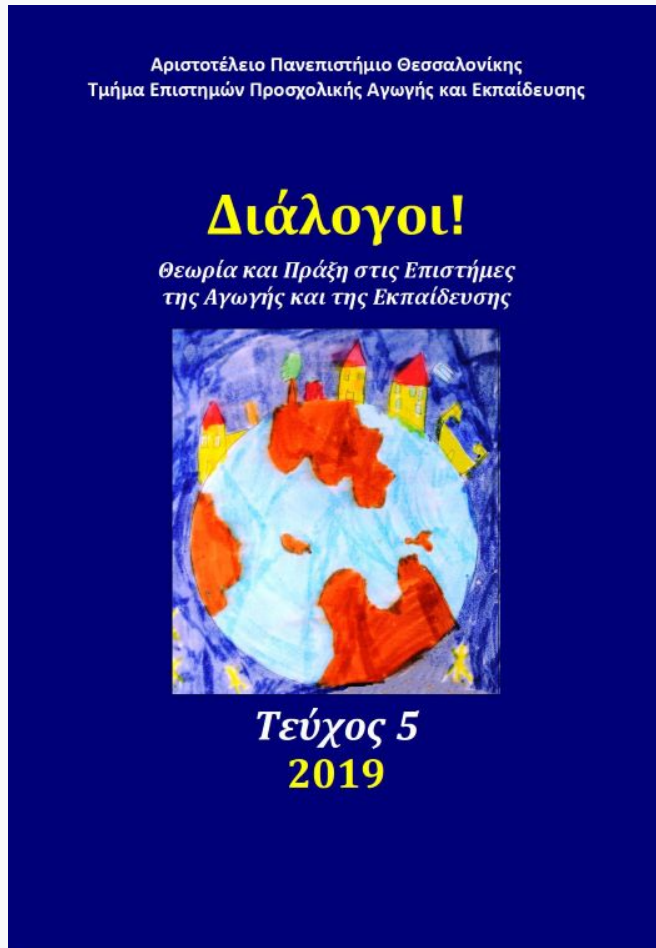


Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 5 (2019)



Κίνητρα και αντικίνητρα διεκδίκησης θέσης διοικητικής ευθύνης: Στάσεις και απόψεις των αιρετών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Κωνσταντία Σπυριάδου, Μανώλης Κουτούζης

doi: [10.12681/dial.20332](https://doi.org/10.12681/dial.20332)

Copyright © 2019, Κωνσταντία Σπυριάδου & Μανώλης Κουτούζης



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Σπυριάδου Κ., & Κουτούζης Μ. (2019). Κίνητρα και αντικίνητρα διεκδίκησης θέσης διοικητικής ευθύνης: Στάσεις και απόψεις των αιρετών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 5, 70–98. <https://doi.org/10.12681/dial.20332>

Κίνητρα και αντικίνητρα διεκδίκησης θέσης διοικητικής ευθύνης: Στάσεις και απόψεις των αιρετών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Κωνσταντία Σπυριάδου

Μανώλης Κουτούζης

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Το παρόν άρθρο επιχειρεί να αναδείξει τις απόψεις των αιρετών εκπροσώπων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κίνητρα και αντικίνητρα των εκπαιδευτικών ως προς τη διεκδίκηση διευθυντικής θέσης. Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκε πρωτογενής ποιοτική έρευνα με τηλεφωνικές συνεντεύξεις σε 30 αιρετούς από τα 3 υπηρεσιακά συμβούλια πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και τις 13 περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα, οι αιρετοί θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί που διεκδικούν διευθυντική θέση έχουν κυρίως εξωτερικά κίνητρα, όπως το επίδομα θέσης ευθύνης, τις μειωμένες ώρες διδασκαλίας και την κοινωνική αναγνώριση, παρά εσωτερικά κίνητρα, όπως την υλοποίηση οράματος και την ανάπτυξη κοινωνικών και διοικητικών δεξιοτήτων. Συνεπώς, τα αναμενόμενα πλεονεκτήματα της διευθυντικής θέσης λειτουργούν ως κίνητρα που ενισχύουν την κατασκευή και εκδήλωση Ηγετικής Ταυτότητας. Κατά την άποψη των αιρετών, οι εκπαιδευτικοί που εσωτερικεύουν Ταυτότητα Ακόλουθου/ης έχουν κυρίως εσωτερικά εμπόδια, καθώς προσπαθούν να προστατευθούν από τους κινδύνους που συνδέονται με τις διοικητικές ευθύνες.

Λέξεις-κλειδιά: αιρετοί, διευθυντική θέση, κίνητρα, αντικίνητρα, ηγετική ταυτότητα, ταυτότητα ακόλουθου

Abstract

This paper attempts to highlight the views of elected members concerning the motivations and disincentives of teachers in claiming a managerial position. A primary qualitative research was conducted by telephone interviews to 30 elected members of various administrative boards from the 13 educational regions. The results show that elected members of the boards consider that teachers who claim a managerial position are predominately motivated by external incentives such as headmaster's allowance, reduced teaching hours and social recognition rather than internal such as the implementation of vision and the development of social and managerial skills. Consequently, the expected advantages of managerial position operate as incentives that enhance the construction of Leader Identity. In the view of elected members, teachers who incorporate a Follower Identity mainly have internal barriers, as they attempt to protect themselves from the risks associated with managerial responsibilities.

Keywords: elected members, managerial position, motivations, disincentives, leader identity, follower Identity

Εισαγωγή

Ο ρόλος των αιρετών είναι εξαιρετικά σημαντικός και συνάμα ρυθμιστικός, εφόσον ασκούν πολυδιάστατο και πολυσχιδές διοικητικό έργο στο πλαίσιο των διευθύνσεων εκπαίδευσης, συμμετέχοντας σε υπηρεσιακά συμβούλια (ΠΥΣΠΕ/ΠΥΣΔΕ, ΑΠΥΣΠΕ/ΑΠΥΣΔΕ, ΚΥΣΠΕ/ ΚΥΣΔΕ). Η συμμετοχή των αιρετών στα συμβούλια επιλογής στελεχών είναι μείζονος σημασίας ως προς τη διεξαγωγή της αξιολογικής διαδικασίας (Σπυριάδου & Κουτούζης, 2017α), καθώς –με εξαίρεση τους Νόμους 4327/2015 (άρθρο 19, παρ. 4, μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων/ουσών για την επιλογή διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων) και 4351/2015 (άρθρο 46, παρ. 5, μυστική ψηφοφορία των διευθυντικών στελεχών του οικείου ΠΥΣΠΕ και συνέντευξη από το οικείο ΑΠΥΣΠΕ για την επιλογή διευθυντών/τριών εκπαίδευσης)– «η συνέντευξη είναι διαχρονικά εργαλείο ποιοτικής αξιολόγησης των υποψηφίων» (Κουτούζης & Σπυριάδου, 2018, σ. 38).

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να αποτυπώσει τις απόψεις των αιρετών σχετικά με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών που διεκδικούν θέση διοικητικής ευθύνης και συνάμα τα αντικίνητρα των εκπαιδευτικών που απέχουν. Ακόμη, θα πραγματοποιηθεί συγκριτική ανάλυση των εν λόγω ευρημάτων με τα ευρήματα αντίστοιχης μελέτης των Σπυριάδου & Κουτούζη (2017β), στην οποία εξετάζονται τα κίνητρα των διευθυντών/τριών και τα αντικίνητρα των απεχόντων/ουσών μέσα από τα λεγόμενα των ίδιων των εμπλεκόμενων (διευθυντές/τριες, υποψήφιοι/ες διευθυντές/τριες, εκπαιδευτικοί).

Διεκδικούντες/ούσες και Απέχοντες/ουσες από Θέσεις Διοικητικής Ευθύνης

Τα Κίνητρα στον Εργασιακό Χώρο

Τα κίνητρα, όντας οι εσωτερικές αιτίες της συμπεριφοράς, σχετίζονται με τη διαμόρφωση μιας συναισθηματικής κατάστασης (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005), η οποία ούσα το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των αναγκών, στόχων, επιθυμιών και των εξωτερικών ερεθισμάτων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997) οδηγούν αναπόδραστα το άτομο σε μια συγκεκριμένη κατεύθυνση που αφορά στην επίτευξη ενός στόχου (Γιαννουλέας, 2011· Μπουραντάς, 2002· Robbins, 2001). Σύμφωνα με την Καλούρη (2008) «τα κίνητρα της εργασίας θεωρούνται ως οι κινητήριες εκείνες δυνάμεις, που ωθούν τον εργαζόμενο να καταβάλλει ή αντίθετα να μην δέχεται να καταβάλλει κάποια προσπάθεια προκειμένου να αποδώσει σε κάποιο συγκεκριμένο έργο που απαιτεί η εργασία του» (σ. 19).

Υπό αυτό το πρίσμα, και βάσει των στόχων, αναγκών, προσδοκιών και πεποιθήσεών του, το άτομο διαμορφώνει στο χώρο εργασίας του ανάλογη κοινωνική συμπεριφορά που συνδέεται με την ένταση της προσπάθειάς του και εν γένει με την εργασιακή του απόδοση (Berry & Houston, 1993· Κάντας, 2008), την επαγγελματική του ικανοποίηση (Γραμματικόπουλος κ.ά., 2013) και την παροχή αμοιβών που θα πρέπει να στηρίζονται θεσμικά σε ένα δίκαιο σύστημα, διασφαλίζοντας τη δικαιοσύνη, αξιοκρατία

και διαφάνεια και συνάμα συμβάλλοντας στην επιτυχία του οργανισμού ή της επιχείρησης (Τερζίδης & Τζωρτζάκης, 2004).

Τα κίνητρα μπορεί να είναι οικονομικά, κοινωνικά, ψυχοσυναισθηματικά αποτελώντας ένα μέσο υποκίνησης και παρώθησης του προσωπικού (Κουτούζης, 1999) προκειμένου να γίνει πιο αποδοτικό και παραγωγικό (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ειδικότερα, τα εξωτερικά/εξωγενή/επίκτητα κίνητρα σχετίζονται με κοινωνικούς παράγοντες, αλλά και με εξωτερικές συνέπειες, ανταμείβοντας τον/την εργαζόμενο/η (αύξηση μισθού, μείωση ωραρίου, προαγωγή), ενώ τα εσωτερικά/εγγενή μη έχοντας σχέση με εξωτερικές ανταμοιβές και εξωτερικούς παράγοντες σχετίζονται με την ηθική ικανοποίηση, το προσωπικό ενδιαφέρον και την αυτοπραγμάτωση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Coolican, 2001/2008· Culkin & Perrotto, 1999/2008· Deci & Ryan, 1985· Luthans, 2011· Πλατσιδίου & Γωνίδα, 2005· Ryan & Deci, 2000).

Η παροχή ικανοποιητικών κινήτρων, όχι μόνο οικονομικών, αλλά και κοινωνικών –που αφορούν στην προσπάθεια δημιουργίας ευχάριστων εργασιακών συνθηκών (Κουτούζης, 1999)–, αποτελεί ένα, ακόμη, σημαντικό διοικητικό εργαλείο (Denny, 2002) που εξασφαλίζει υψηλή αποδοτικότητα ακόμα και για τους/τις λιγότερο ικανούς/ες εργαζόμενους/ες (Κόντης, 1994), καθώς οι αδυναμίες τους αντισταθμίζονται από τη διαμορφούμενη θετική στάση απέναντι στην εργασία τους (Θεοδωράτος, 1999, 2004). Συνεπώς, κρίνεται αναγκαίο να παρέχονται κίνητρα στους/στις εκπαιδευτικούς και κυρίως να καλλιεργούνται τα εσωτερικά κίνητρα που είναι ισχυρότερα από τα εξωτερικά (Καψάλης, 1996).

Ηγέτες/Διεκδικούντες και Ακόλουθοι/Απέχοντες

Σύμφωνα με την κοινωνική προσέγγιση, όταν ένα μέλος μιας κοινωνικής κατηγορίας θεωρείται πρωτοτυπικό παρουσιάζοντας πολλές διαφορές με τα μέλη άλλων κατηγοριών και λίγες με τα μέλη της δικής του κατηγορίας, τότε, ενδεχομένως, να ιδωθεί ως ηγέτης/ιδα, λόγω των συγκεκριμένων πρωτότυπων στο πλαίσιο της ομάδας χαρακτηριστικών του/της (Turner et al., 1994). Η πρωτοτυπικότητα είναι βασικός παράγοντας που διαχωρίζει τον/την ηγέτη/ιδα από την κοινωνική του/της ομάδα, αποδίδοντάς του/της εκ των πραγμάτων μια διαφοροποιημένη κοινωνική θέση, γόητρο και ισχύ (Hogg, 2001) σε σχέση με τους/τις ακόλουθους/ες, που συμμορφώνονται με την ασκούμενη από τους/τις ηγέτες/ιδες επιρροή λόγω της αυτοκατηγοριοποίησής τους (Hogg & Terry, 2000).

Εκτός από την «πρωτοτυπικότητα» που ως όρος ανήκει στις θεωρίες της Κοινωνικής Ταυτότητας και της Αυτοκατηγοριοποίησης και αξιοποιείται για να εξηγήσει με κοινωνικούς όρους τα ερείσματα της Ηγετικής Ταυτότητας, υπάρχει και η γνωστική εξήγηση (Σπυριάδου, 2018). Σύμφωνα με τη γνωστική προσέγγιση και τις Σιωπηρές Θεωρίες της Ηγεσίας, τα άτομα έχουν εδραιωμένα γνωστικά σχήματα σχετικά με τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει ο/η αποτελεσματικός/η ηγέτης/ιδα (Van Quaquebeke & Eckloff, 2013). Κατά συνέπεια, τα άτομα αφενός αποδίδουν την Ηγετική Ταυτότητα σε ένα άτομο, όταν τα γνωστικά τους σχήματα ταυτίζονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ατόμου αυτού και αφετέρου εσωτερικεύουν την Ταυτότητα Ακόλουθου/ης (Epitropaki & Martin, 2004).

Η Ηγετική Ταυτότητα, όπως υποστηρίζουν οι DeRue και Ashford (2010), δεν κατασκευάζεται μόνο βάσει των ατομικών χαρακτηριστικών, αλλά συνάμα βάσει του

κοινωνικού πλαισίου, καθιστώντας τη διαμόρφωση αυτής της Ταυτότητας, ως μια μη στατική κοινωνική διαδικασία, που καθορίζεται μέσω της υφιστάμενης σχέσης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ηγετών και ακόλουθων (DeRue, Ashford, & Cotton, 2009). Η δόμηση, όμως, των Ταυτοτήτων αυτών επηρεάζεται αναπόφευκτα από το θεσμικό πλαίσιο και την δομή του οργανισμού, παρόλο που τα άτομα που ασκούν θεσμική εξουσία δεν έχουν κατ' ανάγκη Ηγετική Ταυτότητα. Σύμφωνα με τους DeRue και Ashford (2010), «για οποιαδήποτε τυπική σχέση σε έναν οργανισμό, το άτομο που είναι προϊστάμενος/η είναι πιο πιθανό να διεκδικήσει Ηγετική Ταυτότητα και να παραχωρήσει Ταυτότητα Ακόλουθου/ης στον/στην υφιστάμενο/η. Παράλληλα, ο/η υφιστάμενος/η είναι πιο πιθανό να διεκδικήσει Ταυτότητα Ακόλουθου/ης και να παραχωρήσει Ηγετική Ταυτότητα» (σ. 640). Στην παρούσα εργασία δεχόμαστε ότι οι έχοντες/ουσες θέση διοικητικής ευθύνης (διευθυντική θέση) διαθέτουν Ηγετική Ταυτότητα, ενώ οι εκπαιδευτικοί και απέχοντες/ουσες από τη διεκδίκηση θέσης διοικητικής ευθύνης έχουν αντιστοίχως Ταυτότητα Ακόλουθου/ης.

Κίνητρα Ηγετών/Διεκδικούντων και Αντικίνητρα Ακόλουθων/Απεχόντων

Η διαδικασία διαμόρφωσης της Ηγετικής Ταυτότητας είναι σημαντική μελέτη, γιατί αποκαλύπτει τα κίνητρα, τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τη δράση, όχι μόνο των ηγετών/ιδων (Odom, Boyd, & Williams, 2012), αλλά και των ακόλουθων, βοηθώντας στην κατανόηση και της δικής τους Ταυτότητας (DeRue & Ashford, 2010). Η κατασκευή της Ηγετικής Ταυτότητας είναι εξ ορισμού μετασχηματιστική διαδικασία, επειδή εμπεριέχει όχι μόνο τα διακριτά νοητικά και προσωπικά χαρακτηριστικά των ηγετών/ιδων, αυτά που τους/τις ξεχωρίζουν από τους/τις ακόλουθους/ες, αλλά ταυτόχρονα αποτελεί το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των ατομικών και περιστασιακών παραγόντων (Reicher, Haslam, & Hopkins, 2005).

Το ζητούμενο είναι γιατί κάποιοι/ες διαθέτοντας ισχυρά κίνητρα επιχειρούν να αναπτύξουν Ηγετική Ταυτότητα, να ασκήσουν ηγεσία (Priest & Middleton, 2016) και να διεκδικήσουν ηγετικό ρόλο και διευθυντική θέση στον εργασιακό τους χώρο (DeRue & Ashford, 2010), έχοντας αντίστοιχη αυτοεικόνα/αυτοαντίληψη (Stets & Serpe, 2013· Van Quaquebeke, Van Knippenberg, & Eckloff, 2011), ενώ άλλοι/ες, αντιθέτως, αποστασιοποιούνται, έχοντας ποικίλα εσωτερικά εμπόδια (Σπυριάδου & Κουτούζης, 2017β).

Η Ηγετική Ταυτότητα και εν προκειμένω η διευθυντική θέση προσφέρει υλικά και άυλα οφέλη, ποικίλες προσωπικές, κοινωνικές και οικονομικές ανταμοιβές (π.χ. επίδομα θέσης, φήμη, κοινωνικό status, συμμετοχή στα κέντρα λήψης αποφάσεων), τις οποίες απολαμβάνουν οι ηγέτες/ιδες λόγω του ρόλου τους (DeRue & Ashford, 2010· Kellerman, 2012). Μια σημαντική παράμετρος της Ηγετικής Ταυτότητας είναι η άσκηση εξουσίας και επιρροής, καθώς οι ηγέτες/ιδες δύνανται να αναμορφώσουν τις πεποιθήσεις, στάσεις, συμπεριφορές και αναπαραστάσεις των ακόλουθων (Van Knippenberg et al., 2004) μέσω της επιβράβευσης ή ακόμα και της επιβολής κυρώσεων/τιμωριών (Subašić, et.al., 2011), γεγονός που μπορεί να αποτελέσει ειδικό κίνητρο για όσους/ες επιθυμούν να επηρεάζουν τους/τις άλλους/ες (DeRue & Ashford, 2010).

Κι ενώ η Ηγετική Ταυτότητα είναι συνυφασμένη με την αποτελεσματικότητα (Uhl-Bien & Pillai, 2007), η Ταυτότητα Ακόλουθου/ης είναι με την αναποτελεσματικότητα, την αδυναμία, την ανικανότητα (Hoption, 2014· Hoption et al.,

2012). Τα άτομα που δεν διεκδικούν ηγετικό ρόλο στον εργασιακό τους χώρο, ακόμα και αν αυτός συνδέεται με ποικίλα οφέλη, τείνουν να έχουν χαμηλή αυτοεπάρκεια, να φοβούνται την κριτική και απόρριψη της ομάδας, να αποστασιοποιούνται από συλλογικές διαδικασίες (Marchiondo et al., 2015), επιχειρώντας να προστατευθούν από τις πολλαπλές ευθύνες, τα καθήκοντα και τους κινδύνους που σχετίζονται με την ηγεσία (DeRue & Ashford, 2010). Αν και οι ακόλουθοι/ες εμπιστεύονται τους/τις ηγέτες/ιδες (Van Knippenberg, 2011), ωστόσο, η επιρροή των ηγετών/ιδων μπορεί να διατηρηθεί μόνο όταν η στάση και συμπεριφορά τους συνάδει με την ιδεολογία, τις αξίες και ακολουθούμενες πρακτικές της ομάδας, ενώ η αντίθετη συμπεριφορά μπορεί να μειώσει καταλυτικά την επιρροή τους, οδηγώντας με αυτόν τον τρόπο στην αποκοπή και ιδεολογική διαφοροποίησή τους από τους/τις ακόλουθους/ες (Turner, 2005).

Η μελέτη των Σπυριάδου και Κουτούζη (2017β), της οποίας τα ευρήματα θα συγκριθούν με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, διερευνά μεταξύ άλλων τα κίνητρα των ηγετών/διεκδικούντων και τα αντικίνητρα των ακόλουθων/απεχόντων. Στην εν λόγω έρευνα των Σπυριάδου και Κουτούζη (2017β), πραγματοποιήθηκαν 43 τηλεφωνικές ημιδομημένες συνεντεύξεις σε 22 διευθυντές/τριες, 9 υποψήφιους/ες διευθυντές/τριες που δεν κατέλαβαν διευθυντική θέση και 12 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τις 13 περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα, οι ηγέτες/διεκδικούντες, βάσει των δικών τους απαντήσεων, υποκινούνται πρωτίστως από εσωτερικά κίνητρα (π.χ. όραμα, ηθική ικανοποίηση) και δευτερευόντως από εξωτερικά, καθώς έχοντας ισχυρή ηγετική αυτοαντίληψη και υψηλή αυτοεπάρκεια επικεντρώνονται στις εσωτερικές αμοιβές της διοικητικής θέσης. Αντιθέτως, οι ακόλουθοι/απέχοντες, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, έχουν πολλαπλά εσωτερικά εμπόδια, τα οποία πηγάζουν από την απουσία κινήτρων και τη χαμηλή τους αυτοεπάρκεια, με αποτέλεσμα να εστιάζουν στις αρνητικές πτυχές της διοικητικής θέσης και συνάμα στις εξωτερικές αμοιβές αυτής (π.χ. επίδομα, μείωση διδακτικού ωραρίου). Ωστόσο, τα κίνητρα των ηγετών/ιδων και τα αντικίνητρα των ακόλουθων δεν επαρκούν για να ερμηνεύσουν τις διαδικασίες κατασκευής των αντίστοιχων Ταυτοτήτων, καθώς αναπόδραστα διαμεσολαβούν και άλλοι παράγοντες, -όπως η ειδικότητα, το φύλο και τα φερόμενα κεφάλαια των διεκδικούντων/ουσών και απεχόντων/ουσών-, οι οποίοι καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό την έγκριση ή απόρριψη μιας Ηγετικής Ταυτότητας από το κοινωνικό πλαίσιο. Υπό αυτό το πρίσμα, οι διεκδικούντες/ούσες έχουν ισχυρά κίνητρα (κατά βάση εσωτερικά) και αυξημένα κεφάλαια (τίτλους σπουδών, πρόσβαση σε κοινωνικά δίκτυα), ισχυρή Έμφυλη (άνδρες), Επαγγελματική και Κοινωνική Ταυτότητα (δάσκαλοι/ες, εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας), ενώ οι απέχοντες/ουσες έχουν εσωτερικά εμπόδια (π.χ. έλλειψη κινήτρων, χαμηλή αυτοεπάρκεια), μειωμένα κεφάλαια (έλλειψη τίτλων σπουδών και κοινωνικού κεφαλαίου), αδύναμη Έμφυλη (γυναίκες), Επαγγελματική και Κοινωνική Ταυτότητα (εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, νέοι/ες δάσκαλοι/ες).

Μεθοδολογία

Με βάση τα προαναφερθέντα, επιχειρήθηκε η αποτύπωση των απόψεων-στάσεων των αιρετών σχετικά με τα κίνητρα των διεκδικούντων/ουσών και τα αντικίνητρα των απεχόντων/ουσών από τη διεκδίκηση θέσεων διοικητικής ευθύνης. Πραγματοποιήθηκε πρωτογενής Ποιοτική Έρευνα, η οποία επιχειρώντας να αποτυπώσει και να ερμηνεύσει τις διαστάσεις και πτυχές της κοινωνικής πραγματικότητας

(Ζαφειρόπουλος, 2005· Hair et al., 2007· Πουρκός & Δαφέρμος, 2010· Τσιώλης, 2011) «παράγει κοινωνικές εξηγήσεις για νοητικούς γρίφους» (Mason, 2011, σ. 21).

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος της ευρύτερης έρευνας των Σπυριάδου & Κουτούζη (2017α, 2017β) σχετικά με τις πολλαπλές Ταυτότητες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που διεκδικούν θέση διοικητικής ευθύνης, τα κίνητρα και τα κεφάλαια των ηγετών/διεκδικούντων και αντιστοίχως τα αντικίνητρα των ακόλουθων/απεχόντων (Σπυριάδου, 2018). Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να αποτυπώσει τις απόψεις των αιρετών -των οποίων ο ρόλος είναι υψίστης σημασίας λόγω της συμμετοχής τους στη διαδικασία επιλογής διοικητικών στελεχών-, αναφορικά με τα κίνητρα των ηγετών/διεκδικούντων και τα αντικίνητρα των ακόλουθων/απεχόντων, προκειμένου να συγκρίνει τα ευρήματα αυτά με τα αντίστοιχα της έρευνας των Σπυριάδου και Κουτούζη (2017β) στην οποία εξέφρασαν τις απόψεις τους οι ίδιοι/ες οι ηγέτες/διεκδικούντες και οι απέχοντες/ακόλουθοι.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας διεξήχθησαν 30 τηλεφωνικές ημιδομημένες συνεντεύξεις (Burke & Miller, 2001· Carr & Worth, 2001· Holt, 2010· Novick, 2008) κατά την περίοδο Οκτωβρίου-Νοεμβρίου 2016 σε 30 αιρετούς εκπροσώπους των εκπαιδευτικών από τα τρία υπηρεσιακά συμβούλια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΚΥΣΠΕ, ΑΠΥΣΠΕ, ΠΥΣΠΕ) και τις 13 περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης με αναλογική δειγματοληψία ποσόστωσης. Από τους τριάντα αιρετούς, οι 2 ήταν του ΚΥΣΠΕ, οι 14 ήταν από ΑΠΥΣΠΕ (ένας/μία από κάθε περιφέρεια, ενώ στην περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας έγιναν δύο συνεντεύξεις) και τέλος οι 14 ήταν από ΠΥΣΠΕ (ένας/μία από κάθε περιφέρεια, ενώ στην περιφέρεια Αττικής έγιναν δύο συνεντεύξεις). Ειδικότερα, στις περιφέρειες Κεντρικής Μακεδονίας και Αττικής, επειδή είναι μεγάλες πληθυσμιακά, πραγματοποιήθηκαν δύο συνεντεύξεις αντί για μία, όπως έγινε με τις άλλες περιφέρειες. Αναφορικά με τις παρατάξεις είχαμε: 1) 10 αιρετούς της ΔΗΣΥ (Δημοκρατική Συνεργασία), 2) 11 αιρετούς της ΔΑΚΕ (Δημοκρατική Ανεξάρτητη Κίνηση Εκπαιδευτικών), 3) 2 αιρετούς του ΠΑΜΕ (Αγωνιστική Συσπείρωση Εκπαιδευτικών), 4) 2 αιρετούς από την Ανεξάρτητη Ενωτική Εκκίνηση και 5) 5 αιρετούς από τις Παρεμβάσεις-Συσπειρώσεις-Κινήσεις.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσω τηλεφώνου, καθώς θα ήταν ανέφικτο να συμμετάσχουν αιρετοί από όλα τα υπηρεσιακά συμβούλια και όλες τις περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης αν εφαρμοζόταν ο συμβατικός τρόπος διεξαγωγής των συνεντεύξεων. Να σημειωθεί ότι ήταν σχετικά εύκολη η επικοινωνία με τους/τις αιρετούς, καθώς λόγω του συνδικαλιστικού τους ρόλου αφενός είναι διαθέσιμα τα στοιχεία τους και αφετέρου είχαν τη διάθεση να καταθέσουν τις απόψεις τους για τα ζητήματα που εξετάζει η παρούσα έρευνα. Πριν την διεξαγωγή της τηλεφωνικής συνέντευξης προηγούνταν τηλεφωνική επικοινωνία προκειμένου να ενημερωθούν οι ερωτώμενοι/ες για το περιεχόμενο και σκοπό της έρευνας και εν συνεχεία κανονιζόταν «τηλεφωνική συνάντηση-συζήτηση», η οποία μαγνητοφωνούνταν. Εφαρμόστηκε η θεματική κωδικοποίηση προκειμένου να αναδυθούν ταυτίσεις και αποκλίσεις στις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών (Ιωσηφίδης, 2008), ενώ τηρήθηκαν και οι κανόνες δεοντολογίας που αφορούν στην προστασία της ανωνυμίας και των προσωπικών δεδομένων των ερευνώμενων (Κυριαζή, 2011).

Αποτελέσματα Έρευνας

Προφίλ Συμμετεχόντων/ουσών

Ο παρακάτω πίνακας (πίνακας 1) παρουσιάζει τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσών.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ							ΣΥΝΟΛΟ
ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ	ΚΥΣΠΕ		ΑΠΥΣΠΕ		ΠΥΣΠΕ		30
	2		14		14		
ΦΥΛΟ	ΑΝΔΡΕΣ			ΓΥΝΑΙΚΕΣ			30
	22			8			
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΔΑΣΚΑΛΟΙ		ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ		ΓΥΜΝΑΣΤΕΣ		30
	25		3		2		
ΗΛΙΚΙΑ	36-45 ετών		46-55 ετών		56-62 ετών		30
	2		24		4		
ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	12-15 έτη		16-21 έτη		22-31 έτη	32-36 έτη	30
	3		4		18	5	
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΠΡΟΣΩΝΤΑ	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ	ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ	ΕΞΟΜΟΙΩΣΗ	ΣΕΛΔΕ	-
	1	6	8	9	8	2	
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΕΓΓΑΜΟΙ/ΕΣ		ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝΟΙ/ΕΣ		ΑΓΑΜΟΙ/ΕΣ		30
	25		2		3		

Πίνακας 1

Προφίλ Συμμετεχόντων/ουσών

Κίνητρα Διεκδίκησης Διευθυντικής Θέσης

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των αιρετών τα κίνητρα των διεκδικούντων/ουσών είναι:

- 1) το επίδομα θέσης (16 απαντήσεις)
- 2) το μειωμένο διδακτικό ωράριο (11 απαντήσεις)
- 3) η κοινωνική αναγνώριση (9 απαντήσεις)
- 4) η φιλοδοξία ανέλιξης (9 απαντήσεις)
- 5) η υλοποίηση οράματος (6 απαντήσεις)
- 6) η αξιοποίηση των τίτλων σπουδών (4 απαντήσεις)
- 7) οι πολιτικές επιλογές (3 απαντήσεις)
- 8) η υψηλή αυτοεπάρκεια και το ηγετικό προφίλ (3 απαντήσεις)

- 9) η ανάγκη να αλλάξουν παραστάσεις (2 απαντήσεις)
- 10) η απομάκρυνση από το παιδαγωγικό έργο στην περίπτωση των εδραιωμένων διευθυντών/τριών (1 απάντηση)
- 11) η διαμόρφωση στενών σχέσεων με τους/τις εκπαιδευτικούς (1 απάντηση)
- 12) η υποκίνηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών (1 απάντηση).

Το επίδομα της θέσης θεωρείται σημαίνον εξωτερικό κίνητρο, ιδίως στη σημερινή εποχή της οικονομικής κρίσης, αποτελώντας, σύμφωνα με τους/τις αιρετούς, τον κυριότερο παράγοντα διεκδίκησης θέσης διοικητικής ευθύνης.

Πιστεύω ένα κίνητρο για να λέμε την αλήθεια είναι και το επίδομα, το μισθολογικό και μάλιστα στις σημερινές εποχές είναι ένα κίνητρο που δεν μπορούμε να το αμελήσουμε. (Σ7)

Το κίνητρο σε ένα βαθμό είναι το οικονομικό, ειδικά για τον περιφερειακό διευθυντή είναι πολλά χρήματα παραπάνω, αρκετά για τον διευθυντή εκπαίδευσης και ένα επίδομα καλό για έναν διευθυντή σχολείου. (Σ14)

Υπάρχουν πολλοί διευθυντές που το κάνουν καθαρά για οικονομικούς λόγους, για το επίδομα. Διευθυντής, ο οποίος είναι χρόνια σε ένα σχολείο και διεκδικεί να πάει σε άλλο σχολείο, το κάνει καθαρά για τα χρήματα. (Σ21)

Το μειωμένο για τον/την διευθυντή/τρια σχολικής μονάδας ή μηδενικό για τον/την διευθυντή/τρια εκπαίδευσης διδακτικό ωράριο θεωρείται, σύμφωνα με τις απαντήσεις, βασικό κίνητρο κυρίως για τους/τις αρχαιότερους/ες εκπαιδευτικούς που θεωρούν ότι η άσκηση διευθυντικού έργου αποτελεί τρόπο-μέσο διαφυγής από την ψυχοφθόρα και επίπονη εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς αυτό, όμως, να σημαίνει ότι η διευθυντική θέση δεν είναι εξαιρετικά απαιτητική. Όπως αναφέρθηκε, οι υποψήφιοι/ες διευθυντές/τριες έχουν κατά βάση εξωτερικά κίνητρα, ακόμα και αν υποστηρίζουν το αντίθετο, ότι έχουν εσωτερικά, όπως είναι το όραμα για την εκπαίδευση.

Αυτό που βγαίνουν και λένε έξω είναι ότι θέλουν να προσφέρουν, ότι μπορούν κλπ. Εγώ αυτά λίγο τα ακούω βερεσέ. Πιστεύω ότι κάπου θέλουν λίγο να αράξουν, να φύγουν από την τάξη, λιγότερες ώρες. (Σ6)

Οι μεγαλύτεροι κιάλας συνάδελφοι, αν κάποιος έχει 30 χρόνια υπηρεσίας είναι και κουρασμένος από την τάξη, γιατί η θέση αυτή έχει μειωμένο διδακτικό ωράριο. Δεν σημαίνει ότι ξεκουράζεται κάποιος αν γίνει διευθυντής έχει περισσότερο φόρτο εργασίας, θα έλεγα, όχι μόνο στο σχολείο και στο σπίτι. (Σ9)

Αυτοί που διεκδικούν και είναι ειλικρινείς θέλουν να αποφύγουν την τάξη και το σπάσιμο των νεύρων που υπάρχει με την τριβή με τα παιδιά τόσα χρόνια και μέσα από αυτή τη θέση πιστεύουν ότι θα έχουν, αυτό ίσχυε τα παλιότερα χρόνια, λιγότερη προσωπική φθορά σε σχέση με την τάξη. Όχι επειδή είναι τεμπέληδες, αλλά επειδή δεν αντέχουν άλλο στην τάξη και μάλιστα αυτοί που είναι ειλικρινείς το ομολογούν. [...] Πιστεύω από την προσωπική γνώμη που έχω, οι περισσότεροι έχουν να κάνουν με την αποφυγή του μαθήματος και με την ενασχόληση με τη διοίκηση, χωρίς να είναι πάντα αυτό αρνητικό. Αυτό ισχύει και για τον διευθυντή εκπαίδευσης. (Σ23)

Αξιοσημείωτο είναι ότι αρκετοί/ες υποψήφιοι/ες διευθυντές/τριες προετοιμάζονται για να διεκδικήσουν θέση διοικητικής ευθύνης, γεγονός που

επιβεβαιώνεται από τη συνεχή προσπάθειά τους να αποκτήσουν περαιτέρω τίτλους σπουδών.

Υπάρχουν διευθυντές που μετρούν το παραμικρό και κάποιιοι είναι ο αρχικός τους στόχος ότι «εγώ δεν μπορώ να αντέξω μέχρι τα 67 μου για τώρα ή τα 58 για πριν, να διδάσκω στην τάξη» και το βάζουν ως στόχο να γίνουν διευθυντές και φροντίζουν από πριν να έχουν τα ανάλογα προσόντα.» (Σ29)

Η Ηγετική Ταυτότητα έχει υψηλότερο κοινωνικό κύρος σε σύγκριση με αυτή του/της Ακόλουθου/ης, με αποτέλεσμα αυτό το χαρακτηριστικό της να αποτελεί βασικό κίνητρο διεκδίκησης για κάποιους/ες εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να αναγνωριστούν από την εκπαιδευτική κοινότητα και ευρύτερα από την τοπική κοινωνία. Ο τίτλος του/της «διευθυντή/τριας» είναι ένας τίτλος με βαθιά κοινωνικό περιεχόμενο και σε συνδυασμό με τη θεσμική εξουσία που απορρέει από αυτόν -ιδιαίτερα στην περίπτωση του/της διευθυντή/τριας εκπαίδευσης που έχει υψηλότερο κοινωνικό status- υποκινεί εκπαιδευτικούς που έχουν -όπως σημειώθηκε- ελλιπή προσωπικότητα, οδηγώντας στη θετική αναδόμηση της Ταυτότητάς τους σε Ηγετική, η οποία εκδηλώνεται εντονότερα στο πλαίσιο κλειστών κοινωνιών.

Κάποιο άλλο κίνητρο μπορεί να είναι και η κοινωνική αναγνώριση. Δηλαδή, είναι ένας τίτλος για κάποιους, το να είναι διευθυντής σε ένα σχολείο. (Σ13)

Είναι και το θέμα του κύρους που έχει μια τέτοια θέση, το παραπάνω κύρος σε σχέση με έναν απλό εκπαιδευτικό. (Σ14)

Βέβαια, όταν είσαι και διευθυντής εκπαίδευσης η εξουσία είναι πολύ μεγαλύτερη και αυτό μπορεί του δίνει περαιτέρω κοινωνικό κύρος για τη διεκδίκηση κάποιων άλλων πραγμάτων. (Σ23)

Κάποιος να γίνει διευθυντής να βρεθούν οι συγκυρίες και σου λέει μετά γιατί να μην πάω να γίνω για το πρεσβίτιζ και προϊστάμενος. (Σ24)

Θεωρούν ότι είναι κοινωνική καταξίωση. Θεωρούν, επειδή είναι ελλιπείς ως προσωπικότητες, ότι αυτό θα τους ανεβάσει κοινωνικά. (Σ27)

Όμως, πιστεύω στους μικρούς τόπους το κάνουν περισσότερο και για το image. Έτσι νομίζω. Είναι κάτι βαρύ βέβαια... (Σ30)

Το εκπαιδευτικό επάγγελμα έχει περιορισμένο φάσμα εξέλιξης και συνεπώς η διοικητική ανέλιξη αποτελεί τρόπο επαγγελματικής ανάπτυξης. Όπως υποστηρίχθηκε, οι υποψήφιοι/ες διευθυντές/τριες έχουν τη φιλοδοξία να ανελιχθούν στην ιεραρχία της εκπαίδευσης μέσω της απόκτησης επιστημονικών προσόντων και της βελτίωσης της προσωπικότητάς τους, καθώς οι κοινωνικές δεξιότητες είναι απαραίτητες για την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας.

Αλλά δεν το κάνει ο άλλος μόνο για αυτό, κυρίαρχα το κάνει για οικονομικούς λόγους και για λόγους εξέλιξης επαγγελματικής. Το επάγγελμά μας δεν έχει πολλές δυνατότητες είναι μέχρι εκεί, διευθυντής, διευθυντής εκπαίδευσης, περιφερειακός διευθυντής. (Σ14)

Κίνητρο νομίζω ότι αν κάποιος έχει, γιατί θεωρώ υγιή, τη φιλοδοξία της ανέλιξης στο επάγγελμά του, γιατί είναι υγιές να έχεις με επιχειρήματα το δικαίωμα να εξελιχθείς στο αντικείμενο το οποίο υπηρετείς είναι το μοναδικό σε εμάς τουλάχιστον στην εκπαίδευση, αλλά το θεωρώ θεμιτό. (Σ11)

Είναι περισσότερο ψυχολογική ερώτηση, γιατί κυρίως αυτοί που δημιουργούν κίνητρα στον εαυτό τους να διεκδικήσουν μια τέτοια θέση είναι άτομα, τα οποία δεν θέλουν να μένουν στάσιμοι. Θέλουν να ανέβουν την εκπαιδευτική ιεραρχία και προσπαθούν να βελτιώσουν όσο γίνεται τη συγκρότηση της προσωπικότητάς τους και της επιστημονικής, αν θες, προκειμένου να συγκεντρώσουν όσο το δυνατόν αντικειμενικά κριτήρια που θα τους φέρουν σε αυτή τη θέση που για αυτούς είναι μύχιος πόθος. (Σ8)

Σε αυτό το πλαίσιο, εντάσσεται η συνεχής και διακαής διεκδίκηση θέσεων διοικητικής ευθύνης εκ μέρους εδραιωμένων διευθυντών/τριών, που μπορεί, όπως σημειώθηκε, να έχουν καταπονηθεί, αλλά δεν παραιτούνται, καθώς λόγω της ιδιοσυγκρασίας και φιλοδοξίας τους, επιθυμούν να διατηρήσουν την ισχυρή Ηγετική τους Ταυτότητα.

Εκεί θεωρώ είναι θέμα χαρακτήρα και το πώς βλέπει ο καθένας την εκπαίδευση. Τώρα βλέπεις καθημερινά έναν διευθυντή να παραπονιέται «να έχω πολλή δουλειά, έχω εκείνο» και όταν έρχεται η ώρα να φύγει του λες «φύγε από διευθυντής πήγαινε δάσκαλος, αφού κουράστηκες». Δεν φεύγει κανένας... Έχεις δει κανέναν να φεύγει και να γυρνάει στην τάξη; Είναι κάποιοι που ξεκινούν σαν διευθυντές και θέτουν ως στόχο να γίνουν προϊστάμενοι και προσπαθούν να κάνουν τα αδύνατα δυνατά για να φτάσουν να γίνουν προϊστάμενοι. Πιστεύω ότι είναι στην ιδιοσυγκρασία. Μπορεί να είναι και αυτό που λέει ο λαός μας: το αγώι ξυπνάει τον αγωγιάτη. (Σ24)

Το όραμα περιλαμβάνεται στα εσωτερικά κίνητρα των υποψήφιων διευθυντών/τριών που επιθυμούν όχι απλώς να αδράξουν τα οφέλη που σχετίζονται με την Ηγετική Ταυτότητα, όπως για παράδειγμα το επίδομα και το μειωμένο διδακτικό ωράριο, αλλά κυρίως να προσφέρουν στο σχολείο, αναμορφώνοντάς το με κάθε δυνατό τρόπο και ως εκ τούτου συμβάλλοντας στην αναβάθμιση της τοπικής κοινωνίας.

Το κίνητρο πιστεύω για να γίνει κάποιος διευθυντής είναι το θέμα του οράματος που έχει ο καθένας για μια σχολική μονάδα και για τους συναδέλφους. Το να διοικείς, δηλαδή, μια σχολική μονάδα και φυσικά το να έχεις ένα επίτευγμα σε αυτή τη διοίκηση, δηλαδή ότι είναι οραματιστής, ότι έχει κάποια χαρακτηριστικά ηγετικής μορφής που μπορεί να καθοδηγήσει και το εκπαιδευτικό προσωπικό, να είναι επικοινωνιακός, γιατί η διοίκηση δεν αφορά μόνο τη σχολική μονάδα αφορά και την κοινωνία, την τοπική κοινωνία, τον ευρύτερο εξωσχολικό παράγοντα. (Σ7)

Κάποιοι έχουν, ίσως, κίνητρο, ότι «εγώ έχω ένα όραμα για κάποιο σχολείο και θέλω να δημιουργήσω μια άