοθέσιο σχολείο πρώτα να γίνεις προϊστάμενος και να ασκήσεις διοικητικό έργο; Νομίζω ότι εν τέλει, εκτός της μόρφωσης που απαιτείται και των δεξιοτήτων, απουσιάζει και η κουλτούρα από τους εκπαιδευτικούς».

Στην ερώτηση του ερευνητή για το αν επηρεάζουν την εν γένει λειτουργία του σχολείου οι συνεχείς αλλαγές στο σύστημα επιλογής η εκπαιδευτικός Α απάντησε πως το βασικό είναι ο κάθε διευθυντής να έχει θητεία και η θητεία του να μην υπερβαίνει τα οχτώ έτη, η εκπαιδευτικός Β απάντησε πως δεν έχει ασχοληθεί και πολύ με το ζήτημα και τοποθετήθηκε ως εξής: «Στην τελευταία, που την έχω βιώσει πιο πρόσφατα υπήρχαν τέσσερα ερωτήματα που ήταν πολύ γενικά. Θα έπρεπε να είναι πολύ αναλυτική, όπως είναι η περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών. Έτσι δεν έχει νόημα, το ένα αναιρούσε το άλλο και πιο πολύ κινούμασταν από το θέλουμε να μείνει ο διευθυντής στο σχολείο, δε θέλουμε, δηλαδή, θα έπρεπε να είναι πολύ πιο αναλυτικό και να πιάνει πολλές περισσότερες πτυχές του θέματος για να έχει νόημα». Η εκπαιδευτικός Γ απάντησε πως δε συμφωνεί με τη συνεχή αλλαγή των νόμων, στηλιτεύοντας το γεγονός ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει ένας σταθερός τρόπος επιλογής διευθυντών και υπογράμμισε «όλα αυτά μας αποδιοργανώνουν όλους. Θα έπρεπε να υπάρχουν μέτρα και σταθμά φυσιολογικά. Θεωρώ δηλαδή πως δε γίνεται έτσι απρόσωπα, όπως το έχουμε συνηθίσει, να το αναφέρουμε με την πρώτη στραβή να μοριοδοτεί την προϋπηρεσία σχεδόν αποκλειστικά, την άλλη να μοριοδοτεί την άποψη του συλλόγου διδασκόντων, την επόμενη τα μεταπτυχιακά και όλα τα σχετικά. Πρέπει να υπάρχει μια ισορροπία, όχι δε συμβάλει». Ο εκπαιδευτικός Ε εξέφρασε την άποψη πως οι συνεχείς αλλαγές ποτέ δεν είναι καλά. Θα πρέπει να βρούμε έναν τρόπο. Να βρούμε ένα διαχρονικό σύστημα. Επίσης, τόνισε κατηγορηματικά πως μετά από δύο θητείες δε θα πρέπει να μπορεί κάποιος να ξαναγίνει διευθυντής. Τέλος, η εκπαιδευτικός Ε δήλωσε υπέρ της συνεχούς αλλαγής των νόμων, αρκεί αυτοί να εξυπηρετούν τα συμφέροντα των σχολείων. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι αρνητικοί σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό στις αλλαγές.

Ο εκπαιδευτικός-διευθυντής ΣΤ παρουσιάστηκε κατηγορηματικός και δήλωσε πως οι συνεχείς αλλαγές δε συμβάλλουν στην πρόοδο και τη σταθερότητα του δημόσιου σχολείου

και συνέχισε: «Έχω την εντύπωση από τα τόσα χρόνια που συμμετέχω στις διαδικασίες ότι μάλλον το αντίθετο συμβαίνει, καθώς κάθε λίγο και λιγάκι αλλάζει το νομοθετικό πλαίσιο. Αντί να ασχολούμαστε με τα σημαντικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ξαφνικά είναι σα να σταματάει ο χρόνος και όλοι να ασχολούνται γύρω από τις κρίσεις; Είναι θα μου πείτε κακό; Ναι, γιατί αυτό που τους νοιάζει όλους είναι η προσωπική τους βόλεψη. Και εξηγώ: Με την ανακοίνωση του νόμου μια ομάδα εκπαιδευτικών που επιθυμούν να συνεχίσουν στο πόστο του διευθυντή αρχίζουν την καταμέτρηση των προσόντων τους, που χάνουν, που κερδίζουν κτλ. Μια άλλη ομάδα που εποφθαλμιούν θέση διευθυντή ξεκινάνε να ετοιμάζουν το βιογραφικό τους και μετράνε και αυτοί τα μόρια τους για να δούνε αν θα τα καταφέρουν. Και τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που ως παρατηρητές συμμετέχουν στη διαδικασία και είναι ικανοί ακόμα και να αλλάξουν σχολική μονάδα, αν δεν είναι στο σχολείο τους διευθυντής της αρεσκείας τους. Και αναρωτιέμαι, έχουν όλα αυτά σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία; Είναι τόσο σοβαρό αυτό το θέμα και κανείς δεν ασχολείται με τίποτα άλλο; Είναι εξόφθαλμο πως οι συχνές αλλαγές αποσυντονίζουν τους εκπαιδευτικούς και τους καθιστούν ακόμα πιο αδιάφορους για το ουσιαστικό έργο που έχουν να επιτελέσουν».

Στη συνέχεια, ο ερευνητής κάλεσε τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν στο ερώτημα ποια χαρακτηριστικά είναι απαραίτητα να συγκεντρώνει κάποιος για να συμμετέχει στις διαδικασίες επιλογής διευθυντών σχολείων και πώς θα μπορούσε να είναι η διαδικασία. Η εκπαιδευτικός Α συνόψισε με τα παρακάτω: «να έχει τουλάχιστον δεκαετή υπηρεσία στην τάξη, να έχει επιπλέον σπουδές, όχι σπουδές μάνατζερ, από τις επιπλέον σπουδές του, εάν έχει πτυχίο δημόσιας διοίκησης, να μοριοδοτείται περισσότερο και να επιλέγεται από ένα συνδυαστικό σύστημα που θα μετράει 40% ένας γραπτός διαγωνισμός και 60% η συνέντευξη του υποψηφίου. Η εκπαιδευτικός Β δήλωσε: «για να συμμετέχει κανένας στις διαδικασίες θα πρέπει να έχει τουλάχιστον 10 με 15 έτη υπηρεσίας στην τάξη, να έχει σπουδές στους υπολογιστές, μια ξένη γλώσσα, και ό,τι έχει σχέση με τα παιδαγωγικά, ότι έχει σχέση με την ψυχολογία, ας πούμε, κοινωνιολογία, κάτι που να έχει σχέση με τον άνθρωπο. Η εκπαιδευτικός Γ τοποθετήθηκε: «είναι διφορούμενο το θέμα της θέσπισης συγκεκριμένου ηλικιακού ορίου για τη συμμετοχή σε κρίσεις, καθώς υπάρχουν διευθυντές που έχουν 35 χρόνια υπηρεσίας και τα τελευταία 20 είναι διευθυντές. Οπότε, δεν έχουνε εικόνα της σχολικής τάξης. Έχουν κάποιες ώρες διδασκαλίας, μπαίνουν ναι, στην

πραγματικότητα πολλοί από αυτούς δεν έχουνε εικόνα, όπως συμβαίνει και με τους σχολικούς συμβούλους. Κλείνοντας, διερωτήθηκε μήπως τελικά θα πρέπει οι διευθυντές κατά διαστήματα να μπαίνουν στην τάξη, να γίνονται δάσκαλοι για να κρατούν την επαφή τους. Όσον αφορά καθαρά τη διαδικασία, υπογράμμισε πως διαδικασίες επιλογής θα ήθελε να διασφαλίζουν την αντικειμενικότητα όπως: οι πανελλήνιες ή ασεπ ή γραπτός διαγωνισμός σε μια επιτροπή με αγνώστους. Διαπίστωσε ότι: «δεν μπορείς να μοριοδοτείς τόσο πολύ τη συνέντευξη, να της δίνεις τόσο μεγάλη σημασία, όταν γίνεται σε γνωστούς, όπου παίζουν συμπάθειες, αντιπάθειες, εμπάθειες, ψήφοι και όλα τα σχετικά. Ναι, θα προτιμούσα την επιτροπή, γιατί η διαδικασία της συνέντευξης είναι πολύ σημαντική, γιατί υπάρχουν άνθρωποι που είναι πολύ μορφωμένοι, έχουν τα τυπικά προσόντα αλλά δεν μπορούν να σταθούν όχι μόνο στην τάξη αλλά και γενικότερα». Μάλιστα, πρότεινε τον εξής τρόπο για να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα: «να είναι και κάποιιοι από εμάς (εκπαιδευτικούς) αλλά να μην είναι γνωστοί παραδείγματος χάρη. Αυτό θα μπορούσε να γίνει, αν εμείς βαθμολογούσαμε υποψηφίους άλλης περιφέρειας και το αντίστοιχο, δηλαδή θα μπορούσαμε εθελοντικά να πάμε να κρίνουμε κάποιους ανθρώπους αλλά όχι στη δική μας περιφέρεια, για να μειώσουμε λίγο την υποκειμενικότητα». Ο εκπαιδευτικός Δ δήλωσε: «τα έτη διδακτικής υπηρεσίας ίσως να έπρεπε να μην μετράνε τόσο πολύ! Γιατί έτσι όπως είναι σήμερα ως διευθυντής, ως διοικητικός προϊστάμενος, την εργασία του θα μπορούσε να την κάνει ένας άνθρωπος που να μην έχει κάνει σπουδές παιδαγωγικής. Πρέπει ο διευθυντής να είναι αναγκαστικά εκπαιδευτικός; Θα κληθεί να διαχειριστεί κάποια πράγματα που είναι παιδαγωγικού χαρακτήρα. Εκεί θα έπρεπε να είναι δάσκαλος αλλά και πολλά άλλα που εκεί ένας άνθρωπος που θα γνώριζε πολύ καλά διοίκηση, ειδικά ΔΟΠ, να μπορούσε να τα διαχειριστεί πιο καλά». Όσον αφορά τις σπουδές δήλωσε: «Αυτός που εξειδικεύεται και έχει επιπλέον γνώσεις θα έπρεπε να τις εφαρμόζει μέσα στην τάξη στην παιδαγωγική και να μη μετράει σαν προσόν για να βγει από την τάξη καταλαμβάνοντας τη θέση του διευθυντή σχολικής μονάδας». Τέλος, για το σύστημα επιλογής δήλωσε: «όποιος διευθυντής έρχεται με όποιον τρόπο, η πολιτεία τον έχει κρίνει, οφείλει να τον σέβεται και κατά την ταπεινή του άποψη θα έπρεπε να υπάρχει μια συνέντευξη σε πανεπιστημιακό επίπεδο από πολύ εξειδικευμένους ανθρώπους». Η εκπαιδευτικός Ε δήλωσε: «η διαδικασία επιλογής εξασφαλίζει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για τη μεγαλύτερη δυνατή αποδοχή του στον σύλλογο διδασκόντων, θα έπρεπε να βασίζεται με κάποιον τρόπο στην αξιολόγηση των υποψηφίων με γραπτό διαγωνισμό, στυλ πολλαπλής επιλογής, που ίσως είναι πιο

αντικειμενικό». Επίσης, χαρακτήρισε αρνητικό το γεγονός πως στις διαδικασίες μοριοδοτούνται παράμετροι άσχετοι με το διευθυντικό έργο, όπως συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί με τις απαιτήσεις τους έθιξαν πολλά χαρακτηριστικά με βάση τα οποία θα πρέπει να κρίνεται και να επιλέγεται ένας διευθυντής.

Ο εκπαιδευτικός-διευθυντής ΣΤ από την πλευρά του κατέθεσε την άποψη πως για να συμμετέχει κάποιος στις διαδικασίες επιλογής θα πρέπει να συγκεντρώνει έναν συνδυασμό προσόντων, άποψη που σε γενικές γραμμές απηχεί τη γνώμη όλων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Απαραίτητα, σύμφωνα με τη γνώμη του, είναι η εμπειρία ενός εκπαιδευτικού στην τάξη, η κατοχή τίτλων σπουδών (μεταπτυχιακών, διδακτορικών, επιμόρφωσης) στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων ή οτιδήποτε συναφές και τέλος, να έχει επιτύχει σε γραπτό διαγωνισμό. Δυστυχώς, συμπλήρωσε, ότι δεν υπάρχει δικαιοσύνη και ισορροπία στο σύστημα. Προχωρώντας τη σκέψη του ζήτησε να καταγραφούν οι παρακάτω σκέψεις του: «Πώς είναι δυνατόν να μη μοριοδοτούνται οι σπουδές στην διοίκηση περισσότερο από άλλους τίτλους σπουδών; Πώς είναι δυνατόν να μοριοδοτεί ο νομοθέτης το πτυχίο φυτικής καλλιέργειας ενός τεχνολογικού ιδρύματος και να μην μοριοδοτεί το πτυχίο μουσικών σπουδών από κρατικό ωδείο; Πώς είναι δυνατόν μόνο με την ψηφοφορία να αποκλείονταν υποψήφιοι οι οποίοι για κάποιον λόγο δεν ήταν αρεστοί αλλά σε καμία περίπτωση δεν ελέγχονταν η συγκρότησή τους; Και δεν είναι μόνο αυτά, είναι πάρα πολλά τα άσχημα παραδείγματα του συστήματος. Πώς είναι δυνατόν χρόνια αποσπάσεων σε κρατικούς φορείς και υπηρεσίες να μετράνε για διδακτικά έτη για να μπορέσουν έστω και οριακά κάποιοι να συμπληρώσουν το απαραίτητο πλαφόν διδακτικής υπηρεσίας για να συμμετέχουν στη διαδικασία;». Είναι εντυπωσιακό το γεγονός πως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχουν αρκετά λιγότερα χρόνια διδακτικού έργου από άτομα που εργάζονται ως αναπληρωτές.

Για την καλύτερη ερμηνεία των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στις διαδικασίες επιλογής, στη συνέχεια, ο ερευνητής απευθύνθηκε διευκρινιστικά στους ερωτώμενους καλώντας τους να καταθέσουν την άποψή τους σχετικά με την πρακτική που υιοθετήθηκε στις δύο τελευταίες διαδικασίες επιλογής να συμμετέχει και ο Σύλλογος Διδασκόντων. Η εκπαιδευτικός Α δήλωσε πως δε συμφωνεί καθόλου με την πρακτική που ακολουθήθηκε, καθώς μπαίνει μέσα στη διαδικασία ο προσωπικός παράγοντας και οι διαπροσωπικές σχέσεις. Η εκπαιδευτικός Β υπογράμμισε πως στην αρχή οι εκπαιδευτικοί

της τάξης δεν είχαν κανέναν λόγο στη διαδικασία. Βέβαια επισήμανε: «θα πρέπει η συμμετοχή τους να είναι ουσιαστική και με ουσιαστικές ερωτήσεις που διευκολύνουν, όχι όπως συμβαίνει τώρα που αποφασίστηκε να πούμε είμαστε δημοκρατικοί και άλλαξαν το σύστημα. Θα πρέπει να γίνει πολύ πιο αναλυτικό». Ο εκπαιδευτικός Δ απάντησε χαρακτηριστικά: «Ναι έχει σημασία αυτό (να συμμετέχει ο σύλλογος διδασκόντων στις διαδικασίες επιλογής διευθυντών), είναι σίγουρα καλό και ο σύλλογος διδασκόντων να έχει κάποιο λόγο γιατί ο σύλλογος διδασκόντων και ο κάθε εκπαιδευτικός έρχεται κάθε μέρα σε επαφή με τον διευθυντή, επειδή τον βλέπει κάθε μέρα. Μόνο που μπαίνει το εξής πρόβλημα. Μήπως σε αυτήν τη γνώμη που θα εκφράσει ο συνάδελφος εισέρχονται και άλλα πράγματα, φίλος, γνωστός, ειδικά στις κλειστές κοινωνίες. Θα πω κάτι καλό για σένα και μετά θα έχω την εύνοιά σου, με αντάλλαγμα, μπαίνει αυτό το πράγμα. Αν είχαμε την ωριμότητα εμείς οι συνάδελφοι να βγάλουμε έξω αυτά τα προσωπικά, θα ήταν καλό να κρίναμε μόνο την προσωπικότητα, ανεξάρτητα αν είναι ο διευθυντής κουμπάρος, φίλος κτλ. Υπόκειται στην ευσυνειδησία του καθένα και εδώ μπαίνει και το κομμάτι δεν ξέρω δεν έχω κατασταλαγμένη άποψη. Ο υφιστάμενος να κρίνει τον προϊστάμενο μήπως αλλάξουν οι δομές, είναι λίγο επιφυλακτικός, αλλά πάντα θα υπάρχει ένα ποσοστό λάθους όταν κρίνουμε ανθρώπους». Η εκπαιδευτικός Ε δήλωσε: «ένας καλός τρόπος επιλογής θα μπορούσε να είναι η ψηφοφορία σε τελικούς επιλαχόντες, θα μπορούσε να συμμετέχει το εκάστοτε σχολείο να ψηφίζει και αυτό, όπως ψηφίζουμε για υποδιευθυντή, να έχει ένα ποσοστό συμμετοχής στην τελική βαθμολογία του υποψηφίου διευθυντή». Συμπερασματικά, στην ερώτηση αυτή οι εκπαιδευτικοί έδειξαν διχασμένοι, καθώς οι απαντήσεις τους μοιράστηκαν υπέρ (έστω και με επιφυλάξεις) αλλά και κατά της συμμετοχής τους.

Ο εκπαιδευτικός-διευθυντής ΣΤ δήλωσε, ότι παρόλο που έχει επιτύχει στις τελευταίες διαδικασίες επιλογής, θεωρεί πως η συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων με τον τρόπο που έγινε δεν κινείται προς τη σωστή κατεύθυνση. Ωστόσο, δε θέλησε να κάνει περαιτέρω διευκρινήσεις σχετικά με το θέμα, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας που τοποθετήθηκαν διεξοδικά πάνω στο θέμα. Είναι φανερό πως ο διευθυντής κρατά αρνητική στάση απέναντι στην πιθανότητα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες.

Στην τέταρτη και τελευταία βασική ερώτηση του ερευνητή για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αν θα μπορούσαν να συμμετέχουν και οι εκπαιδευτικοί σε αυτή τη διαδικασία, με

ποιον τρόπο, η εκπαιδευτικός Α δήλωσε ότι δε συμφωνεί καθόλου, διότι μπαίνει ο προσωπικός παράγοντας και οι σχέσεις. Από την άλλη, η εκπαιδευτικός Β δήλωσε: «στο σύστημα επιλογής που, κατά την άποψή μου, θα βοηθούσε να εξελιχθεί ο τρόπος επιλογής στελεχών, θα είχε σίγουρα θέση και η γνώμη των εκπαιδευτικών». Η εκπαιδευτικός Γ υπογράμμισε την αξία της συμμετοχής της βάσης των εκπαιδευτικών στη διαδικασία κρίσεων μέσω της συμμετοχής τους ως βαθμολογητές των υποψηφίων διευθυντών. Χαρακτηριστικά είπε: «Να είναι και κάποιοι από εμάς (εκπαιδευτικούς) αλλά να μην είναι γνωστοί στους υποψηφίους. Παραδείγματος χάρη, αυτό θα μπορούσε να γίνει, αν εμείς βαθμολογούσαμε υποψηφίους άλλης περιφέρειας και το αντίστοιχο. Δηλαδή θα μπορούσαμε εθελοντικά να πάμε να κρίνουμε κάποιους ανθρώπους, αλλά όχι στη δική μας περιφέρεια, για να μειώσουμε λίγο την υποκειμενικότητα. Βέβαια και εκεί θα μετρούσε η εμφάνιση αλλά δεν έχει να κάνει με προσωπική σχέση». Ο εκπαιδευτικός Δ απάντησε πως έχει σημασία να συμμετέχει ο σύλλογος διδασκόντων και να έχει κάποιον λόγο στη διαδικασία. Συνολικά, εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αδιάφοροι σε ενδεχόμενο συμμετοχής τους στις διαδικασίες με κάποιον τρόπο.

Ο εκπαιδευτικός-διευθυντής ΣΤ τόνισε, όπως και στην τρίτη ερώτηση, πως στην παρούσα φάση υπηρετεί στη θέση του διευθυντή, δε συμμετείχε στις τελευταίες δύο διαδικασίες ως εκπαιδευτικός τάξης και δεν είναι σε θέση να απαντήσει στο ερώτημα. Χαρακτηριστικά σημείωσε πως είναι αναρμόδιος για να κάνει μια σχετική τοποθέτηση, παρόλο που έχει σχηματισμένη εικόνα μέσα από τα βιώματά του. Μετά από σχετική διευκρινιστική ερώτηση του ερευνητή, ο εκπαιδευτικός ΣΤ δήλωσε πως, καθώς έχει επιτύχει στις δύο τελευταίες διαδικασίες, το μόνο εύκολο θα ήταν να πει μια θετική γνώμη, γιατί, συμφεροντολογικά σκεπτόμενος, το μέτρο της συμμετοχής των εκπαιδευτικών με όποιον από τους δύο τρόπους επιχειρήθηκε είτε στις κρίσεις του 2015 είτε στις κρίσεις του 2017 τον ευνόησε. Παρόλα αυτά, κατέληξε στο ότι η αλήθεια, σύμφωνα πάντα με την ταπεινή του γνώμη, απέχει πολύ από αυτό. Απέφυγε όμως να δώσει περισσότερες λεπτομέρειες. Η αποφυγή απάντησης των δύο τελευταίων ερωτήσεων υποδηλώνει την πλήρη αντίθεση του διευθυντή απέναντι στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ή την πιθανολογούμενη, άδικη μεταχείρισή του από τους εκπαιδευτικούς στις προηγούμενες κρίσεις.

4.3.2. Δεύτερο Ερευνητικό Ερώτημα

Ο ερευνητής επιχείρησε να ανιχνεύσει το δεύτερο βασικό ερευνητικό ερώτημα της έρευνας -πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον επιτυχημένο διευθυντή και πώς συνδέεται με το έργο τους η διαδικασία επιλογής τους- καλώντας τους συνεντευξιαζόμενους σε δύο βασικές ερωτήσεις και κάνοντας, βέβαια, τις σχετικές διευκρινιστικές ερωτήσεις, όπου ήταν αναγκαίο.

Στην πρώτη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα σε ποιον βαθμό θεωρούν ότι η διαδικασία επιλογής διευθυντών, όπως οι ίδιοι έχουν βιώσει στα χρόνια της σταδιοδρομίας τους στην εκπαίδευση, συμβάλλει στην επιτυχία ή αποτυχία του διευθυντή στο έργο του. Η εκπαιδευτικός Α ξεκίνησε την τοποθέτησή της λέγοντας πως στα ελληνικά σχολεία δεν υπάρχει η υποδομή για να λειτουργήσει καλά ο θεσμός. Είναι προσωπικό θέμα του καθενός υποψηφίου και μετέπειτα διευθυντή αν θα επιτύχει τελικά στο έργο του. Το κράτος δεν είναι κοντά του. Η δουλειά του καθενός μετράει. Η εκπαιδευτικός Β υπογράμμισε πως δεν έχει μεγάλη σχέση η διαδικασία με το εάν θα είναι επιτυχημένος ένας διευθυντής και το επιχειρηματολόγησε λέγοντας χαρακτηριστικά: «Νομίζω πως υπήρχαν άλλοι εκπαιδευτικοί που ήταν εξαιρετικοί διευθυντές και άλλοι που δεν είχαν κανένα προσόν και από κάπου βοηθήθηκαν και μπήκαν. Έχει σχέση με το τι εφόδια έχει ο κάθε άνθρωπος, ποια είναι η προσωπικότητά του και ποιοι είναι οι στόχοι του; Να λειτουργεί καλά το σχολείο ή να ανεβεί μισθολογικά, άρα προσωπικά τα κριτήρια». Ο εκπαιδευτικός Δ απάντησε ότι η διαδικασία επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων, όπως εφαρμόζεται σήμερα, δεν εξασφαλίζει ότι ο διευθυντής θα είναι επιτυχημένος στο έργο του. Συνέχισε λέγοντας πως καλό θα ήταν να γίνεται μια συνέντευξη αλλά όχι στους κατά τόπους συνδικαλιστές και αιρετούς. Καλό θα ήταν να πραγματοποιείται συνέντευξη σε μια επιτροπή πανεπιστημιακών, όπου μέσα θα ήταν ψυχολόγοι, ψυχίατροι και καθηγητές πανεπιστημιακού επιπέδου. Με αυτόν τον τρόπο, η διαδικασία θα συμβάλλει στην επιτυχία του διευθυντή στο έργο του. Μάλιστα, ο εκπαιδευτικός Δ είπε χαρακτηριστικά: «Να μη γνωρίζουν καθόλου οι υποψήφιοι τα μέλη της επιτροπής κρίσης. Να είναι μια επιτροπή πανεπιστημιακών, παιδαγωγών, ψυχολόγων και ψυχιάτρων, μια μεικτή ομάδα. Αν οι κρίσεις γίνονταν με αυτό τον τρόπο, ίσως να ήταν πιο αυξημένες οι πιθανότητες αυτός ο διευθυντής να είναι επιτυχημένος στο έργο του». Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζονται από γενικεύσεις. Οι διαφορετικές απόψεις μαρτυρούν τη συγκεχυμένη άποψη αρκετών για τη διαδικασία.

Ο εκπαιδευτικός-διευθυντής ΣΤ υπογράμμισε ότι η διαδικασία με τον τρόπο που γίνεται η επιλογή χαρακτηρίζεται ως αδιάφορη και χωρίς ιδιαίτερη βαρύτητα. Συμπλήρωσε πως αντιλαμβάνεται τη διαδικασία ως τυπική χωρίς να προσδίδει κανένα ουσιαστικό όφελος και κυρίως χωρίς να παρέχει το παραμικρό εφόδιο στην ενδυνάμωση του μελλοντικού διευθυντή στην άσκηση των καθηκόντων του. Δήλωσε ακόμη χαρακτηριστικά ότι μια διαδικασία που γίνεται συνήθως κατακαλόκαιρο, σε περιόδους που έχει λήξει το σχολικό έτος, προκαλεί μάλλον προβληματισμό στους συμμετέχοντες παρά ενδιαφέρον. Συγκεκριμένα, δήλωσε: «Όπως σας είπα και προηγουμένως σε ερώτησή σας σχετικά με τις αλλαγές, η διαδικασία, όσον αφορά τους συμμετέχοντες, είναι μια διαδικασία άγχους και φόρτου εργασίας, ενώ για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς είναι μια διαδικασία περισσότερο για να σχολιάζουν και να κάνουν σχέδια για το επόμενο σχολείο που θα εργαστούν. Ουδείς από τις δύο αυτές ομάδες δε δίνει την πρέπουσα σημασία στη διαδικασία. Δυστυχώς, ακόμα στις μέρες μας που η επιστήμη έχει προχωρήσει τόσο πολύ και υπάρχει αρκετή κινητικότητα στον χώρο της διοίκησης, δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί καταρτισμένοι να συμμετέχουν στη διαδικασία είτε ως υποψήφιοι διευθυντές είτε ως κριτές, ώστε να παρουσιάσουν την πραγματική θέση της στα εκπαιδευτικά πράγματα. Δεν είναι σημαντικό το αν θα έχω καλές σχέσεις με τον διευθυντή που θα ηγηθεί του σχολείου μου, άρα θα έχω και καλή αντιμετώπιση. Χρειάζεται λοιπόν αυτός που καταλαμβάνει τη διευθυντική θέση να είναι ικανός να ηγηθεί της μονάδας με τον πιο επιτυχημένο τρόπο. Η εμπειρία μου τόσα χρόνια στην εκπαίδευση μού έχει δείξει πως οι περισσότεροι σκέφτονται οπορτουριστικά παρά εποικοδομητικά».

Στη δεύτερη ερώτηση του ερευνητή, στην οποία κάλεσε τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν ποια χαρακτηριστικά κατά τη γνώμη τους καθιστούν τον διευθυντή επιτυχημένο στο έργο του, ο ερευνητής κατέγραψε μεγάλο εύρος απαντήσεων. Η εκπαιδευτικός Α δήλωσε: «τα χαρακτηριστικά του διευθυντή που θα τον βοηθούσαν είναι να είναι αντικειμενικός, να κοιτάει τη δουλειά του, να μην κάνει τα χατίρια και τις ανάγκες κανενός, παρά μόνο όταν υπάρχει ανάγκη». Η εκπαιδευτικός Β δήλωσε πως η συνεργασία, η προώθηση κλίματος συνεργασίας, η δίκαιη μεταχείριση και οι αποφάσεις να είναι για όλους. Επίσης, υπογράμμισε ότι είναι ουσιαστική συμμετοχή του ίδιου στις διαδικασίες του σχολείου και όχι ο τύπος "αποφασίζω και διατάζω". Όπως εμείς δίνουμε τα φώτα στους μαθητές έτσι και αυτός θα πρέπει να δίνει το παράδειγμα στους άλλους συναδέλφους, να παροτρύνει και να

παρακινεί τους εκπαιδευτικούς. Τόνισε όμως ότι όλα τα παραπάνω είναι δύσκολο να αξιολογηθούν σε μια διαδικασία επιλογής παρά μόνο με πολύ αναλυτικές ερωτήσεις που θα περιλάμβαναν και τα παραπάνω. Συνέχισε λέγοντας ότι η δικαιοσύνη, και η ευθύτητα είναι το άλφα και το ωμέγα, όπως και η συνεργασία με όλους και όχι εις βάρος των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, ιδιαίτερη έμφαση έδωσε στο να ξεκαθαρίσει τη σύγχυση που πολλές φορές παρατηρείται στους όρους καλός διευθυντής-επιτυχημένος διευθυντής. Αναλυτικά, δήλωσε: «Εμένα με ενδιαφέρει ο διευθυντής να έχει προσόντα, να μπορεί να σταθεί, να είναι ηγετική φυσιογνωμία, να καθοδηγεί, να ξέρει από νέες τεχνολογίες, να έχει ευρύτερες παιδαγωγικές γνώσεις, να ξέρει τι υπάρχει ευρύτερα κ.τ.λ. αλλά κυρίως θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία με τους συναδέλφους και τους γονείς αλλά όχι εις βάρος των συναδέλφων, γιατί πολλές φορές βλέπουμε ότι, για να είναι αρεστοί, δεν εφαρμόζουν ίσες αποστάσεις». Η εκπαιδευτικός Γ δήλωσε πως τα πρώτα χαρακτηριστικά που της έρχονται στο μυαλό, όταν ακούει τον όρο επιτυχημένος διευθυντής, είναι να είναι ικανός στη διαχείριση κρίσεων, πράγμα που αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ίδια για να είναι κάποιος διευθυντής. Δήλωσε συγκεκριμένα ότι θα πρέπει να μπορεί να διαχειριστεί τις κρίσεις μέσα είτε ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είτε ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς ή ανάμεσα στα παιδιά. Να διαχειρίζεται, χωρίς να φτάνει στα άκρα, να κρατάει μια ισορροπία, δηλαδή να είναι ισορροπημένος. Μιλώντας από τη θεσμική της ιδιότητα, ως μέλος του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου, επεσήμανε πως τα χαρακτηριστικά του διευθυντή που θα κάλυπταν τον σύλλογο διδασκόντων του, ώστε να χαρακτηρίσει τον διευθυντή εν δυνάμει επιτυχημένο είναι η διδακτική εμπειρία, η διοικητική εμπειρία, έστω και σε ένα ολιγοθέσιο σχολείο, η φιλομάθεια, χωρίς βέβαια να είναι σε θέση να αναφέρει τον τρόπο με τον οποίο αποτιμάται κάτι τέτοιο. Η εκπαιδευτικός Ε δήλωσε: «τα χαρακτηριστικά του επιτυχημένου διευθυντή είναι να είναι συνεπής, να είναι διαθέσιμος πάντα στο σχολείο, να μην τον ψάχνεις και δεν τον βρίσκεις, να είναι δραστήριος αρκετά, να μπαίνει μπροστά για το σχολείο, να ασχολείται, να κυνηγάει, να διεκδικεί και να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς».

Ο εκπαιδευτικός ΣΤ δήλωσε πως σήμερα δυστυχώς στην εκπαίδευση απουσιάζουν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν όραμα. Η άποψη αυτή του διευθυντή έχει ξεχωριστό ενδιαφέρον, καθώς δε δόθηκε από κανέναν εκπαιδευτικό κι αυτό σημαίνει ότι η ξεχωριστή ματιά του διευθυντή αναδεικνύει μέσω της έρευνας και άλλες σημαντικές παραμέτρους. Μάλιστα, σε έρευνά της η Τεκτονοπούλου (2015) είχε επισημάνει πως η δημιουργία

οράματος αποτελεί βασική ηγετική δεξιότητα. Συγκεκριμένα τόνισε: «Η έλλειψη οράματος έχει αρνητικό αντίκτυπο στην επιτυχημένη άσκηση των διευθυντικών καθηκόντων, αφού η πλειονότητα των διευθυντών στις μέρες μας είναι διεκπεραιωτές διοικητικών εργασιών και τίποτα παραπάνω. Δήλωσε ακόμη πως σαφώς και πρέπει να υπάρχει ένα υψηλό μορφωτικό επίπεδο σε αυτόν που επιθυμεί να διεκδικήσει τη θέση στελέχους για να είναι επιτυχημένος στο έργο του. Δυστυχώς, η μεγαλύτερη πληγή αυτήν τη στιγμή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι η έλλειψη επιμόρφωσης, γεγονός που οδηγεί τους λιγοστούς εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να προάγουν τις γνώσεις τους να πληρώνουν αδρά για να επιμορφωθούν. Μετά την κατάργηση της διετούς επιμόρφωσης από το κράτος μέσω των διδασκαλείων και των διευκολύνσεων που παρείχε το κράτος στους εκπαιδευτικούς που εκπονούσαν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό, τελείωσε η οποιαδήποτε βοήθεια του κράτους στον απλό Έλληνα εκπαιδευτικό. Αναρωτιέμαι πως είναι δυνατόν το κράτος να πριμοδοτεί τους επιπλέον τίτλους σπουδών και να μη δίνει την δυνατότητα και τα κίνητρα σε όποιον επιθυμεί να προάγει τις γνώσεις του. Πλέον όποια επιμόρφωση λαμβάνει ο εκπαιδευτικός επαφίεται στη δική του θέληση για προσωπική ανάπτυξη αλλά και στο πορτοφόλι του, διότι, δυστυχώς ή ευτυχώς, όλα πλέον κοστίζουν. Δε θα ήταν μεγάλο κέρδος για το κράτος να παρέχει μια διετή εκπαίδευση στους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να γίνουν διευθυντές και εν συνεχεία τους καλύτερους να τους αξιοποιεί;».

4.4 Παρατήρηση Εκπαιδευτικού ΣΤ - Διευθυντή

4.4.1. Εισαγωγικά

Μετά από σχετική συνεννόηση μεταξύ ερευνητή και διευθυντή (εκπαιδευτικός ΣΤ) συμφωνήθηκε η παρατήρηση της καθημερινότητας του διευθυντή στη σχολική μονάδα που διευθύνει να πραγματοποιηθεί τη Δευτέρα 26 Μαρτίου 2018. Έπειτα από την οριστικοποίηση της ημερομηνίας, ο ερευνητής σχεδίασε τη φόρμα καταγραφής των βασικότερων σημείων της παρατήρησης. Έγινε, επίσης, την προηγούμενη εργάσιμη μέρα τηλεφωνική επικοινωνία στην οποία ρυθμίστηκαν οι τελευταίες διαδικαστικές λεπτομέρειες. Δόθηκε έμφαση από τον ερευνητή ότι κατά τη διάρκεια της παρατήρησης θα γινόταν καταγραφή όλων των δραστηριοτήτων του διευθυντή καθώς και η αλληλεπίδρασή του με όλους. Υπογραμμίστηκε πως δε θα πραγματοποιούνταν καταγραφή τις ώρες που ο διευθυντής θα ασκούσε διδακτικά καθήκοντα. Τέλος, επισημάνθηκε πως ο ερευνητής θα

κατέγραφε όλα τα παραπάνω διαδραματίζοντας τον ρόλο του απλού θεατή, χωρίς να συμμετέχει σε οποιαδήποτε δραστηριότητα.

4.4.2. Παρατήρηση

Ο διευθυντής έφτασε στον χώρο του σχολείου στις 07.40. Επειδή στο δημοτικό σχολείο που διευθύνει δε λειτουργεί η πρωινή ζώνη του ολοήμερου προγράμματος, το σχολείο ήταν κλειστό. Έτσι, ο διευθυντής ξεκλείδωσε το σχολείο και άνοιξε τους χώρους υποδοχής των μαθητών, το γραφείο του, το γραφείο των εκπαιδευτικών καθώς και το γυμναστήριο, χώρος στον οποίο συγκεντρώνονται οι μαθητές στην περίπτωση που ο καιρός είναι βροχερός. Ο καιρός ήταν άστατος, οπότε πέραν της προετοιμασίας των χώρων, ο διευθυντής έβαλε σε λειτουργία και τα τρία συστήματα θέρμανσης του σχολείου (το σχολείο αποτελείται από τρία διαφορετικά κτηριακά συγκροτήματα).

Έπειτα, καθώς ήδη είχε αρχίσει η προσέλευση μαθητών και εκπαιδευτικών, ο διευθυντής πήγε στο γραφείο του όπου και διάβασε τις σημειώσεις του. Η ανάγνωσή τους από το ημερολόγιο, το οποίο τηρεί, είναι καθημερινά η πρώτη του εργασία στον χώρο του γραφείου. Στις 8.05, αφού είχε ολοκληρωθεί η προσέλευση των εκπαιδευτικών, ο διευθυντής κατευθύνθηκε προς το γραφείο τους. Μετά την ανταλλαγή χαιρετισμών τους κάλεσε να αναφέρουν ό,τι θεωρούν αξιοσημείωτο από την προηγούμενη ημέρα που δεν είχαν συζητήσει. Κατόπιν, ενημέρωσε τους εκπαιδευτικούς των Α΄ και Β΄ τάξεων πως στο δεύτερο διάλειμμα θα συζητήσουν για την προγραμματισμένη σχολική εκδρομή τους. Συνέστησε στους τρεις εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί στην επιτέλεση των καθηκόντων τους, καθώς ο καιρός δεν ήταν καλός. Συμφώνησε, τέλος, με τον υποδιευθυντή του σχολείου να εργαστούν την τρίτη ώρα πάνω σε τρέχοντα θέματα της σχολικής καθημερινότητας.

Ακολούθως, ο διευθυντής συνοδεία των υπόλοιπων εκπαιδευτικών, πλην των εφημερευόντων, μετέβη στο γυμναστήριο, όπου και πραγματοποιήθηκε η πρωινή προσευχή. Ο διευθυντής δεν έχασε την ευκαιρία να κάνει συστάσεις στους μαθητές για τη συμπεριφορά τους αλλά και να τους ενημερώσει για θέματα του σχολείου.

Καθώς οι μαθητές κατευθύνθηκαν στις αίθουσες και ξεκίνησε η πρώτη διδακτική ώρα, ο διευθυντής ξεκίνησε τις διοικητικές του εργασίες. Στην αρχή έλεγξε την ηλεκτρονική

αλληλογραφία και προέβη στην διεκπεραίωση των απαραίτητων ενεργειών. Επείγουσας σημασίας ήταν η απάντηση σε έγγραφο της προϊστάμενης αρχής που καλούσε τους διευθυντές να συμπληρώσουν ένα στατιστικό δελτίο. Αφού τελείωσε η ανάγνωση των ηλεκτρονικών μηνυμάτων, ο διευθυντής προώθησε στα ηλεκτρονικά ταχυδρομεία των εκπαιδευτικών όσα τους αφορούσαν.

Επόμενη εργασία που διεκπεραίωσε ήταν η συμπλήρωση των μηνιαίων δελτίων καταγραφής διδακτικών ωρών του μήνα (παρουσιολόγια) των εκπαιδευτικών που έχουν προσληφθεί με κονδύλια ΕΣΠΑ (ΕΣΠΑ = Εταιρικό Σύμφωνο για το Πλαίσιο Ανάπτυξης). Επισημαίνεται πως τα τελευταία χρόνια οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων προσλαμβάνονται στα ελληνικά σχολεία μέσω κονδυλίων που συγχρηματοδοτούνται από την ευρωπαϊκή ένωση κι όχι μέσω του κρατικού προϋπολογισμού). Στη συνέχεια, ο διευθυντής είχε τηλεφωνική συνδιάλεξη με τον Αντιδήμαρχο, αρμόδιο για θέματα παιδείας. Το θέμα της επικοινωνίας ήταν η αίτηση του δήμου για την παραχώρηση σχολικών αιθουσών σε πολιτιστικό σύλλογο για την πραγματοποίηση πολιτιστικών εκδηλώσεων.

Στη δεύτερη διδακτική ώρα ο διευθυντής πραγματοποίησε συνάντηση παιδαγωγικού χαρακτήρα με την εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής του σχολείου. Σκοπός της συνάντησης ήταν η καταγραφή της προόδου των μαθητών της τάξης κατά τη διάρκεια του δευτέρου τριμήνου. Ο διευθυντής έλαβε ο ίδιος γνώση για το μαθησιακό προφίλ όλων των εγγεγραμμένων μαθητών και ακολούθως ζήτησε από την εκπαιδευτικό να του υποδείξει οτιδήποτε θα ενίσχυε το έργο της. Έγινε διαλογική κουβέντα και καθορίστηκαν οι στόχοι του τρίτου τριμήνου. Με το άκουσμα του κουδουνιού για το πρώτο διάλειμμα ο διευθυντής άφησε το γραφείο του και βγήκε στον προαύλιο χώρο, όπου συνομίλησε με τους εφημερεύοντες και τους μαθητές.

Την τρίτη διδακτική ώρα πραγματοποιήθηκε, όπως αρχικά είχε προγραμματισθεί, συνάντηση του διευθυντή και του υποδιευθυντή στο γραφείο των εκπαιδευτικών. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε ενημέρωση για το θέμα της παραχώρησης αιθουσών του σχολείου, έπειτα, έγινε προγραμματισμός των πασχάλινων δραστηριοτήτων και τέλος, προγραμματίστηκε ο εκκλησιασμός του σχολείου. Ο διευθυντής, αφού συναποφάσισε τα

παραπάνω με τον υποδιευθυντή, του ανέθεσε τη συγγραφή του σχετικού πρακτικού. Στη συνέχεια, ανέλαβε να επικοινωνήσει με τον ιερέα για τα διαδικαστικά και να ενημερώσει τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Έτσι, πέρασε από τις τάξεις όλων των εκπαιδευτικών και τους ενημέρωσε σχετικά.

Την επόμενη διδακτική ώρα ο διευθυντής συνέγραψε την απαντητική επιστολή στο αίτημα του Αντιδημάρχου, σε συνέχεια της τηλεφωνικής τους συνδιάλεξης. Κατόπιν, συναντήθηκε στο γραφείο του με τον εργαζόμενο γενικών καθηκόντων του σχολείου για την καταγραφή των ελλείψεων του σχολείου σε γραφική ύλη. Κατά τη διάρκεια της τέταρτης διδακτικής ώρας ο διευθυντής χρειάστηκε να επικοινωνήσει με τους γονείς δύο μαθητών, επειδή αισθάνθηκαν αδιαθεσία και ήταν επείγον να αποχωρήσουν από το σχολείο. Στο τέλος της ώρας ο εκπαιδευτικός που είναι υπεύθυνος για την καταγραφή των απουσιών των μαθητών όλων των τάξεων έφερε στο γραφείο του διευθυντή τις σχετικές καταστάσεις.

Στο διάλειμμα που ακολούθησε ο διευθυντής συναντήθηκε με τους εκπαιδευτικούς των Α' και Β' τάξεων και συζήτησαν για την επερχόμενη διδακτική επίσκεψη. Ακολούθως, ο διευθυντής κατευθύνθηκε στο γραφείο του και πήρε τις σημειώσεις του, διότι την πέμπτη διδακτική ώρα, που ακολούθησε, είχε διδακτικό έργο στη Γ' τάξη. Στο πέμπτο και τελευταίο διάλειμμα του πρωινού κύκλου ο διευθυντής άλλαξε στο γραφείο του τις σημειώσεις του και την έκτη ώρα είχε, επίσης, διδακτικό έργο στην Δ' τάξη.

Όταν χτύπησε το κουδούνι για την αποχώρηση των μαθητών ο διευθυντής συνεπικούρησε τους εφημερεύοντες στο έργο τους και βεβαιώθηκε για την ομαλή πορεία των εργασιών όλης της ημέρας. Αντάλλαξε χαιρετισμό με αρκετούς γονείς μαθητών. Αμέσως μετά είχε συνάντηση με δύο γονείς (ξεχωριστά) για θέματα μαθητών. Στην πρώτη συνάντηση, η οποία έγινε σε φιλικό κλίμα, ο γονέας ενημερώθηκε για παράπτωμα συμπεριφοράς του παιδιού του. Ακολούθησαν σχετικές συστάσεις σε εποικοδομητικό πλαίσιο. Στη δεύτερη συνάντηση, προέκυψε έκτακτο θέμα, καθώς ο κηδεμόνας μαθητή της Στ' 1 τάξης κατηγόρησε τον διευθυντή, ως εκπρόσωπο του σχολείου, πως δεν λαμβάνει όλα τα απαραίτητα μέτρα για την προστασία της υγείας των μαθητών. Ο διευθυντής ευγενικά και με ψυχραιμία χειρίστηκε το θέμα δίνοντας στον γονέα όλες τις απαραίτητες εξηγήσεις για να του αποδείξει το αβάσιμο του ισχυρισμού του.

Αφού διευθετήθηκε το θέμα και ο γονέας αποχώρησε ικανοποιημένος από το σχολείο, ο διευθυντής σημείωσε στο ημερολόγιό του όλα τα έργα προς διεκπεραίωση της επόμενης ημέρας, γεγονός που επαναλαμβάνει σε καθημερινή βάση. Πριν αποχωρήσει, πέρασε από την αίθουσα του ολόημερου προγράμματος και συνομίλησε με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό. Αποχώρησε από το σχολείο στις 14.55, περίπου μια ώρα πλέον του προβλεπόμενου εργασιακού του ωραρίου.

Κεφάλαιο 5

Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Στο παρόν κεφάλαιο πραγματοποιείται συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας στα βασικά ερευνητικά ερωτήματά της, τα οποία είναι α) πώς περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί τις διαδικασίες επιλογής διευθυντών και πώς αντιλαμβάνονται μια διαδικασία που δύναται να συμβάλει στην επιλογή ικανών διευθυντών και β) πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον επιτυχημένο διευθυντή και πώς συνδέεται με το έργο τους η διαδικασία επιλογής. Ο συνδυασμός δυο ερευνητικών μεθόδων συλλογής ποιοτικών δεδομένων, της συνέντευξης και της παρατήρησης, παρείχε στον ερευνητή πολύ χρήσιμα στοιχεία που παρατίθενται στη συνέχεια. Το παρόν κεφάλαιο διαρθρώνεται σε δύο υποενότητες, η καθεμιά από τις οποίες επιχειρεί να φωτίσει το κάθε ερευνητικό ερώτημα ξεχωριστά.

5.1 Πρώτο ερευνητικό ερώτημα

Για τη διερεύνηση των εμπειριών και των απόψεων των εκπαιδευτικών για το πώς οι ίδιοι βίωσαν τις διαδικασίες επιλογής διευθυντών και πώς αντιλαμβάνονται μια διαδικασία που θα εξασφάλιζε όλες εκείνες τις δικλείδες που απαιτούνται για να είναι επιτυχημένος ένας διευθυντής στο έργο του, οι συνεντευξιαζόμενοι απάντησαν σε τέσσερις βασικές ερωτήσεις και σε αρκετές συμπληρωματικές, όπου αυτό χρειαζόταν. Από την αποδελτίωση των απαντήσεών τους παρατηρείται μεγάλο εύρος στις απαντήσεις τους. Οι απαντήσεις τους δε χαρακτηρίζονται διαφοροποιημένες αλλά συμπληρωματικές, καθώς ο κάθε συμμετέχων έβαλε από ένα κομματάκι στο πάζλ που προσπαθεί να συνθέσει ο ερευνητής, ώστε να κατανοήσει σε βάθος τον τρόπο με τον οποίο τελείται η επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων, πώς αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο αποβλέποντας στην ανάδειξη των επιτυχημένων διευθυντών.

Στην πρώτη ερώτηση του ερευνητή, στην οποία κάλεσε τους συνεντευξιαζόμενους να καταθέσουν τα βιώματά τους, έλαβε και από τους έξι συμμετέχοντες διαφορετικές απαντήσεις. Ο καθένας εστίασε σε διαφορετικό σημείο την τοποθέτησή του, χωρίς, ωστόσο, κανείς να διαφωνεί με κάτι που ειπώθηκε από τους υπολοίπους. Για την εκπαιδευτικό Α

βαρύνουσας σημασίας είναι η μεροληπτικότητα της διαδικασίας. Για αυτό, προτείνει τον γραπτό διαγωνισμό για τη διόρθωση αυτού. Η απάντηση της εκπαιδευτικού δεν προκαλεί εντύπωση, καθώς πολλές έρευνες έχουν στηλιτεύσει την παράμετρο αυτή. Οι Μπαλκάμπαση και Φωκάς (2014) αναφέρουν σε έρευνά τους πως οι εκπαιδευτικοί απαιτούν διαδικασία που να προσδίδει αντικειμενικότητα και εγκυρότητα. Σε έρευνά του ο Ταταρίδης (2016) αναφέρει πως με τη συνεχή αλλαγή των νομοθετικών πλαισίων κατά το δοκούν της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας η διαδικασία επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων χαρακτηρίζεται αναξιόπιστη και ελεγχόμενη για την εξυπηρέτηση συμφερόντων. Οι Αργυροπούλου και Συμεωνίδης (2017) υποστηρίζουν χαρακτηριστικά πως για να μπορέσει η ελληνική εκπαίδευση να προοδεύσει, πρέπει άμεσα να γίνει η βελτίωση της σχολικής διεύθυνσης μακριά από μικροσκοπιμότητες και πολιτικά παιχνίδια. Στο ίδιο μήκος κύματος με την εκπαιδευτικό Α κινείται και η απάντηση του εκπαιδευτικού ΣΤ-διευθυντή που είναι και εν ενεργεία διευθυντής σχολικής μονάδας. Μάλιστα, χαρακτήρισε τον γραπτό διαγωνισμό δικλείδα αντικειμενικότητας και ασφαλείας για τέτοιους είδους διαδικασίες.

Η εκπαιδευτικός Β έδωσε έμφαση στο γεγονός πως τα τελευταία χρόνια συμμετέχουν στις διαδικασίες και οι εκπαιδευτικοί του συλλόγου διδασκόντων. Έδειξε μάλιστα θετικά διακείμενη προς αυτή την κατεύθυνση. Η αλήθεια είναι πάντως πως μετά την εισαγωγή της ψηφοφορίας των εκπαιδευτικών με τον νόμο 4327/2015 ξεκίνησε μια πολύ μεγάλη συζήτηση στην εκπαιδευτική κοινότητα. Συγκεκριμένα, αμέσως μετά την ψήφιση της ψηφοφορίας υπήρξαν σημαντικές αντιδράσεις, καθώς από την πλευρά τους οι κυβερνώντες προέβλεψαν ως επιχείρημα τον εκδημοκρατισμό της διαδικασίας ενώ οι αντίπαλοι την χειραγώγησή της (Τσιαπλής & Τυριακίδου, 2018). Σε έρευνά τους οι Αργυροπούλου και Συμεωνίδης (2017) διαπίστωσαν πως οι εκπαιδευτικοί στη μυστική ψηφοφορία δεν αποδίδουν αντικειμενικότητα και αξιοπιστία στον απόλυτο βαθμό. Επιπλέον, σε εργασία της η Παναγιωτίδου (2016) αναφέρει πως η διαδικασία της ψηφοφορίας αντιμετωπίστηκε με ιδιαίτερο προβληματισμό από τον εκπαιδευτικό κόσμο. Στην εργασία της η Γέρου (2016) αναφέρει ότι, λόγω της μυστικής ψηφοφορίας του Ν4327/2015, αρκετοί υποψήφιοι αποκλείστηκαν από τη συνέχεια της διαδικασίας, εφόσον δε συγκέντρωσαν το προαπαιτούμενο 20%. Το γεγονός της έντασης που επικράτησε λόγω της ψηφοφορίας επιβεβαιώθηκε εμμέσως και από τον εκπαιδευτικό ΣΤ-διευθυντή, ο οποίος επιφυλάχτηκε να πάρει θέση.

Η τοποθέτηση της εκπαιδευτικού Γ δεν πρέπει να ξαφνιάζει. Η άποψή της πως η μοριοδότηση δεν είναι κατάλληλα προσαρμοσμένη στο να επιλέγεται ο καλύτερος αποτελεί τη βασική παραδοχή όλων των ερευνητών που έχουν κατά καιρούς εξετάσει τις διαδικασίες επιλογής είτε συνολικά είτε μεμονωμένα. Άλλωστε, το γεγονός αυτό αποτελεί και βασικό κίνητρο για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

Ο εκπαιδευτικός Δ πρωτοτυπεί με την απάντησή του καθώς δηλώνει πως είναι παράλογο να επιμορφώνεται κάποιος και, αντί να μένει στην τάξη να εφαρμόσει τις επιπλέον γνώσεις του πάνω στις οποίες επιμορφώθηκε, χρησιμοποιεί την επιμόρφωσή του ως προσόν για μια διευθυντική θέση. Η άποψή του αυτή έρχεται σε αντίθεση με τη σχετική βιβλιογραφία. Σε έρευνά τους οι Παπαϊωάννου κ.ά. (2012) διαπιστώνουν πως οι διευθυντές σχολείων με ποσοστό 97,5% θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης και μάλιστα σε ποσοστό 74,4% επιθυμούν η επιμόρφωσή τους να έχει περιοδικό χαρακτήρα. Σε αντίστοιχη έρευνά τους οι Μπαλκάμπαση και Φωκάς (2014) διαπιστώνουν πως η συνεχής επιμόρφωση των διευθυντών από την πολιτεία σε θέματα παιδαγωγικά και διοικητικά επικροτείται από το 88,4% των ερωτηθέντων διευθυντών. Ακόμη, η Δουλγερίδου (2015) σε άρθρο της διαπιστώνει πως είναι επιτακτική ανάγκη η επιμόρφωση των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού και διοικητικού τους έργου. Τέλος, ο Αργυρίου (2016) σε άρθρο του υπογραμμίζει πως η ανάγκη των διευθυντών για επαγγελματική ανάπτυξη είναι σε άμεση συσχέτιση με τη διαρκή επιμόρφωσή τους. Χαρακτηριστικά, ο Day (2003) αναφέρει πως η επιμόρφωση αποτελεί ένα απαραίτητο μέρος της συνεχιζόμενης ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Άλλωστε, οι απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας κάνουν έκδηλη την ανάγκη για την ανανέωση, τον εμπλουτισμό των γνώσεων και την ανάπτυξη των εργαζομένων (Πασιάς, 2002).

Ο εκπαιδευτικός Δ δείχνει να επιβεβαιώνεται στο κομμάτι εκείνο της απάντησή του στο οποίο αναφέρει πως οι εκπαιδευτικοί που φιλοδοξούν να καταλάβουν διευθυντική θέση επιδίδονται στην συλλογή τίτλων σπουδών. Διαφαίνεται έτσι πως στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο η συλλογή επιπλέον τυπικών προσόντων από πλευράς υποψηφίων αποσκοπεί καθαρά στην κατάληψη θέσης στελέχους εκπαίδευσης. Σχετικά, η Νούσια (2011) σε εργασία της αναφέρει πως η τακτική της συλλογής πτυχίων για την

ανέλιξη στην εκπαίδευση οφείλεται στη μεγάλη προσφορά διευθυντικών θέσεων στην εκπαίδευση.

Συμπερασματικά, από την ανάγνωση των βιωμάτων των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένου και του διευθυντή της έρευνας, διαπιστώνεται ότι η αποτύπωση των αρνητικών παραμέτρων των διαδικασιών επιλογής γίνεται με ιδιαίτερη ευκολία γεγονός που οδηγεί τον ερευνητή στο συμπέρασμα ότι στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας η διαδικασία επιλογής χαρακτηρίζεται ως προβληματική. Η έλλειψη θετικών στάσεων, το πλήθος αρνητικών σχολίων και η υποκειμενικότητα που χαρακτηρίζει τις τοποθετήσεις τους αποτελούν μια παραδοχή πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει ανάγκη μιας διαδικασίας αντικειμενικής, προοδευτικής και αποδεκτής από όλους.

Στην δεύτερη ερώτηση του ερευνητή για το αν επηρεάζουν την εν γένει λειτουργία του σχολείου οι συνεχείς αλλαγές στο σύστημα επιλογής, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων απάντησαν πως οι συνεχείς αλλαγές δεν είναι προς τη θετική κατεύθυνση. Μόνο η εκπαιδευτικός Ε στο συγκεκριμένο ερώτημα συμπλήρωσε ότι οι αλλαγές είναι προς την θετική κατεύθυνση μόνο εάν είναι προς όφελος του εκπαιδευτικού. Προκειμένου να είναι επιτυχείς οι εκπαιδευτικές αλλαγές, πρέπει να γίνεται κατανοητή η φύση, ο τρόπος και ο λόγος για τον οποίο υλοποιούνται (Everard & Morris, 1999). Οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα δε φαίνεται να βρίσκουν πειστικές απαντήσεις. Τούτο εξηγεί την επιφυλακτικότητά τους. Οι απαντήσεις τους επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της πρώτης ερώτησης που, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, οι διαδικασίες επιλογής διαχρονικά είναι αναξιόπιστες. Ο εκπαιδευτικός ΣΤ-διευθυντής δείχνει να επιβεβαιώνει τη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών, καθώς κι αυτός από τη μεριά του στρέφεται εναντίον των συνεχών αλλαγών, εφόσον, όπως αποδεικνύεται και από τις τρεις τελευταίες διαδικασίες κρίσεων, δεν άλλαξε σχολείο, ενώ είχε τη δυνατότητα στις κρίσεις του 2015. Αντίθετα, στις τελευταίες κρίσεις, παρά την επιλογή του να μη μετακινηθεί, αναγκάστηκε να αλλάξει σχολείο λόγω μετακινήσεων άλλων διευθυντών. Συμπερασματικά, διαπιστώνεται αν και δεν υπάρχει ομοφωνία στις απαντήσεις των συμμετεχόντων, οι απόψεις όλων συγκλίνουν να έχουν αρνητική έως πολύ αρνητική στάση απέναντι στις συνεχείς αλλαγές του νομοθετικού πλαισίου.

Η ερώτηση σχετικά με τα χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητο να συγκεντρώνει κάποιος για να συμμετέχει στις διαδικασίες επιλογής διευθυντών σχολείων και πώς θα μπορούσε να είναι η διαδικασία, ήταν η τρίτη κατά σειρά βασική ερευνητική ερώτηση. Στη συγκεκριμένη ερώτηση ο ερευνητής έλαβε τις πιο μακροσκελείς απαντήσεις. Λόγω της ανοιχτής φύσης της ερώτησης, οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν διεξοδικά τις απόψεις τους. Για να γίνουν καλύτερα κατανοητά τα αποτελέσματα έγινε διαχωρισμός των απαντήσεων σε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες χαρακτηριστικών: στα ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά, στα διδακτικά χαρακτηριστικά, στα διοικητικά χαρακτηριστικά και στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Ο διαχωρισμός αυτός συμφωνεί σχεδόν σε απόλυτο βαθμό με τη φιλοσοφία ως προς την κατηγοριοποίηση των προσόντων, όπως αυτός έγινε στους τελευταίους νόμους επιλογής διευθυντών. Ως εκ τούτου, η κατηγοριοποίηση αυτή έγινε αναγκαστικά, καθώς από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφαίνεται ολοφάνερα ο επηρεασμός τους από την ισχύουσα νομοθεσία.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δεν είναι σε θέση να δομήσουν μια κατηγοριοποίηση των χαρακτηριστικών με βάση την έως τώρα προσωπική τους διαδρομή στην εκπαίδευση. Ακόμη, αίσθηση προκαλεί η σε πολύ μεγάλο βαθμό, με εξαίρεση τον διευθυντή της έρευνας, απουσία γνωστικού υπόβαθρου σχετικού με θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Η απουσία γνώσεων διοίκησης, ιδιαίτερα στα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα, αν και έχουν όλοι τους πάνω από δεκαπέντε χρόνια προϋπηρεσίας, δικαιολογείται, διότι κατά την περίοδο των πανεπιστημιακών τους σπουδών δεν υπήρχαν στο πρόγραμμα σπουδών μαθήματα εκπαιδευτικής διοίκησης. Αξίζει να διευκρινιστεί ότι μαθήματα εκπαιδευτικής διοίκησης έχουν εισαχθεί μόλις την τελευταία δεκαπενταετία στα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων. Επίσης, ο αριθμός των μεταπτυχιακών προγραμμάτων διοίκησης είναι ακόμα ανεπαρκής για να καλύψει τις υπάρχουσες ανάγκες. Επιπλέον, απουσιάζει οποιασδήποτε μορφής επιμόρφωσης σε θέματα διοίκησης στους εκπαιδευτικούς από το Υπουργείο Παιδείας. Διαπιστώνεται πως η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης δεν αποτελεί προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στην πρώτη κατηγορία χαρακτηριστικών οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως ένας υποψήφιος διευθυντής πρέπει να έχει επιπλέον σπουδές, να έχει σπουδές στους υπολογιστές, μια ξένη

γλώσσα, και οτιδήποτε σχετίζεται με τα παιδαγωγικά, με την ψυχολογία. Επίσης, είναι σημαντικό να γνωρίζει πολύ καλά διοίκηση και ειδικά τους τομείς διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού και διοίκηση ολικής ποιότητας. Σημειώνεται πως ο κάθε ερωτηθείς απάντησε με βάση τη δική του προσωπική θεώρηση, για αυτό και κανείς δεν έδωσε κοινή απάντηση με κάποιον άλλον συμμετέχοντα στην έρευνα. Ο διευθυντής της έρευνας μάλιστα ανέφερε ως απαραίτητο για τη συμμετοχή στη διαδικασία επιπλέον τίτλους σπουδών και γενικότερα αναβαθμισμένο ακαδημαϊκό προφίλ που θα ξεχωρίζει έναντι του συλλόγου. Μάλιστα, όπως αναφέρθηκε στην 4.2. Προφίλ Συνεντευξιαζόμενων, ο διευθυντής είναι εκπαιδευτικός αυξημένων ακαδημαϊκών προσόντων.

Η απουσία γνώσεων διοίκησης οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε γενικόλογες και ασαφείς τοποθετήσεις σχετικά με το ποιες είναι οι σπουδές που θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό που θα αναλάβει θέση διευθυντή να είναι επιτυχημένος στο έργο του. Είναι άξια απορίας η μη πρόταξη των σπουδών στη διοίκηση της εκπαίδευσης ως του σημαντικότερου προσόντος για να διεκδικήσει κάποιος θέση διευθυντή σχολείου. Οι ερωτηθέντες φαίνεται να μην εκτιμούν ως σημαντικότερες τις εξειδικευμένες σπουδές αλλά απαντούν πως ο υποψήφιος διευθυντής θα μπορούσε να έχει σπουδές σε ένα μεγάλο εύρος γνωστικών αντικειμένων. Άλλωστε, ποτέ έως τώρα οι σπουδές στη διοίκηση δε θεωρήθηκαν υποχρεωτικές για τη συμμετοχή στη διαδικασία και ουδέποτε έχουν μοριοδοτηθεί με μεγαλύτερο συντελεστή από άλλα γνωστικά πεδία. Συμπερασματικά, από την έρευνα προκύπτει πως όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούν απαραίτητη την κατοχή επιπλέον τίτλων σπουδών για τη συμμετοχή κάποιου σε διαδικασία επιλογής διευθυντών. Επίσης, ομόφωνα οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν πως η κατοχή επιπλέον οποιονδήποτε τίτλων, πέραν του βασικού τίτλου σπουδών, αποτελεί απαραίτητο εφόδιο για να είναι ο διευθυντής επιτυχημένος στο έργο του.

Στην δεύτερη κατηγορία, στα διδακτικά χαρακτηριστικά, καταγράφεται η ομοφωνία όλων αναφορικά με τη συμπλήρωση κάποιων ελάχιστων ετών διδακτικής προϋπηρεσίας για να συμμετέχει κάποιος στις διαδικασίες επιλογής. Ο αριθμός κυμαίνεται από 8 με 10 και φτάνει έως και τα 15 έτη. Η διακύμανση αυτή προκύπτει καθώς από την πλευρά τους οι αρχαιότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν τα περισσότερα σε αντίθεση με τους νεότερους

συμμετέχοντες που απάντησαν τα λιγότερα (8 με 10 έτη). Διαφαίνεται στην ερώτηση αυτή μια απόκλιση στις απόψεις παλαιότερων και νεότερων εκπαιδευτικών.

Η επιχειρηματολογία των παλαιότερων εκπαιδευτικών κατανοείται εν μέρει, καθώς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι βαθιά ριζωμένη η αντίληψη πως ο αρχαιότερος εκπαιδευτικός λαμβάνει άτυπων προνομίων. Επίσης, υποδηλώνει την πεποίθησή τους πως ο εκπαιδευτικός με τα περισσότερα έτη είναι και ικανότερος. Επιπλέον, αποκλειστικά για τις διαδικασίες επιλογής διευθυντών η μοριοδότηση των ετών υπηρεσίας είναι μεγάλης βαρύτητας. Χαρακτηριστικά, η Παναγιωτίδου (2016) σε έρευνά της στηλιτεύει τη μοριοδότηση της αρχαιότητας σε πολλαπλάσιο βαθμό από τη μοριοδότηση της προϋπηρεσίας σε θέση ευθύνης. Το γεγονός αυτό δεν προκαλεί έκπληξη, καθώς διαχρονικά σε όλες τις διαδικασίες επιλογής το προσόν με τη μεγαλύτερη μοριοδότηση είναι η αρχαιότητα.

Από τα παραπάνω προκύπτει πως οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας στρέφονται σε δύο κατευθύνσεις ανάλογα με το προσωπικό επαγγελματικό συμφέρον του καθενός: στην πρώτη κατεύθυνση οι παλαιότεροι θεωρούν ότι τα περισσότερα έτη είναι απαραίτητα αλλά προφανώς αυτό εξυπηρετεί τις δικές τους επιθυμίες και η άλλη κατεύθυνση είναι των νεαρότερων εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι δε χρειάζονται τόσα έτη, γιατί με αυτό τον τρόπο θα μπορούσαν οι ίδιοι να διεκδικήσουν γρηγορότερα διευθυντική θέση.

Στον Πίνακα 1 καταγράφονται οι συνεχείς αλλαγές στον αριθμό των ετών προϋπηρεσίας που απαιτούνται για τη συμμετοχή κάποιου στις διαδικασίες επιλογής. Οι αλλαγές αυτές συμβαίνουν γιατί με αυτό τον τρόπο εξυπηρετούνται οι εκάστοτε πολιτικές στοχεύσεις. Το γεγονός αυτό λειτουργεί ανασταλτικά στην προσπάθεια καθιέρωσης ενός σταθερού αριθμού απαιτούμενων ετών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ένα ελάχιστο όριο διδακτικής υπηρεσίας δύναται να δώσει στον μετέπειτα διευθυντή στοιχεία που θα τον καταστήσουν επιτυχημένο στο έργο του. Παρόλα αυτά, επισημαίνεται από τους ερωτώμενους η μη σύνδεση προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση με την πραγματική διδακτική προϋπηρεσία.

Στην τρίτη κατηγορία, στα διοικητικά χαρακτηριστικά καταγράφονται οι παρακάτω δύο βασικές επισημάνσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα: α) είναι σημαντικό να διαθέτει ένας διευθυντής διοικητική εμπειρία για να είναι επιτυχημένος, ωστόσο, δεν είναι το κυριότερο προσόν και β) δεν είναι σωστό ο νομοθέτης να προβλέπει μοριοδότηση διοικητικού έργου σε υποψηφίους οι οποίοι συμμετείχαν σε υπηρεσιακά, κοινοτικά ή δημοτικά συμβούλια ή σε φορείς του δημοσίου, καθώς όλα τα παραπάνω δε συνδυάζονται με τα καθήκοντα ενός διευθυντή.

Στην τέταρτη κατηγορία αποτυπώνονται τα κριτήρια της προσωπικότητας των υποψηφίων. Καθώς ο ανοιχτός χαρακτήρας της ερώτησης δεν επιτρέπει εύκολα κατηγοριοποιήσεις καταγράφονται οι έντονες αντιδράσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με τις δύο μεθόδους που έχει εφαρμόσει η πολιτική ηγεσία έως τώρα (συνέντευξη και ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων) να ελέγξει την προσωπικότητα των υποψηφίων διευθυντών.

Μετά την ερώτηση του ερευνητή σχετικά με την πρακτική που ακολουθήθηκε στις τελευταίες δύο κρίσεις στελεχών, όπου οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν ενεργά, κλήθηκαν από τον ερευνητή να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με τη συμμετοχή τους στη διαδικασία. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν καταγράφεται πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην πλειοψηφία τους δήλωσαν πως η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία επιλογής των διευθυντών τους είναι καλοδεχούμενη. Βέβαια, σημειώνουν όλοι τις ενστάσεις τους για τον τρόπο με τον οποίο έχει γίνει έως σήμερα. Εκφράστηκαν επιφυλάξεις για το γεγονός πως ο προσωπικός παράγοντας διαδραματίζει μεγάλο ρόλο. Επίσης, με τη δεύτερη διαδικασία του 2017 ουσιαστικά η άποψη των εκπαιδευτικών είχε μάλλον συμβουλευτικό και όχι ουσιαστικό χαρακτήρα. Επίσης, προχωρώντας τη σκέψη τους, οι εκπαιδευτικοί πρότειναν και τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και στην επιτροπή βαθμολόγησης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η αισθητή διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού ΣΤ-διευθυντή, διότι, αν και επιφυλάχτηκε να απαντήσει αναλυτικά, δήλωσε πως αφενός μεν το μέτρο δεν κινείται προς τη σωστή κατεύθυνση κι αφετέρου δε πως η όλη διαδικασία με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών είναι μακριά από τη δική του φιλοσοφία. Το πιο ενδιαφέρον

σχόλιο, εξάλλου, ήταν πως θα ήταν εύκολο για τον ίδιο αν απαντούσε καθαρά συμφεροντολογικά και να πει πως το μέτρο είναι θετικό μιας και ο ίδιος ευνοήθηκε, αφού επέτυχε στις δύο τελευταίες επιλογές διευθυντών. Καθώς πρόκειται για έναν διευθυντή ο οποίος έχει περισσότερες από τέσσερις συνεχόμενες επιτυχημένες συμμετοχές σε διαδικασίες με αντίστοιχες θητείες στη διεύθυνση σχολικών μονάδων, συμπεραίνονται τα εξής: διαφαίνεται μεγάλη διαφοροποίηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στον διευθυντή. Η κρίση του διευθυντή είναι αρνητική σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς. Ο διευθυντής θεωρεί ότι ουσιαστικά ελέγχεται από τις υποκειμενικές κρίσεις των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες επιλογής ως μέτρο δημοκρατίας και αξιολόγησης. Πράγματι, και σε παλιότερη έρευνα της Στραβάκου (2003) έχει βρεθεί πως οι εκπαιδευτικοί που δε συμμετέχουν ως υποψήφιοι στις διαδικασίες τείνουν να είναι πιο θετικοί σε παραμέτρους της διαδικασίας σε αντίθεση με τους υποψηφίους.

Η επιθυμία των εκπαιδευτικών της έρευνας, όπως αυτό προκύπτει από τις απαντήσεις τους, να συμμετέχουν με κάποιον τρόπο στις διαδικασίες της έχει πολλαπλές ερμηνείες. Αρχικά η μη μονιμότητα του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη θέση του ή έστω η κατάληψη διευθυντικής θέσης σε άλλη σχολική μονάδα, όπως αυτό εφαρμόζεται σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα (π.χ. κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα) προσδίδει στον διευθυντή της αίσθησης της προσωρινότητας. Το γεγονός ότι ο διευθυντής είναι αναλώσιμος δίνει στους εκπαιδευτικούς την αίσθηση πως αυτοί διαδραματίζουν σημαντικό λόγο στη σχολική μονάδα, καθώς ο πιθανός ρόλος τους στις διαδικασίες επηρεάζεται από την πραγματικότητα. Συγκεκριμένα, είναι μονιμότεροι στη σχολική μονάδα έναντι του οποιουδήποτε διευθυντή.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στη συμμετοχή τους στις κρίσεις διευθυντικών στελεχών, καθώς έτσι γίνονται εν δυνάμει ρυθμιστές της περαιτέρω εξέλιξης του διευθυντή. Η πριμοδότηση ή μη μιας διευθυντικής υποψηφιότητας θα είναι στην άμεση δικαιοδοσία τους. Με τον τρόπο αυτόν, θα είναι σε θέση να επιλέγουν τους αρεστούς τους και να απορρίπτουν τους μη αρεστούς, γεγονός που πιθανόν να προκαλέσει πολλές αδικίες και προβλήματα. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση του διευθυντή, η οποία κινείται σε αντίθετη

κατεύθυνση. Μάλιστα, το γεγονός ότι ο ίδιος έχει κριθεί στις διαδικασίες του 2015 και του 2017 από τους συναδέλφους του δίνει ακόμα μεγαλύτερη αξία στα λεγόμενά του.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί είναι θετικά διακείμενοι στην προοπτική αξιολόγησης του διευθυντή μέσω της διαδικασίας επιλογής, επειδή με τον τρόπο αυτόν θα αποκτήσουν περισσότερη δύναμη. Μέσα στο ιδιαίτερα περίπλοκο πλέγμα σχέσεων που αναπτύσσεται σε μια σχολική μονάδα, οι συγκρούσεις και ιδιαίτερα οι ιεραρχικές είναι συνηθισμένο φαινόμενο (Τσιαπλές, 2015). Παρά την αδιαμφισβήτητη κυριαρχία του διευθυντή λόγω του θεσμικού του ρόλου, η αβεβαιότητα του εξωτερικού περιβάλλοντος, οι διαφορετικές αντιλήψεις και η απουσία κοινών στόχων και οράματος δημιουργούν ένα σύνθετο πλαίσιο μέσα στο οποίο ο καθένας θέλει να είναι ο ισχυρότερος (Ζαβλανός, 1990 · Μπουραντάς, 2002).

5.2. Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τον επιτυχημένο διευθυντή και πώς συνδέεται με το επιτυχημένο του έργο η διαδικασία με την οποία επιλέγεται, ο ερευνητής απηύθυνε δύο βασικές ερωτήσεις και όσες διευκρινιστικές απαιτήθηκαν στους συμμετέχοντες στην έρευνα. Από την καταγραφή των απαντήσεών τους διαπιστώνεται πως υπάρχει μεγάλη δυσκολία στους συμμετέχοντες να κατανοήσουν τη γενικότερη έννοια του επιτυχημένου διευθυντή και την επίδρασή της στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από τα βιώματα του καθενός με τους διευθυντές που έχει συνεργαστεί έως τώρα.

Με την πρώτη του ερώτηση ο ερευνητής κάλεσε τους συμμετέχοντες να απαντήσουν εάν η διαδικασία επιλογής συμβάλλει στην επιτυχία ή στην αποτυχία του διευθυντή στο έργο του. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει πως οι γνώμες των εκπαιδευτικών μοιράζονται ανάμεσα στις απαντήσεις ότι η διαδικασία δε συμβάλλει και στο ότι είναι αδιάφορη. Επιχειρηματολογούν πως το κράτος δεν είναι κοντά στον εκπαιδευτικό, δεν υπάρχει η υποδομή να λειτουργήσει σωστά ο διαγωνισμός, ότι με τον τρόπο που τελείται η διαδικασία δεν υπάρχει σύνδεση επιλογής και έργου. Επίσης, χαρακτηρίζουν τη διαδικασία τυπική, αδιάφορη και χωρίς κανένα ουσιαστικό κέρδος για τους συμμετέχοντες. Στο ίδιο μήκος κύματος με τους εκπαιδευτικούς κινείται κι ο διευθυντής ο οποίος χαρακτηρίζει και αυτός από την πλευρά του τη διαδικασία ανούσια. Συμπερασματικά, προκύπτει πως για

τους εκπαιδευτικούς η διαδικασία επιλογής διευθυντών είναι μια διαδικασία άοσμη, χωρίς κανένα όφελος για το σχολείο. Μάλιστα, ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν κάποιον θεσμικό ρόλο στη διαδικασία κινούνται στους χαρακτηρισμούς τους περισσότερο στο επίπεδο της αδιαφορίας.

Η δεύτερη ερώτηση σχετικά με το ποια χαρακτηριστικά θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι καθιστούν τον διευθυντή επιτυχημένο στο έργο του υπήρξε καταλυτική. Σε αυτήν την ερώτηση οι εκπαιδευτικοί κατέθεσαν ολοκληρωμένα το πλαίσιο χαρακτηριστικών στο οποίο, σύμφωνα πάντα με τα βιώματά τους, αν ένας διευθυντής διαθέτει, θα είναι εν δυνάμει επιτυχημένος στο έργο του.

Αρχικά, ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη του βασικού υποκειμένου της έρευνας και υπηρετούντα σε θέση διευθυντή, αφού με τη συγκεκριμένη ερώτηση κλήθηκε στην πραγματικότητα να περιγράψει τα χαρακτηριστικά τα οποία τον καθιστούν επιτυχημένο στην εργασία του, σύμφωνα πάντα με την άποψή του. Από τα λεγόμενά του προκύπτει ότι θεωρεί πως οι δύο βασικές παράμετροι επιτυχίας στο έργο ενός διευθυντή είναι το όραμα και η συνεχής επιμόρφωση. Από την παρατήρηση του ερευνητή διαπιστώνεται πως ο διευθυντής λειτουργεί με ένα συγκεκριμένο πλάνο μέσα σε ένα καθορισμένο πλαίσιο σχέσεων και αρμοδιοτήτων στη σχολική μονάδα. Παρά τη σχεδόν ελάχιστη ευελιξία που μπορεί να έχει και πάντα μέσα στους γενικότερους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία του σχολείου του, φαίνεται πως, έστω και επιδερμικά, προσπαθεί να περάσει στον σύλλογο διδασκόντων μια συγκεκριμένη φιλοσοφία. Η έννοια όραμα, όπως την εκφράζει ο διευθυντής, είναι αρκετά ευρεία. Παρά τούτα από την παρατήρηση προέκυψαν σημειώσεις που καταδεικνύουν ότι σε συγκεκριμένους τομείς ο διευθυντής υλοποιεί ή επιχειρεί να υλοποιήσει μέτρα που θα ενισχύσουν το έργο του αλλά και του σχολείου του στο σύνολο.

Παράδειγμα υιοθέτησης καλής πρακτικής είναι ο άτυπος πρωινός σύλλογος διδασκόντων, ο οποίος καθιερώθηκε εφέτος με πρωτοβουλία του διευθυντή. Από την παρατήρηση προκύπτει πως λειτούργησε πολύ οργανωτικά για όλους και δε χάθηκε χρόνος στη διάρκεια της ημέρας για ανούσιες διευκρινίσεις και χαμένες εργατοώρες. Ακόμα, δείγμα ανοίγματος του σχολείου στην τοπική κοινωνία θεωρείται η συνάντηση εργασίας διευθυντή-υποδιευθυντή για τον προγραμματισμό συναντήσεων με τοπικούς φορείς με θέμα τις

εκδηλώσεις του σχολείου. Επίσης, ως καλή πρακτική καταγράφεται και η συνάντηση διευθυντή-εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής για θέματα τάξης. Οι τρεις παράμετροι αυτοί ενισχύουν τη θέση του ερευνητή ότι ο διευθυντής προσπαθεί να περάσει το όραμά του -στο μέτρο του εφικτού- στους υπολοίπους.

Το δεύτερο που χαρακτηρίζεται βασικό για να είναι κάποιος επιτυχημένος ως διευθυντής είναι η συνεχής επιμόρφωση. Από την παρατήρηση προκύπτει πως η προαγωγή του διευθυντή ακαδημαϊκά αποτελεί αυτοσκοπό. Συγκεκριμένα, την περίοδο διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, ο υπό έρευνα διευθυντής παρακολουθεί δυο εξ αποστάσεως προγράμματα επιμόρφωσης (ένα στις Τ.Π.Ε. και ένα στη διοίκηση της εκπαίδευσης). Ένα ακόμα χαρακτηριστικό θεωρείται η προετοιμασία του διευθυντή για τον σχεδιασμό βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού για την εκπαιδευτικό της ειδικής τάξης. Επίσης, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, το βιογραφικό του θεωρείται αρκετά πλούσιο με βάση την επικρατούσα εκπαιδευτική πραγματικότητα στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Σημειώνεται, επίσης, πως παρουσιάστηκε προετοιμασμένος στις δύο διδακτικές ώρες.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ταυτίζονται ως προς το κυρίαρχο προσόν για έναν επιτυχημένο διευθυντή. Θεωρούν λοιπόν ότι είναι θεμελιώδους σημασίας να είναι δίκαιος, αντικειμενικός, να μην κάνει χατίρια, να διατηρεί και να επικροτεί την ισονομία στο εργασιακό περιβάλλον και να συμπεριφέρεται με όμοιο τρόπο σε όλους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως κυρίαρχο προσόν για έναν επιτυχημένο διευθυντή είναι η ικανότητα στη διαχείριση κρίσεων. Σχετικά, σε έρευνά του ο Καραθάνος (2006) διαπιστώνει πως το 87,5 % των συμμετεχόντων διευθυντών δεν έχουν λάβει καμία επιμόρφωση στον τομέα της διαχείρισης κρίσεων. Επιπλέον, ο Τασούλας (2016) στη διδακτορική διατριβή του διαπίστωσε πως οι διευθυντές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κρίνονται ανέτοιμοι να χειριστούν τις σχολικές κρίσεις. Τα παραπάνω ευρήματα δικαιολογούν την πρωταρχική θέση που απέδωσαν στη διαχείριση κρίσεων στα σημαντικότερα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο επιτυχημένος διευθυντής, καθώς οι διευθυντές, ως ηγέτες, οφείλουν να είναι οι πυλώνες ασφάλειας και σταθερότητας μιας σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2008). Συνδυαστικά, οι δύο κυρίαρχοι συντελεστές επιτυχίας του διευθυντή, όπως αυτοί επιλέχθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, επισημαίνονται σε άρθρο των Μητσαρά και Ιορδανίδη (2016), όπου χαρακτηριστικά καταγράφεται πως η αντικειμενικότητα, η

αμεροληψία και η ίση αντιμετώπιση όλων των μελών ενός συλλόγου διδασκόντων περιορίζουν σε μεγάλο βαθμό της συγκρούσεις.

Από την παρατήρηση του διευθυντή προκύπτει πως ο ίδιος εφαρμόζει σε μεγάλο βαθμό δίκαιες πρακτικές στον εργασιακό του χώρο. Αυτός μπορεί να είναι και ο λόγος που οι εκπαιδευτικοί το προτάσσουν. Η έλλειψη προστριβών, η οργάνωση σχολικής εκδρομής από κοινού των μικρών τάξεων, η συνεργασία με τον υποδιευθυντή, ο διαμοιρασμός αρμοδιοτήτων και η ταυτόχρονη σχεδόν αποχώρηση των εκπαιδευτικών από τον χώρο εργασίας τους δείχνει ξεκάθαρα πως εφαρμόζει πρακτικές ισονομίας και προσπαθεί να έχει ένα σχολικό περιβάλλον ήρεμο και δημιουργικό.

Ακόμα, οι συμμετέχοντες ανέφεραν πως οι εξειδικευμένες ή κατά περίπτωση απλώς οι επιπλέον γνώσεις τοποθετούν τον υποψήφιο διευθυντή σε ανώτερο μορφωτικά επίπεδο στον εργασιακό τους χώρο. Σχετικά, ο Κατσαρός (2008) υπογραμμίζει τη σημασία των επιπλέον μετρήσιμων προσόντων στη διαδικασία επιλογής. Ο Πασιαρδής (2014) αναφέρει πως η επιστημονική συγκρότηση του διευθυντή διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο. Ο Σαΐτης (2002) τονίζει πως οι επιπλέον γνώσεις ενισχύουν την αποτελεσματικότητα του διευθυντή. Τέλος, η Μητροπούλου (2009), σε έρευνά της διαπίστωσε θετική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου σπουδών και της αποτελεσματικότητας στο έργο του. Το χαρακτηριστικό αυτό που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί ταιριάζει απόλυτα και με την απάντηση του διευθυντή.

Όσον αφορά την καλλιέργεια υγιούς κλίματος στη σχολική μονάδα από τον διευθυντή, η Πασιαρδή (2001) τονίζει πως το σχολικό κλίμα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, ο διευθυντής, ως ο επικεφαλής του σχολικού οργανισμού, μέσα από τις στρατηγικές επιλογές του θεωρείται ο βασικός διαμορφωτής του κλίματος στη σχολική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δείχνουν να αντιλαμβάνονται τη σημασία του σχολικού κλίματος και τον ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωσή του. Η ξεχωριστή θέση όπου τοποθετείται το σχολικό κλίμα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, όπως αυτές προέκυψαν μέσα από την καταγραφή των βιωμάτων τους, διαφαίνεται και στη σχετική βιβλιογραφία. Όπως προέκυψε από έρευνα της Παναγιωτίδου (2012), ο ρόλος του διευθυντή είναι καταλυτικός στην ανάπτυξη καλού σχολικού κλίματος. Είναι υπεύθυνος να ελέγχει παραμέτρους που διαμορφώνουν το

συνεργατικό κλίμα, όπως είναι οι συνθήκες εργασίας, ο ατομικισμός, ο χρόνος, η έλλειψη κοινών στόχων και αντιμετώπισης προβλημάτων (Παναγιωτίδου, 2012). Οι Kelley, Thornton, και Daugherty (2005) αναφέρουν σε έρευνά τους πως οι διευθυντές για να είναι επιτυχημένοι στο έργο τους θα πρέπει να είναι σε θέση να μπορούν να διαβλέπουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και να δημιουργούν ένα αποτελεσματικό πεδίο μάθησης.

Από την παρατήρηση του διευθυντή προκύπτει πως διαθέτει δεξιότητες που απαιτούνται για να διατηρεί το κλίμα της σχολικής του μονάδας ήρεμο και δημιουργικό. Αυτό προκύπτει από τις εξής σημειώσεις: α) παρά τη φανερή έλλειψη επικοινωνίας ανάμεσα στον διευθυντή και τη σχολική τροχονόμο, από την παρατήρηση προέκυψε πως δεν υπήρξε δυσκολία στην εκτέλεση των καθηκόντων από πλευράς σχολικής τροχονόμου, β) στη συνάντηση εργασίας με τον υποδιευθυντή συζητήθηκε διεξοδικά με ποιον τρόπο οι εκδηλώσεις που θα συμμετέχει η σχολική μονάδα δε θα διαταράξουν την ομαλή σχολική καθημερινότητα, γεγονός που μαρτυρά τη σημαντικότητα που δίνει στο σχολικό κλίμα και γ) μετά το πέρας των μαθημάτων, κατά τη συνάντηση με τους γονείς, ο διευθυντής έγινε αποδέκτης αρνητικών σχολίων για μαθητές, εκπαιδευτικούς και μέλη της δημοτικής επιτροπής παιδείας. Ο διευθυντής κατάφερε με τους χειρισμούς του να αμβλύνει την ένταση που αυτό προκαλούσε και να δώσει ικανοποιητική λύση διατηρώντας την ισορροπία σε όλες τις εμπλεκόμενες πλευρές. Η προστασία και τελικά ικανοποίηση όλων των πλευρών, ακόμα κι αν μεταξύ τους αναπτύχθηκαν αντίρροπες δυνάμεις, δείχνουν τον βαθμό ευελιξίας, σταθερότητας και διπλωματίας του διευθυντή με βασικό γνώμονα τη διατήρηση του καλού κλίματος.

Τέλος, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι υψηλά στα χαρακτηριστικά επιτυχίας ενός διευθυντή κατατάσσουν την καθημερινή ουσιαστική παρουσία του στο σχολείο και την ενδυνάμωση ανά πάσα στιγμή του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η ενίσχυση, άλλωστε, των εκπαιδευτικών στο έργο τους και η ταυτόχρονη προστατευτική παρουσία ενός ανθρώπου, όπως είναι ο διευθυντής, συμβάλλει στη βελτίωση της παρεχόμενης μάθησης από τους εκπαιδευτικούς και των μαθησιακών αποτελεσμάτων από τους μαθητές.

Από την παρατήρηση του διευθυντή προκύπτουν οι εξής επισημάνσεις: ο διευθυντής πήγε πρώτος στο σχολείο και αποχώρησε τελευταίος, εξαιρουμένου του εκπαιδευτικού του

ολοήμερου προγράμματος, γεγονός που σημαίνει πως ανά πάσα στιγμή είναι διαθέσιμος για τους εκπαιδευτικούς. Την διαθεσιμότητά του την έκανε γνωστή σε όλους, καθώς σε όλα τα διαλείμματα ενίσχυσε τη δουλειά των εφημερευόντων, στην πρωινή προσέλευση ανέλαβε να κάνει τις απαιτούμενες διαδικασίες λόγω καιρού, την τρίτη ώρα είχε συνάντηση εργασίας για την ειδική τάξη. Επίσης, πραγματοποίησε συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς που θα οργάνωναν διδακτική επίσκεψη και τους πρόσφερε βοήθεια. Από τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών του σχολείου την ημέρα της παρατήρησης εξάγεται το συμπέρασμα ότι η παρουσία του εκπαιδευτικού ΣΤ-διευθυντή στον χώρο του σχολείου σε όλο το διδακτικό ωράριο τους καλλιεργεί συναισθήματα ασφάλειας.

5.3. Γενικές Επισημάνεις

Το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας κρίνει επιφυλακτικά τις διαδικασίες επιλογής διευθυντών.

Η διαδικασία χαρακτηρίζεται αδιάφορη και χωρίς όφελος για τους συμμετέχοντες αλλά και για το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του.

Οι παθογένειες της διαδικασίας επιλογής τείνουν να έχουν διαχρονικό χαρακτήρα.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκφράζουν ομόφωνα τη δυσαρέσκειά τους για τις συνεχείς αλλαγές νομοθετικών πλαισίων.

Τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας υποψήφιος διευθυντής για να είναι επιτυχημένος στο έργο του ταξινομούνται σε ακαδημαϊκά, σε διδακτικά, σε διοικητικά χαρακτηριστικά και σε χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Το γεγονός ότι η κατηγοριοποίηση ταυτίζεται με την αυτήν των νόμων επιλογής δηλώνει επηρεασμό των συμμετεχόντων από την ισχύουσα νομοθεσία.

Οι εκπαιδευτικοί δε μένουν αδιάφοροι στο ενδεχόμενο και δικής τους συμμετοχής με κάποιον τρόπο στις διαδικασίες.

Τα στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν τον διευθυντή επιτυχημένο στο έργο του είναι πολλά. Ωστόσο, αυτά που κατέχουν ξεχωριστή θέση στις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι η ικανότητα και η διάθεση δικαιοσύνης και ταυτόχρονα η δεξιότητα διαχείρισης κρίσεων.

Κεφάλαιο 6

Συμπεράσματα

Η έρευνα της παρούσας εργασίας υλοποιήθηκε με μια μελέτη περίπτωσης ενός Έλληνα διευθυντή δημοτικού σχολείου. Το βασικό υποκείμενο της έρευνας, με βάση της επιδόσεις του στις διαδικασίες επιλογής διευθυντών, την τελευταία δεκαετία κρίνεται επιτυχημένος στην κατάληψη διευθυντικών θέσεων παρά τις συνεχείς αλλαγές συστημάτων επιλογής.

Καθώς δεν υπάρχει κανένα περιθώριο επαγγελματικής ανέλιξης των υπηρετούντων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πέραν της πλήρωσης της θέσεως του διευθυντή σχολικής μονάδας, η διατήρηση της διευθυντικής θέσης παραμένει για χρόνια υψηλή προτεραιότητα για πολλούς εκπαιδευτικούς, αφού η συγκεκριμένη θέση τους προσδίδει πρεστίτζ. Επισημαίνεται πως η θέση του διευθυντή σχολικής μονάδας είναι και η μοναδική θέση ευθύνης στην οποία ο εκπαιδευτικός έχει αυξημένες απολαβές.

Το σύστημα επιλογής που ακολουθείται για την επιλογή διευθυντών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δε συναντάται σε κανένα άλλο εκπαιδευτικό συγκείμενο. Από την μελέτη των ξένων εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως αυτή έγινε στην παράγραφο 3.3.1, προκύπτει ότι κανένα άλλο κράτος δεν έχει υιοθετήσει είτε εν μέρει είτε στο σύνολό του το εγχώριο σύστημα επιλογής. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι ο τρόπος επιλογής διευθυντών στο ελληνικό σύστημα είναι περιθωριοποιημένος, αναξιόπιστος και δε χρήζει εκτίμησης από την επιστημονική κοινότητα, κατάσταση απολύτως δικαιολογημένη, καθώς το σύστημα που εφαρμόζεται στην πράξη δεν έχει καμία επιστημονική τεκμηρίωση. Αντίθετα, είναι προϊόν βιωματικών καταστάσεων και πολιτικών ζυμώσεων.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, το γεγονός πως ένας διευθυντής έχει επιτύχει σε συνεχόμενες δοκιμασίες επιλογής στελεχών εκπαίδευσης τον καθιστά αυτόματα καταξιωμένο στις συνειδήσεις των υπόλοιπων εκπαιδευτικών και του προσδίδει ένα αίσθημα διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της πράξης. Μάλιστα, σε

πολλές περιπτώσεις θεωρείται επιτυχημένος διευθυντής, παρόλο που ο όρος αυτός που του αποδίδεται δεν έχει σχέση με την ερμηνεία που δίνει η επιστήμη της εκπαιδευτικής διοίκησης στον επιτυχημένο διευθυντή. Στην πραγματικότητα, η εκπαιδευτική κοινότητα έχει αρκετές ενστάσεις πάνω στις διαδικασίες επιλογής, γεγονός που επιβεβαιώνεται απόλυτα και από τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας. Όλοι αναγνωρίζουν την επιτυχή κατάληψη διευθυντικής θέσης, όχι ως καταξίωση, όχι ως επιστέγασμα σε μια μακρόχρονη περίοδο προσφοράς στην εκπαίδευση, ούτε ως αποτέλεσμα συνεχούς ακαδημαϊκής εξέλιξης. Αντιθέτως, θεωρούν καταξίωση το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός που επιλέχθηκε έχει την ικανότητα να ελίσσεται, παρά τις αλλαγές συστημάτων και πολιτικών ηγεσιών. Ειδάλλως, διαθέτει τις κατάλληλες γνωριμίες και διασυνδέσεις.

Η παραπάνω διαπίστωση φανερώνει μία παθογένεια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι εκπαιδευτικοί, που στην συντριπτική τους πλειοψηφία δεν έχουν γνώσεις διοίκησης, πριμοδοτούν εκείνους που καταφέρνουν να βολεύονται παρά εκείνους που έχουν τα φόντα να ηγηθούν μιας σχολικής μονάδας με επιτυχία. Δημιουργούν λανθασμένα πρότυπα και δε συνυπολογίζουν τα τυχόν επιτεύγματα του οποιουδήποτε διευθυντή στην πράξη. Κανένας συμμετέχων στην έρευνα δε θεωρεί ότι η έννοια της αξιολόγησης του έργου του διευθυντή πρέπει να είναι κομμάτι μιας διαδικασίας επιλογής. Στο σημείο μάλιστα που ο διευθυντής της έρευνας δηλώνει ότι, αν εξεταστεί τελείως συμφεροντολογικά το θέμα, τον ευνοούν οι αλλαγές που έγιναν τα τελευταία χρόνια. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει την κουλτούρα των εκπαιδευτικών, η οποία εδράζεται στο προσωπικό συμφέρον.

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα δείχνουν να παγιδεύονται στα πολύ στενά πλαίσια της ελληνικής πραγματικότητας και να περιχαρακώνονται γύρω από την παραπάνω διαπίστωση. Όμως μέσα από τη σύνθεση των λεγομένων τους προκύπτει ακόμη μία νοσηρή διαπίστωση. Οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί πολλές φορές με τη στάση τους συνεπικουρούν στην ήδη προβληματική κατάσταση. Αντί να βοηθούν στην ανάδειξη ικανών διευθυντών, οι ίδιοι επιδίδονται σε πολιτικά παιχνίδια και σε δημιουργίες συμμαχιών προσπαθώντας να κερδίσουν την εύνοια του διευθυντή τους ή την ισχυροποίηση της θέσης τους στη σχολική μονάδα. Επίσης, σε περίπτωση που ο διευθυντής δεν είναι της αρεσκείας τους δημιουργούν ίντριγκες και αναστάτωση στη σχολική καθημερινότητα με σκοπό την υλοποίηση των επιθυμιών τους.

Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση στην έρευνα ενός εκπαιδευτικού που αντανακλά την νοοτροπία των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός δηλώνει πως, όποια και αν είναι η επιλογή των κυβερνώντων, ο ίδιος θα τη σεβαστεί και θα συνεργαστεί αρμονικά. Υπογραμμίζει με τον τρόπο αυτόν τη θέση του στη σχολική μονάδα και το δηλώνει στον νέο διευθυντή του με σκοπό την προσωπική του βολή και την εξυπηρέτηση των συμφερόντων του. Ακόμα, μέσα από τα λεγόμενά του προκύπτουν και άλλα ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Ο εκπαιδευτικός Δ, που είναι και υποδιευθυντής της σχολικής μονάδας Β και ο πιο στενός συνεργάτης του διευθυντή στην καθημερινή πράξη, φαίνεται να μη δίνει ιδιαίτερη σημασία στο πρόσωπό του και να τον θεωρεί αναλώσιμο.

Στο ελληνικό συγκείμενο υπάρχουν εκπαιδευτικοί που συμπεριφέρονται ως εν δυνάμει διευθυντές. Μέσα από την καθημερινότητά τους στο σχολείο προσπαθούν είτε να αναδειχτούν είτε να ευνοηθούν ποικιλοτρόπως, ώστε να επιτύχουν μελλοντικά την ανάδειξή τους σε θέση διευθυντή. Δεν είναι τυχαίο που ο εκπαιδευτικός Δ, ως υποδιευθυντής που είναι, δε θεωρεί σημαντικό τον ρόλο του διευθυντή αλλά και τον δικό του. Τα λεγόμενά των υπόλοιπων εκπαιδευτικών ενισχύουν τη θέση πως στις τάξεις των εκπαιδευτικών κυριαρχεί η πεποίθηση ότι ο καθένας θα μπορούσε να είναι διευθυντής. Άλλωστε, ουδείς διευθυντής είναι μόνιμος στη θέση του, όλοι έχουν την ελπίδα ή την ψευδαίσθηση ότι κάποια στιγμή θα είναι οι εκλεκτοί της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας.

Τα παραπάνω δημιουργούν ένα ασφυκτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο καλείται να εργαστεί και να προσφέρει ο Έλληνας εκπαιδευτικός. Το πλαίσιο αυτό λειτουργίας του σύγχρονου ελληνικού δημοτικού σχολείου φαντάζει ιδιαίτερα προβληματικό. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται με βάση την εξυπηρέτηση προσωπικών συμφερόντων και τη μεγαλύτερη προβολή του. Αναπτύσσονται σχέσεις οι οποίες είναι σαθρές, καθώς οικοδομούνται πάνω στις στρεβλώσεις και τις παθογένειες του ελληνικού δημόσιου σχολείου. Η νοσηρή αυτή αντίληψη χρειάζεται στοχευμένες πολιτικές με βούληση, τόλμη και αδιαφορία για το πολιτικό κόστος. Η πολιτική ατολμία και η πρόταξη της ψηφοθηρίας έχει στοιχίσει καθοριστικά στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Την άσχημη κατάσταση ενίσχυσε ο νόμος 4327/2015 με τον οποίο η συμμετοχή των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων στη διαδικασία επιλογής ήταν καθοριστική. Η ρύθμιση για την αυξημένης βαρύτητας ψηφοφορία έφερε στο προσκήνιο όλα τα κακώς

κείμενα του εκπαιδευτικού συστήματος. Διαδικασίες πρωτόγνωρες και εντελώς έξω από κάθε επιστημονική βάση έλαβαν χώρα στα ελληνικά σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί της πράξης ενίσχυσαν τους αρεστούς και όχι τους άριστους. Οι υπηρετούντες διευθυντές, σαν άβουλα όντα, προσπάθησαν να μη χάσουν την πολύτιμη ψήφο του συλλόγου τους. Εντός αυτού του σχολικού κλίματος, δημιουργήθηκε μια εκρηκτική και αρρωστημένη κατάσταση συνεχών δολοπλοκιών, εξυπηρέτησης προσωπικών συμφερόντων και προσωπικής ανάδειξης.

Η πλήρης μεταστροφή της πολιτικής ηγεσίας με την ουσιαστική κατάργηση του παρόντος κριτηρίου στην επόμενη διαδικασία του 2017 ουσιαστικά αποτέλεσε ομολογία αποτυχίας. Σχετικές έρευνες (Αργυροπούλου & Φιλίππου, 2018 · Τσιαπλής & Τυριακίδου, 2018) φανέρωσαν τις δυσλειτουργίες που προέκυψαν. Συγκεκριμένα, καταγράφεται ο αρνητικός επηρεασμός του κλίματος μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών, η δημιουργία ομάδων υποστηρικτών των υποψηφίων, οι εντάσεις και οι συγκρούσεις.

Επιπροσθέτως, η έλλειψη σταθερού συστήματος και η αλλαγή του σε κάθε μεταβολή πολιτικής ηγεσίας καταμαρτυρά πως οι εκάστοτε ιθύνοντες επιλέγουν να ευνοήσουν κάποιους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς για την κατάληψη διευθυντικών θέσεων μέσω των οποίων θα υλοποιήσουν την εκπαιδευτική τους πολιτική. Σε κάθε περίπτωση το ατομικό συμφέρον είναι αυτό που κυριαρχεί και όχι η παροχή παιδείας, ως βασικό μέλημα της οργανωμένης πολιτείας. Ακόμα, δεν προκύπτει σε κανένα σημείο από τις τοποθετήσεις των υποκειμένων της έρευνας πως όποιο σύστημα έχει εφαρμοστεί έως τώρα είχε ως σκοπό του την επιλογή των καλύτερων, των άριστων, των ικανότερων.

Μάλιστα, οι εκάστοτε υπεύθυνοι στερούν συνειδητά από τους εκπαιδευτικούς την επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης και όχι μόνο. Με τον τρόπο αυτό καθίσταται ευκολότερη η υλοποίηση των σχεδίων τους και η εξυπηρέτηση των εκλεκτών τους. Οι εκπαιδευτικοί, λόγω έλλειψης επιμόρφωσης, αδυνατούν να αντιληφθούν ότι ο τρόπος με τον οποίο ασκείται η εκπαιδευτική πολιτική οδηγεί περισσότερο στην περαιτέρω αδρανοποίησή τους και στον έλεγχό τους. Συνολικά, ο συνδυασμός πολιτικού επηρεασμού και εξάρτησης αλλά και η έλλειψη σχετικής μόρφωσης των εκπαιδευτικών δημιουργεί ένα εντελώς παραπλανητικό πλαίσιο γύρω από το ποιος, για ποιον λόγο και με ποιον τρόπο θεωρείται επιτυχημένος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στην προτροπή του ερευνητή για την απαρίθμηση των χαρακτηριστικών ενός επιτυχημένου διευθυντή σχολικής μονάδας, σχεδόν ομόφωνα οι εκπαιδευτικοί ξεχωρίζουν την αίσθηση δικαίου που πρέπει να αποπνέει ο διευθυντής και την ικανότητά του να διαχειρίζεται κρίσεις. Οι απόψεις τους αυτές ταυτίζονται με τις διαπιστώσεις ελληνικής και ξενόγλωσσας βιβλιογραφίας (Αριστοτέλους & Αγγελίδης, 2008 · Day & Leithwood , 2007 · Day et al, 2010 · Everard & Morris (1999) Hoy & Miskel, 2013 · Πασιαρδής, 2004 · Πασιαρδής, 2012). Παρά τις στρεβλώσεις στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να αντιλαμβάνονται τα βασικά χαρακτηριστικά επιτυχίας. Επιπλέον, στα υπόλοιπα χαρακτηριστικά που προσδίδουν οι ερωτώμενοι στον επιτυχημένο διευθυντή διαφαίνεται πως, παρά την άγνοιά τους για θέματα διοίκησης, μέσω της εμπειρίας τους κάποια από τα ευρήματα επιβεβαιώνονται βιβλιογραφικά.

Ακόμα η άποψη των εκπαιδευτικών ότι η διαδικασία επιλογής στο σύνολό της είναι αδιάφορη για την εκπαιδευτική κοινότητα ή ότι δεν συμβάλει στην επιτυχημένη ηγεσία καταδεικνύει την έλλειψη εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών στις προθέσεις τις εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας. Επιπλέον πίσω από τις απαντήσεις αυτές κρύβεται και η πεποίθηση των περισσότερων πως η διαδικασία επιλογής είναι αναξιοκρατική και δεν επιλέγονται οι καταλληλότεροι. Έτσι στην προκειμένη περίπτωση η αδιαφορία ερμηνεύεται ως σιωπηλή υποστήριξη των ισχυουσών νομοθετημάτων.

Ο ποιοτικός χαρακτήρας της έρευνας, οδηγεί σε μη γενικεύσιμα αποτελέσματα, όπως επίσης κι ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων σε αυτήν. Άλλωστε, στόχο της έρευνας αποτελούσε η ενδελεχής μελέτη της περίπτωσης συγκεκριμένου διευθυντή και η εις βάθος κατανόησή της. Για τον λόγο αυτόν, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει αφορμή για έρευνα βασισμένη σε διαφορετική μεθοδολογική προσέγγιση, ώστε τα αποτελέσματά της να είναι μεγαλύτερης γενίκευσης. Με απώτερο σκοπό να αναδειχθεί περισσότερο αυτή η παθογένεια στο ελληνικό συγκείμενο και για να μπορεί να τύχει –αν αυτό προωθηθεί με χάραξη συγκεκριμένης πολιτικής, ορθής και για σωστούς επιστημονικά λόγους– σε άλλον τρόπο ανάδειξης διευθυντών για τα ελληνικά σχολεία. Επίσης, δύναται να πραγματοποιηθεί η παρούσα έρευνα και στις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Η συσσώρευση των παθογενειών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η μη δόμησή του πάνω σε ισχυρά επιστημονικά ευρήματα και η περιθωριοποίησή του από το διεθνές

εκπαιδευτικό συγκείμενο δημιουργούν έναν φαύλο κύκλο, ο οποίος οδηγεί με σταθερά βήματα στην περαιτέρω οπισθοδρόμησή του. Με σοβαρότητα και επιστημοσύνη είναι πλέον καιρός για την ανάδειξη των διευθυντών στο ελληνικό συγκείμενο να στραφεί η έρευνα σε άλλες κατευθύνσεις. Η μελέτη για το πως το κράτος μπορεί να αξιοποιήσει τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν αυξημένα προσόντα στη διοίκηση της εκπαίδευσης, θα πρέπει να αποτελέσει πυξίδα. Η μελέτη των ωφελειών που προκύπτουν από την πιθανή μονιμοποίηση των επιτυχόντων εκπαιδευτικών στις διαδικασίες στη θέση του διευθυντή δύναται να ανοίξει νέους ορίζοντες στην εν γένει φιλοσοφία του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον, εκπαιδευτικοί αυξημένων ακαδημαϊκών προσόντων που υπηρετούν στη δημόσια εκπαίδευση δύναται να συμβάλουν στην καταγραφή όλων εκείνων των στοιχείων που χαρακτηρίζουν επιτυχημένο το έργο ενός διευθυντή. Επιπρόσθετα, είναι χρήσιμο να ανοίξει ένας ευρύς επιστημονικός διάλογος για την επιμόρφωση που πρέπει να λαμβάνουν οι υποψήφιοι διευθυντές. Η θέσπιση υποστηρικτικών δομών είναι σημαντικό να υλοποιηθεί έπειτα από μελέτη των εφοδίων που το κράτος επιδιώκει να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να διοικήσουν μια σχολική μονάδα.

Τέλος, το γεγονός πως τις στιγμές αυτές που συγγράφεται η παρούσα εργασία επιχειρείται η εισαγωγή ενός νέου νομοθετικού πλαισίου για τις επιλογές στελεχών στο ελληνικό συγκείμενο καταδεικνύει την υψηλή θέση που κατέχει η διαδικασία επιλογής διευθυντών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η επιστήμη της εκπαιδευτικής διοίκησης, μέσω των μελετών της, όπως στην παρούσα εργασία, καλείται να συμβάλει καθοριστικά με την παροχή χρήσιμων στοιχείων βάζοντας ένα ακόμα λιθαράκι στην προσπάθεια παροχής επιστημονικά τεκμηριωμένων απόψεων για τον εκσυγχρονισμό και την πρόοδο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Παράρτημα Α

Πρωτόκολλο συνέντευξης (Υπόδειγμα)

Πρωτόκολλο ποιοτικής συνέντευξης	
Εργασία:	Η επιλογή διευθυντή σχολικής μονάδας και η επιτυχημένη ηγεσία στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο
Ημερομηνία συνέντευξης:	
Τοποθεσία:	Δημοτικό Σχολείο . . .
Ερευνητής:	Τσιαπλές Νικόλαος
Συνηεντευξιαζόμενος:	Διευθυντής/ντρια: Εκπαιδευτικός: Κλάδος/Ειδικότητα: Χρόνια υπηρεσίας: Σπουδές:
Σημειώσεις	
Ακριβής διάρκεια της συνέντευξης:	
Τρόπος καταγραφής :	Μαγνητοφώνηση, Γραπτές Σημειώσεις
Στάδια συνέντευξης	
	Ευχαριστίες για τη συμμετοχή στην έρευνα.
	Ερώτηση για παροχή άδειας μαγνητοφώνησης.
	Υπενθύμιση κανόνων συνέντευξης
	Αναγνωριστικές ερωτήσεις.
	Ανάλυση της διαδικασίας.
	Ανάλυση σκοπού της έρευνας και αιτιολόγηση της επιλογής του συνηεντευξιαζόμενου.
	Συνέντευξη ημι-δομημένη με καθορισμένες ερωτήσεις και ελευθερία εμβάθυνσης.

	Ερώτηση που τέθηκε στον συνεντευξιζόμενο για αρχή: Με βάση την εμπειρία σας ποιο είναι γνώμη σας για τις επιλογές διευθυντών σχολικών μονάδων.
	Διεξαγωγή συνέντευξης.
	Ευχαριστίες.
Σχόλια:	
	Φιλικό κλίμα Εγκάρδιο κλίμα Τυπικό κλίμα Αρνητικό κλίμα
	Αβίαστος διάλογος
	Αποκλίσεις από τον αρχικό στόχο της συνέντευξη
	Διερεύνηση σε βάθος της θέσης του συνεντευξιζόμενου
Περίληπτικά:	

Παράρτημα Α1

Πρωτόκολλο ποιοτικής συνέντευξης	
Εργασία:	Η επιλογή διευθυντή σχολικής μονάδας και η επιτυχημένη ηγεσία στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο
Ημερομηνία συνέντευξης:	16-02-2018
Τοποθεσία:	Δημοτικό Σχολείο Α
Ερευνητής:	Τσιαπλές Νικόλαος
Συνεντευξιαζόμενος:	Διευθυντής/ντρια: Εκπαιδευτικός: Εκπαιδευτικός Α Κλάδος/Ειδικότητα: ΠΕ 70/ Δασκάλων Χρόνια υπηρεσίας: Σπουδές:
Σημειώσεις	
Ακριβής διάρκεια της συνέντευξης:	25 λεπτά
Τρόπος καταγραφής :	Μαγνητοφώνηση, Γραπτές Σημειώσεις
Στάδια συνέντευξης	
	Ευχαριστίες για τη συμμετοχή στην έρευνα.
	Ερώτηση για παροχή άδειας μαγνητοφώνησης.
	Υπενθύμιση κανόνων συνέντευξης
	Αναγνωριστικές ερωτήσεις.
	Ανάλυση της διαδικασίας.
	Ανάλυση σκοπού της έρευνας και αιτιολόγηση της επιλογής του συνεντευξιαζόμενου.

	Συνέντευξη ημι-δομημένη με καθορισμένες ερωτήσεις και ελευθερία εμβάθυνσης.
	Ερώτηση που τέθηκε στον συνεντευξιαζόμενο για αρχή: Με βάση την εμπειρία σας ποιο είναι γνώμη σας για τις επιλογές διευθυντών σχολικών μονάδων.
	Διεξαγωγή συνέντευξης.
	Ευχαριστίες.
Σχόλια:	
	Φιλικό κλίμα Εγκάρδιο κλίμα Τυπικό κλίμα: ΝΑΙ Αρνητικό κλίμα
	Αβίαστος διάλογος: ΝΑΙ
	Αποκλίσεις από τον αρχικό στόχο της συνέντευξη: ΟΧΙ
	Διερεύνηση σε βάθος της θέσης του συνεντευξιαζόμενου: ΝΑΙ
Περίληπτικά:	<ul style="list-style-type: none"> • Κρίσεις με γραπτούς διαγωνισμούς • Κάθε διευθυντής δεν πρέπει να μένει πάνω από 8 χρόνια σε κάποιο σχολείο. Ότι έχει να προσφέρει το έχει προσφέρει... • Ο τρόπος με τον οποίο γίνονται μερικές φορές δεν είναι και τόσο αμερόληπτοι. • Το έργο του διευθυντή να ελέγχεται από την κοινωνία, από τους γονείς, από τους μαθητές. • Ο καλός διευθυντής στα μάτι του συλλόγου διδασκόντων είναι να αντικειμενικός, να κοιτάει την δουρεία του, να μην κάνει τα χατίρια και όχι τις δίκες μου ανάγκες και ούτε κανενός. Μόνο όταν υπάρχει ανάγκη. • Να υπάρχει ένας τρόπος διαχρονικός

Παράρτημα Α2

Πρωτόκολλο ποιοτικής συνέντευξης	
Εργασία:	Η επιλογή διευθυντή σχολικής μονάδας και η επιτυχημένη ηγεσία στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο
Ημερομηνία συνέντευξης:	16-02-2018
Τοποθεσία:	Δημοτικό Σχολείο Α
Ερευνητής:	Τσιαπλές Νικόλαος
Συνηεντευξιαζόμενος:	Διευθυντής/ντρια: Εκπαιδευτικός: Εκπαιδευτικός Β Κλάδος/Ειδικότητα: ΠΕ70/Δασκάλων Χρόνια υπηρεσίας: Σπουδές:
Σημειώσεις	
Ακριβής διάρκεια της συνέντευξης:	22 λεπτά
Τρόπος καταγραφής :	Μαγνητοφώνηση, Γραπτές Σημειώσεις
Στάδια συνέντευξης	
	Ευχαριστίες για τη συμμετοχή στην έρευνα.
	Ερώτηση για παροχή άδειας μαγνητοφώνησης.
	Υπενθύμιση κανόνων συνέντευξης
	Αναγνωριστικές ερωτήσεις.
	Ανάλυση της διαδικασίας.
	Ανάλυση σκοπού της έρευνας και αιτιολόγηση της επιλογής του συνηεντευξιαζόμενου.

	Συνέντευξη ημι-δομημένη με καθορισμένες ερωτήσεις και ελευθερία εμβάθυνσης.
	Ερώτηση που τέθηκε στον συνεντευξιζόμενο για αρχή: Με βάση την εμπειρία σας ποιο είναι γνώμη σας για τις επιλογές διευθυντών σχολικών μονάδων.
	Διεξαγωγή συνέντευξης.
	Ευχαριστίες.
Σχόλια:	
	Φιλικό κλίμα Εγκάρδιο κλίμα Τυπικό κλίμα: ΝΑΙ Αρνητικό κλίμα
	Αβίαστος διάλογος: ΝΑΙ
	Αποκλίσεις από τον αρχικό στόχο της συνέντευξης: ΟΧΙ
	Διερεύνηση σε βάθος της θέσης του συνεντευξιζόμενου: ΝΑΙ
Περίληπτικά:	<ul style="list-style-type: none"> • Το τελευταίο διάστημα ρωτάνε και εμάς τους εκπαιδευτικούς • το τέλειο σύστημα δεν έχει βρεθεί, γι' αυτό και τα πολιτικά κόμματα αλλάζουν τα συστήματα, αν κάτι ήταν πολύ αναλυτικό τότε θα είχε νόημα να είναι νόημα • Δικαιοσύνη, ευθύτητα η δικαιοσύνη είναι το άλφα και το ωμέγα για μένα, συνεργασία με όλους και όχι εις βάρος των εκπαιδευτικών. • Νομίζω πως διαδικασία επιλογής διευθυντών και επιτυχημένος διευθυντής στο έργο του δεν συνδυάζονται δηλαδή το κίνητρο του καθενός είναι εντελώς προσωπικό όπως όμως και το κίνητρο του κάθε δασκάλου είναι προσωπικό θέλεις να είσαι δάσκαλος να προσφέρεις ή θέλεις να είσαι καλός επειδή θα έχει μόνιμη δουλειά

Παράρτημα Α3

Πρωτόκολλο ποιοτικής συνέντευξης	
Εργασία:	Η επιλογή διευθυντή σχολικής μονάδας και η επιτυχημένη ηγεσία στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο
Ημερομηνία συνέντευξης:	
Τοποθεσία:	Δημοτικό Σχολείο Β
Ερευνητής:	Τσιαπλής Νικόλαος
Συνεντευξιαζόμενος:	Διευθυντής/ντρια: Εκπαιδευτικός: Εκπαιδευτικός Γ Κλάδος/Ειδικότητα: ΠΕ70/Δασκάλων Χρόνια υπηρεσίας: 15 Σπουδές: Μεταπτυχιακό στην διοίκηση
Σημειώσεις	
Ακριβής διάρκεια της συνέντευξης:	30 λεπτά
Τρόπος καταγραφής :	Μαγνητοφώνηση, Γραπτές Σημειώσεις
Στάδια συνέντευξης	
	Ευχαριστίες για τη συμμετοχή στην έρευνα.
	Ερώτηση για παροχή άδειας μαγνητοφώνησης.
	Υπενθύμιση κανόνων συνέντευξης
	Αναγνωριστικές ερωτήσεις.
	Ανάλυση της διαδικασίας.
	Ανάλυση σκοπού της έρευνας και αιτιολόγηση της επιλογής του συνεντευξιαζόμενου.

	Συνέντευξη ημι-δομημένη με καθορισμένες ερωτήσεις και ελευθερία εμβάθυνσης.
	Ερώτηση που τέθηκε στον συνεντευξιζόμενο για αρχή: Με βάση την εμπειρία σας ποιο είναι γνώμη σας για τις επιλογές διευθυντών σχολικών μονάδων.
	Διεξαγωγή συνέντευξης.
	Ευχαριστίες.
Σχόλια:	
	Φιλικό κλίμα Εγκάρδιο κλίμα Τυπικό κλίμα: ΝΑΙ Αρνητικό κλίμα
	Αβίαστος διάλογος: ΝΑΙ
	Αποκλίσεις από τον αρχικό στόχο της συνέντευξης: ΟΧΙ
	Διερεύνηση σε βάθος της θέσης του συνεντευξιζόμενου ΝΑΙ
Περίληπτικά:	<ul style="list-style-type: none"> • Το σύστημα επιλογής διευθυντών κάπου χωλαίνει • Μήπως τελικά θα πρέπει οι διευθυντές κατά διαστήματα να μπαίνουνε στην τάξη να γίνονται δάσκαλοι για να κρατάνε την επαφή τους.; • Θητεία και επιστροφή στο σχολείο ή και θητεία και άλλο σχολείο αλλά να υπάρχει ένας κόφτης. • Διαχείριση κρίσεων είναι βασική προϋπόθεση, για μένα για να είναι κάποιος διευθυντής • Οι διαδικασίες επιλογής εγώ θα ήθελα να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα όπως οι πανελλήνιες, η ασεπ ή γραπτός διαγωνισμός σε μια επιτροπή με αγνώστους

Παράρτημα Α4

Πρωτόκολλο ποιοτικής συνέντευξης	
Εργασία:	Η επιλογή διευθυντή σχολικής μονάδας και η επιτυχημένη ηγεσία στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο
Ημερομηνία συνέντευξης:	16-02-2018
Τοποθεσία:	Δημοτικό Σχολείο Β
Ερευνητής:	Τσιαπλής Νικόλαος
Συνηεντευξιαζόμενος:	Διευθυντής/ντρια: Εκπαιδευτικός: Εκπαιδευτικός Δ Κλάδος/Ειδικότητα: ΠΕ70/Δασκάλων Χρόνια υπηρεσίας: Σπουδές:
Σημειώσεις	
Ακριβής διάρκεια της συνέντευξης:	31 λεπτά
Τρόπος καταγραφής :	Μαγνητοφώνηση, Γραπτές Σημειώσεις
Στάδια συνέντευξης	
	Ευχαριστίες για τη συμμετοχή στην έρευνα.
	Ερώτηση για παροχή άδειας μαγνητοφώνησης.
	Υπενθύμιση κανόνων συνέντευξης
	Αναγνωριστικές ερωτήσεις.
	Ανάλυση της διαδικασίας.
	Ανάλυση σκοπού της έρευνας και αιτιολόγηση της επιλογής του συνηεντευξιαζόμενου.

	Συνέντευξη ημι-δομημένη με καθορισμένες ερωτήσεις και ελευθερία εμβάθυνσης.
	Ερώτηση που τέθηκε στον συνεντευξιζόμενο για αρχή: Με βάση την εμπειρία σας ποιο είναι γνώμη σας για τις επιλογές διευθυντών σχολικών μονάδων.
	Διεξαγωγή συνέντευξης.
	Ευχαριστίες.
Σχόλια:	
	Φιλικό κλίμα: ΝΑΙ Εγκάρδιο κλίμα Τυπικό κλίμα Αρνητικό κλίμα
	Αβίαστος διάλογος: ΝΑΙ
	Αποκλίσεις από τον αρχικό στόχο της συνέντευξης: ΟΧΙ
	Διερεύνηση σε βάθος της θέσης του συνεντευξιζόμενου: ΝΑΙ
Περίληπτικά:	<ul style="list-style-type: none"> • Αυτός που εξειδικεύεται και έχει επιπλέον γνώσεις θα έπρεπε να τις εφαρμόζει μέσα στην τάξη στην παιδαγωγική και να μην μετράει σαν προσόν για να βγει από την τάξη • Η διαδικασία έτσι όπως εφαρμόζεται σήμερα δεν εξασφαλίζει πως ο διευθυντής θα είναι και επιτυχημένος στο έργο του • Είναι σίγουρα καλό και ο σύλλογος διδασκόντων να έχει κάποιο λόγο γιατί ο σύλλογος διδασκόντων και ο κάθε εκπαιδευτικός έρχεται κάθε μέρα σε επαφή με τον διευθυντή επειδή τον βλέπει κάθε μέρα

Παράρτημα Α5

Πρωτόκολλο ποιοτικής συνέντευξης	
Εργασία:	Η επιλογή διευθυντή σχολικής μονάδας και η επιτυχημένη ηγεσία στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο
Ημερομηνία συνέντευξης:	16-02-2018
Τοποθεσία:	Δημοτικό Σχολείο Β
Ερευνητής:	Τσιαπλής Νικόλαος
Συνεντευξιαζόμενος:	Διευθυντής/ντρια: Εκπαιδευτικός: Εκπαιδευτικός Ε Κλάδος/Ειδικότητα: ΠΕ07/Γερμανικής Φιλολογίας Χρόνια υπηρεσίας: Σπουδές:
Σημειώσεις	
Ακριβής διάρκεια της συνέντευξης:	14 λεπτά
Τρόπος καταγραφής :	Μαγνητοφώνηση, Γραπτές Σημειώσεις
Στάδια συνέντευξης	
	Ευχαριστίες για τη συμμετοχή στην έρευνα.
	Ερώτηση για παροχή άδειας μαγνητοφώνησης.
	Υπενθύμιση κανόνων συνέντευξης
	Αναγνωριστικές ερωτήσεις.
	Ανάλυση της διαδικασίας.
	Ανάλυση σκοπού της έρευνας και αιτιολόγηση της επιλογής του συνεντευξιαζόμενου.

	Συνέντευξη ημι-δομημένη με καθορισμένες ερωτήσεις και ελευθερία εμβάθυνσης.
	Ερώτηση που τέθηκε στον συνεντευξιαζόμενο για αρχή: Με βάση την εμπειρία σας ποιο είναι γνώμη σας για τις επιλογές διευθυντών σχολικών μονάδων.
	Διεξαγωγή συνέντευξης.
	Ευχαριστίες.
Σχόλια:	
	Φιλικό κλίμα Εγκάρδιο κλίμα Τυπικό κλίμα: ΝΑΙ Αρνητικό κλίμα
	Αβίαστος διάλογος: ΟΧΙ
	Αποκλίσεις από τον αρχικό στόχο της συνέντευξης: ΟΧΙ
	Διερεύνηση σε βάθος της θέσης του συνεντευξιαζόμενου: ΟΧΙ
Περίληπτικά:	<ul style="list-style-type: none"> • Τα χαρακτηριστικά του επιτυχημένου διευθυντή είναι να είναι συνεπής, να είναι διαθέσιμος πάντα στο σχολείο να μην τον ψάχνεις και δεν τον βρίσκεις, να είναι δραστήριος αρκετά, να μπαίνει μπροστά για το σχολείο, να ασχολείται να κυνηγάει να διεκδικεί και να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς • Είμαι υπέρ των αλλαγών αλλά να εξυπηρετούν τα συμφέροντα του σχολείου. • Δεν ξέρω ακριβώς θα έπρεπε με κάποιο τρόπο να αξιολογηθείς ας πούμε με γραπτό διαγωνισμό στυλ πολλαπλής επιλογής ίσως είναι πιο αντικειμενικό.

Παράρτημα Α6

Πρωτόκολλο ποιοτικής συνέντευξης	
Εργασία:	Η επιλογή διευθυντή σχολικής μονάδας και η επιτυχημένη ηγεσία στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο
Ημερομηνία συνέντευξης:	23-02-2018
Τοποθεσία:	Δημοτικό Σχολείο Β
Ερευνητής:	Τσιαπλές Νικόλαος
Συνεντευξιαζόμενος:	Διευθυντής/ντρια: ΝΑΙ Εκπαιδευτικός: Κλάδος/Ειδικότητα: Χρόνια υπηρεσίας: Σπουδές:
Σημειώσεις	
Ακριβής διάρκεια της συνέντευξης:	22 λεπτά
Τρόπος καταγραφής :	Μαγνητοφώνηση, Γραπτές Σημειώσεις
Στάδια συνέντευξης	
	Ευχαριστίες για τη συμμετοχή στην έρευνα.
	Ερώτηση για παροχή άδειας μαγνητοφώνησης.
	Υπενθύμιση κανόνων συνέντευξης
	Αναγνωριστικές ερωτήσεις.
	Ανάλυση της διαδικασίας.
	Ανάλυση σκοπού της έρευνας και αιτιολόγηση της επιλογής του συνεντευξιαζόμενου.

	Συνέντευξη ημι-δομημένη με καθορισμένες ερωτήσεις και ελευθερία εμβάθυνσης.
	Ερώτηση που τέθηκε στον συνεντευξιζόμενο για αρχή: Με βάση την εμπειρία σας ποιο είναι γνώμη σας για τις επιλογές διευθυντών σχολικών μονάδων.
	Διεξαγωγή συνέντευξης.
	Ευχαριστίες.
Σχόλια:	
	Φιλικό κλίμα: ΝΑΙ Εγκάρδιο κλίμα Τυπικό κλίμα Αρνητικό κλίμα
	Αβίαστος διάλογος
	Αποκλίσεις από τον αρχικό στόχο της συνέντευξη
	Διερεύνηση σε βάθος της θέσης του συνεντευξιζόμενου
Περίληπτικά:	Οι διαδικασίες επιλογής διευθυντικών στελεχών στην εκπαίδευση με το τρόπο που έως τώρα γίνονται υστερούν σημαντικά στον τομέα της αντικειμενικότητας και της αξιοπιστίας. Η έλλειψη οράματος έχει αρνητικό αντίκτυπο στην επιτυχημένη άσκηση των διευθυντικών καθηκόντων καθώς η πλειονότητα των διευθυντών στις μέρες μας είναι διεκπεραιωτές διοικητικών εργασιών και τίποτα παραπάνω.

Παράρτημα Β

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Όνομα ερευνητή:

Όνομα διευθυντή:

Τόπος:

Ημερομηνία:

Ημερολόγιο Σχολικής Ζωής Δευτέρας 26 Μαρτίου 2018

ΩΡΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΜΑ	ΤΟΠΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ
ΠΡΩΙΝΗ ΖΩΝΗ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ – ΠΡΟΣΕΛΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ			07.15 - 08.00 45 λεπτά
1 ^η ΣΧΟΛΙΚΗ ΩΡΑ			08.15 – 09.00 45 λεπτά
2 ^η ΣΧΟΛΙΚΗ ΩΡΑ			09.00 – 09.40 40 λεπτά
ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ			09.40 – 10.00 20 λεπτά
3 ^η ΣΧΟΛΙΚΗ ΩΡΑ			10.00 – 10.45 45 λεπτά
4 ^η ΣΧΟΛΙΚΗ ΩΡΑ			10.45 – 11.30 45 λεπτά
ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ			11.30 – 11.45 15 λεπτά
5 ^η ΣΧΟΛΙΚΗ ΩΡΑ			11.45 – 12.25 40 λεπτά
ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ			12.25 – 12.35 10 λεπτά
6 ^η ΣΧΟΛΙΚΗ ΩΡΑ			12.35 – 13.15 40 λεπτά
ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ – ΑΠΟΧΩΡΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ			13.15 – 13.20 5 λεπτά
ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ			13.20 – 16.00 160 λεπτά

ΕΝΤΥΠΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

ΠΡΩΙΝΗ ΖΩΝΗ ΟΛΗΜΕΡΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΡΟΣΕΛΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ	
1^η ΣΧΟΛΙΚΗ ΩΡΑ	
2^η ΣΧΟΛΙΚΗ ΩΡΑ	
ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ	
3^η ΣΧΟΛΙΚΗ ΩΡΑ	
4^η ΣΧΟΛΙΚΗ ΩΡΑ	
ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ	
5^η ΣΧΟΛΙΚΗ ΩΡΑ	
ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ	
6^η ΣΧΟΛΙΚΗ ΩΡΑ	
ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ – ΑΠΟΧΩΡΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ	
ΟΛΗΜΕΡΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	
ΛΟΙΠΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	

Παράρτημα Β1

ΕΝΤΥΠΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

ΠΡΩΙΝΗ ΖΩΝΗ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΡΟΣΕΛΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ	<p>Άφιξη του διευθυντή στο σχολείο στις 07.40</p> <p>Άφιξη στο σχολείο πριν από όλους τους εκπαιδευτικούς</p> <p>Άνοιγμα σχολείου-σχολικών αιθουσών</p> <p>Προετοιμασία εργασιών ημέρας</p> <p>Δίλεπτη συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς</p> <p>Πρωινή προσευχή, συστάσεις σε μαθητές</p>
1^Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΩΡΑ	<p>Έλεγχος ηλεκτρονικής αλληλογραφίας και διεκπεραίωσή της</p> <p>Συμπλήρωση μηνιαίων δελτίων για την πληρωμή εκπαιδευτικών ΕΣΠΑ</p> <p>Τηλεφωνική επικοινωνία με τον Αντιδήμαρχο</p>
2^Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΩΡΑ	<p>Συζήτηση παιδαγωγικού χαρακτήρα με την εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής</p> <p>Τηλεφωνική επικοινωνία με καθαρίστρια του σχολείου</p> <p>Εργασία στην ηλεκτρονική πλατφόρμα Myschool</p>
ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ	<p>Αποχώρηση του διευθυντή από το γραφείο του και έξοδος στο προαύλιο χώρο. Συζήτηση με τους τρεις εφημερεύοντες εκπαιδευτικά με θέμα σχετικό με την εφημερία τους (βροχή).</p> <p>Συζήτηση με μαθητές στον προαύλιο χώρο</p>
3^Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΩΡΑ	<p>Συνάντηση με τον υποδιευθυντή στο γραφείο των εκπαιδευτικών.</p> <p>Διεκπεραίωση γραφειοκρατικών θεμάτων (πρακτικό συλλόγου διδασκόντων)</p> <p>Προγραμματισμός πασχαλινών εκδηλώσεων σχολείου</p> <p>Συζήτηση για το αίτημα παραχώρησης αιθουσών και σχετικής επικοινωνίας με Αντιδήμαρχο.</p>

<p>4^Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΩΡΑ</p>	<p>Συγγραφή απαντητικής επιστολής στο αίτημα του Αντιδημάρχου</p> <p>Συνάντηση με εργαζόμενο γενικών καθηκόντων με θέμα την καταγραφή των ελλείψεων γραφικής ύλης του σχολείου</p> <p>Τηλεφωνική επικοινωνία με γονείς λόγω ασθένειας μαθητών</p> <p>Παράδοση από υπεύθυνο εκπαιδευτικό των απουσιών των μαθητών όλων των τάξεων της προηγούμενης εβδομάδας</p>
<p>ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ</p>	<p>Συνάντηση στον προαύλιο χώρο με του εκπαιδευτικούς της Α΄ και Β΄ τάξης για τον προγραμματισμό διδακτικής επίσκεψης</p>
<p>5^Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΩΡΑ</p>	<p>Διδακτικό έργο στην Γ΄ τάξη.</p>
<p>ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ</p>	<p>Προετοιμασία για το διδακτικό έργο της επόμενης ώρας</p>
<p>6^Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΩΡΑ</p>	<p>Διδακτικό έργο στην Δ΄ τάξη.</p>
<p>ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ – ΑΠΟΧΩΡΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ</p>	<p>Αποχώρηση από την τάξη και συνοδεία των μαθητών στην έξοδο του σχολείου.</p> <p>Ολιγόλεπτη συνάντηση με τους τρεις εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς για το έλεγχο των γεγονότων της ημέρας</p>
<p>ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ</p>	<p>Συνάντηση στο γραφείο με δύο γονείς (διαδοχικά) για θέματα σχολικής καθημερινότητας</p> <p>Σημειώσεις στο ημερολόγιο των προγραμματισμένων ενεργειών της επόμενης ημέρας</p> <p>Αποχώρηση από το σχολείο στις 14.55</p>

ΛΟΙΠΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Καλή επικοινωνία διευθυντή εκπαιδευτικών

Καλός έλεγχος από πλευράς διευθυντή του εκπαιδευτικού προσωπικού στο τομέα ανάθεσης εργασιών

Αποχώρηση του διευθυντή πέραν της ώρας που προβλέπεται από το εργασιακό του ωράριο

Άμεση απάντηση στις εργασίες που ζητάει η διεύθυνση εκπαίδευσης

Τυπικές σχέσεις με την σχολική τροχονόμο

Κακή επικοινωνία με τον εργαζόμενο γενικών καθηκόντων

Καλή λειτουργία του άτυπου πρωινού συλλόγου διδασκόντων

Άριστη γνώση και επίβλεψη των κτιριακών εγκαταστάσεων

Ευγένεια και ηρεμία στην αντιμετώπιση των έκτακτων καταστάσεων

Συνεπικουρία στην εφημερία των εκπαιδευτικών

Βοηθητικός προς του εκπαιδευτικούς

Διατήρηση απόστασης με γονείς και τυπικότητα

Βιβλιογραφία

Angelidou, Kakia (2010) Successful headship leadership in primary schools in Cyprus. PhD thesis, University of Nottingham.

Aieman Ahmad Al-Omari A.A. & Wuzynani M. M. (2013). Factors influencing Jordanian and Saudi Arabian teacher decisions to pursue the principalship: a comparative study. *School Leadership and Management* 33(5):473-485

Αθανασούλα -Ρέππα, Α.(2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην

Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου Γ.(1994). *Εξουσία και Οργάνωση - Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*, Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνη.

Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*, Αθήνα, Νέα Σύνορα - Α.Α. Λιβάνη.

Ανδρέου, Ι. (2008). *Διερεύνηση της επαγγελματικής επάρκειας των νεοπροαχθέντων διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο και στην στήριξή τους από θεσμοθετημένους φορείς. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή)*. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.

Αργυρίου Α. (2016). Εκπαιδευτική ηγεσία και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού: Μεθοδολογικό πλαίσιο σχεδιασμού προγράμματος επιμόρφωσης Διευθυντών /τριών σχολικών μονάδων. Μια μελέτη περίπτωσης στη Δυτική Αττική. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* τ.61/2016

Αργυροπούλου, Ε. (2015). *Προσεγγίζοντας το αβέβαιο μέλλον - Η λειτουργία του προγραμματισμού στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δίσιγμα.

Αργυροπούλου Ε. & Φιλίππου Δ. (2018). Διχαστικός ή αντικειμενικός ο νόμος επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων (4327/2015); Μελέτη Περίπτωσης στο Νομό Θεσσαλονίκης. *Επιστήμες της Αγωγής* τ.1/2018

Argyropoulou, E., & Symeonidis, A. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 53-72.

Αριστοτέλους, Φ. & Αγγελίδης, Π. (2008), Ιούνιος). Ο επιτυχημένος ηγέτης: μια μελέτη περίπτωσης, *Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Βέρδης, Α. (2016). Εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα. Αδημοσίευτες σημειώσεις του μαθήματος "Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας". Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών. Διαθέσιμες στο eclass.uoa.gr/modules/.../Εισαγωγή%20στην%20ποιοτική%20έρευνα.ppt

Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2002). *Reframing the path to school leadership: A guide for teachers and principals*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Βουγιουκλή Ε. (2014). *Διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Συγκριτική μελέτη των νομών Αττικής και Μεσσηνίας*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Bush, T., Glover D., (2016) "School leadership and management in South Africa: Findings from a systematic literature review", *International Journal of Educational Management*, Vol. 30 Issue: 2, pp.211-231.

Γερούκη, Μ. (2012). Όταν η σχολική μονάδα γίνεται ομάδα – Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας. *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα*, τ.8, ΕΔΕΕΚ

Γκόβαρης,Χ., Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση. Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Creswell,J.(2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποιοτικής και Ποσοτικής Έρευνας*. Αθήνα : έλλην

Day, C. and Leithwood, K. (Eds) (2007), *Successful Principal Leadership in Times of Change: An International Perspective*, Springer, Dordrecht.

Day C., Sammons P., Harris A, Hopkins D., Leithwood K, Gu Q., Brown E., (2010). *Ten Strong Claims for Successful School Leadership in English Schools*. Nottingham: NCSL

Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι Προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*, μετ. Α. Βακάκη, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

Daresh J. & Male T. (2000). Crossing the border into leadership: Experiences of newly appointed British headteachers and American principals. *Educational Management & Administration*, 28(1):89-101

Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (eds) (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.

Διπλάρη, Χ. (2011). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην οργάνωση, τη διοίκηση και την εποπτεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο παράδειγμα της Ελλάδας, της Ισπανίας και της Γαλλίας (δεκαετία 1980 έως 2010): μια ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα

Δουλγερίδου, Π. (2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επισκόπηση του νομοθετικού πλαισίου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* τ.59

Ευρυδίκη (2013), *Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη*, Έκδοση 2013

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-18, 20-24.

Everard, K.B. Morris, G. (1999) *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ζαβλανός, Μ. (1999). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M. (1988). *What's worth fighting for in the principalship: Strategies for taking change in the elementary school principalship*. Toronto, Ontario Public School Teacher's Federation.

Ιορδανίδης, Γ. (2014). *Διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ., 2015. *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας* [ηλεκτρ. βιβλ.]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα, Κριτική.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία (2η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Golafshani, N. (2003) Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606. Retrieved from <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol8/iss4/6>

Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2013). *Educational Administration. Theory, Research, and Practice*. 9th ed. New York: Mc Graw Hill.

Huber, SG, Hiltmann, M (2011) Competence Profile School Management (CPSM) - an inventory for the self-assessment of school leadership. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 23(1): 65-88.

Καραθάνος, Δ (2006). Διχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Καλογεροπούλου, Ε. (2017). Οι πεποιθήσεις, τα στερεότυπα και οι φόβοι γύρω από την αναπηρία: Επιδράσεις στις πρακτικές των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ενταξιακά περιβάλλοντα. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Π.Ι.

Κατσιγιάννη, Ε. (2013). Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία: Μονιμότητα - Θητεία του Διευθυντή και σχολική αποτελεσματικότητα και ενδυνάμωση. Η περίπτωση του διευθυντή σχολείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

Κεδράκα, Κ. (2008). Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης. Στο: <http://www.adulteduc.gr>

Kelley, R. C., Thornton, B., & Daugherty, R. (2005). Relationships between Measures of Leadership and School Climate. *Education*.

Κούλα, Β. (2011). Διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντή και εκπαιδευτικών και θεωρίες διοίκησης. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη

Κυθραιώτης, Α. (2012). Η φύση της αλλαγής στους σύγχρονους οργανισμούς (Κεφ.1). Στο: Π. Πασιαρδής (Επιμ.). ΕΠΑ 71Κ. Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός. Τόμος 1: Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση, (σ.σ. 1-28). Λευκωσία: Α.Π.ΚΥ.

Κυριαζή, Ν. (2011). Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κωνσταντίνου, Χ. (2015), *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Gutenberg

Λαΐνας, Αθ. (2004). «Το έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου», Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τεύχ.17(2004),σ.151-179

Λινάρη, Ν.,Ε. (2016). Ρατσισμός και προκατάληψη στην εκπαίδευση: Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Seven Strong Claims About Successful School Leadership, Nottingham: National College for School Leadership.

Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.

Μάγος, Κ. (2005) «Συνέντευξη ή Παρατήρηση; Η έρευνα στη σχολική τάξη». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, σ. 5-19. Available at: <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyχος10/>

Μαδεμλής, Η. Α. (2014). Η επιλογή Διευθυντών Σχολικών Μονάδων. Διεθνής εμπειρία και έρευνα πεδίου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Mason, J. (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Memisoglu, S. P. (2015). Selection, placement and instatement of school managers in Turkey: Evaluation of the current situation. *Educational Research and Reviews*, 10(8), 1236-1242.

Μελισσόπουλος, Σ. (2006). *Η επιλογή του διευθυντή σχολικής μονάδας*. Αθήνα: εκδ. Κυριακίδη.

Mendez- Salcido E. & Torres- Arcadia C. (2013). The practice of a successful secondary schools principal from an agency perspective

Μητσαρά, Σ., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 57-96.

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, 145-166

Μπάκας, Θ. (2007). Το περιφερειακό επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης. Αδυναμίες – ελλείψεις – προοπτικές. Στο: Καψάλης, Γ. & Κατσίκης, Α. (επιμ.) *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Πρακτικά Συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα, σσ. 49-54

Μπουραντάς, Δ. (2002). Μάνατζμεντ: Οργανωτικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές. Αθήνα: Μπένου

Μπουραντάς Δ., (2005). Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Αθήνα: Κριτική

Μυλωνά, Ζ.Δ. (2005). *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα, Απόψεις και στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Μωυσίδου Ε. (2012). Το εργασιακό habitus των διευθυντών πολυθέσιων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Mwebi, B. M., & Lazaridou. A. (2008) An International perspective on under-representation of female leaders in Kenya's primary school. *Canadian and International Education Journal*, 37 (1), p.223-258

Ng, A. Y. (2016). School leadership preparation in Malaysia. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 1002-1019.

Νίκα, Μ. Β. (2008). Διδακτορική Διατριβή. Τα κριτήρια και οι διαδικασίες της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης και της επιλογής στελεχών στην Ελλάδα και την Αγγλία: Συγκριτική μελέτη. Αθήνα: ΕΚΠΑ, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Νούσια, Ε. (2011). Εκπαιδευτική διοίκηση και φύλο: Η περίπτωση προαγωγής και ανέλιξης σε ηγετικές θέσεις των γυναικών στη Β/θμια Εκπαίδευση Θεσσαλίας. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

OECD (2018). *Education for a Bright Future in Greece*, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris.

OECD (2017), Education Policy in Greece: A Preliminary Assessment, OECD Publishing, Paris.

OECD. (2013). PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Vol. IV). OECD.

Παναγιωτίδου, Α. (2012). *Ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού-διευθυντή στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος*. Διπλωματική εργασία για το Π.Μ.Σ. «Εκπαίδευση και Πολιτισμός». Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας.

Παναγιωτίδου Α., (2016). *Κριτική αποτίμηση του συστήματος επιλογής Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα με τους νόμους 4327/2015 και 4351/2015*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Ραφαίοπου, Μαρία. (2010). Η κατάρτιση των διευθυντών σχολικών μονάδων: παγκόσμιες τάσεις και ελληνική πραγματικότητα. *Συγκριτική και Διεθνής Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 15, 55-79

Παπαϊωάννου Α., Γιαβρίμης Π., Βαλκάνος Ε., Κατσαφούρος Κ. (2012): Αναγκαιότητα και περιεχόμενο επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων: Μια διερευνητική μελέτη, *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, τ. 61

Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση του σχολείου, Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε-Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4(1), 1-10.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων. Διεθνείς Ερευνητικές Τάσεις & η Ελληνική Πραγματικότητα*. Αθήνα: ίων.

Πασιαρδής, Π (1994). Προς ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. *Νέα Παιδεία*, τ.72, σελ 15-33

Πασιάς Γ. (2002) Το έργο ΣΕΠΠΕ: Μια εναλλακτική πρόταση υποστήριξης του Ελληνικού σχολείου απέναντι στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης και της καινοτομίας. *Μάθηση και Διδασκαλία. Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις*, 273-288. Αθήνα. ΚΕΕ

Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (Επιμ.) (2010α). *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.

Πολυχρονάκης, Γ. (2011). *Σχεδιασμός ενός συστήματος εξ αποστάσεως επιμόρφωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ρόδου, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Patton, M. Q., (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg – Γ. & Κ. Δαρδανός.

Σαΐτη, Α. (2000) *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*. Αθήνα, Γ. Δαρδανός.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων (Α)*. Αθήνα: εκδ. ιδίων.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Τρίτη έκδοση. Αθήνα :Εκδ. Συγγραφέα.

Σαΐτης, Χ., (2002). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.

Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης – Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Λιβάνης

Sashkin, M., 1996. *The visionary leader: The leader behavior questionnaire*. Amherst, MA: Human Resource Development Press.

Sashkin, M., Rosenbach, W. E., 1998. A new vision of leadership. *In* Rosenbach, W.E., Taylor, R. L., Eds. *Contemporary issues in leadership*. Colorado:Westview Press, 19-41.

Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What's in it for Schools?* London: Routledge Falmer.

Sergiovanni, T. J. (1987). *Educational governance and administration*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Συμεού, Α. (2006). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα: Το παράδειγμα μιας έρευνας για τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας. Στο Φτιάκα, Ε., Γαγάτσης, Α., Ηλία, Ι., & Μοδέστου, Μ. (Επιμ.), *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο, Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Προτεραιότητες και Προοπτικές 2-3- Ιουνίου 2006*(σσ. 1055-1064). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Σπυροπούλου, Ε-Ι. (2010). *Η επιλογή Διευθυντή Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Διπλωματική εργασία Α.Π.Θ. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση, Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Στραβάκου, Π., & Κουγιουρούκη, Μ. (2008). Η επιλογή του διευθυντή της σχολικής μονάδας από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών του νομού Έβρου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*(45), σσ. 162-177.

Στυλιανίδης Σ. (2008). *Οι διευθυντές σχολείων υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο λόγο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των χωρών Ελλάδας, Φιλανδίας και Κύπρου (Προσλήψεις-συγκρίσεις)*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, Ε. (2009). *Σχολική Αξιολόγηση. Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Ταταρίδης Ιωάννης, (2016), *Διερεύνηση και κριτική θεώρηση του νομοθετικού πλαισίου για την επιλογή και τοποθέτηση Διευθυντών Σχολικών μονάδων στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αλεξανδρούπολη.

Τεκτονοπούλου (2015). *Η Ηγεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση – Θεωρία και Έρευνα*. Μεταπτυχιακή Εργασία Ειδίκευσης. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Τίγκας Ι. (2017). Επιλογή στελεχών εκπαίδευσης: Μια άσκηση δημοκρατίας, αξιοκρατίας και αξιοπιστίας του κράτους. Στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο <<Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: θεωρία και πράξη. Αναζητώντας το ελκυστικό και αποτελεσματικό σχολείο.

Townsend, T. (Ed.). (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Τσιαπλές Ν., Τυριακίδου Π.(2018). Ποιοτική προσέγγιση στη διαδικασία επιλογής διευθυντών Σχολείων Πρωτοβάθμιας με τον ν. 4327/2015. *Επιστήμες της Αγωγής*, τ.1/2018.

Τσιαπλές Ν., Τυριακίδου Π. (2016). Ο ρόλος του Προϊσταμένου στο ολιγοθέσιο σχολείο. *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 28-30 Νοεμβρίου 2014, τόμος Α', επιμέλεια Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης, Ι. Μπέτσας, εκδ. Διάδραση, Αθήνα.

Τσιαπλές, Ν. (2015). Οι συγκρούσεις και η συμβολή τους στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών στο ολιγοθέσιο Δημοτικό Σχολείο. *Δελτίο ΚΟΕΔ*, τ.30, σελ 7-9.

Τσιαπλές Ν., Τυριακίδου Π. (2015) Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τ.20, 125-132

Τσιώλης, Γ. (2015):Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.). *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο. 2015. Σελ. 473-498.

Tuckman, B. W. (1972). *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich

Turabik T., Atanur Baskan G., Koçak S., (2014). Certain Developed Countries' School Manager Training Models and in the Light of these Models Suggestions for Turkey's School Manager Training, *In Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 131, 2014, Pages 236-243

Τυριακίδου Π., Τσιαπλές Ν., (2015). Το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης στο ελληνικό ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο του 2015. Έννοια του παρελθόντος, ή καθημερινότητα;

Έρευνα σε ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία των Νομών Βοιωτίας και Εύβοιας, *2ο Επιστημονικό Συνεδρίου ΠΕΣΣ* (803-809), Θεσσαλονίκη, 2015.

Φωτοπούλου, Β.Σ. & Υφαντή, Α.Α. (2014). Θέσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό, την επαγγελματική ανάπτυξη και την επαγγελματική ταυτότητα: μια εμπειρική μελέτη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 57, 81-99

Χασσάνδρα, Μ., Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική – ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2003, τόμος 2, 31-48.

Walford, G. (2012). Researching the powerful in education: a re-assessment of the problems. International Journal of Research & Method in Education, 35(2), 111-118.

ΦΕΚ 167/30-9-1985, τ.Α'(1985). Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

ΦΕΚ 1340/16-10-2002, τ. Β' (2002). Καθορισμός αρμοδιοτήτων και καθηκόντων διευθυντών, υποδιευθυντών, συλλόγου διδασκόντων.

ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010 (2010) Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

ΦΕΚ/50/Α/ 14.05.2015 (2015). Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

ΦΕΚ 78/Α/30-5-2017 Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης.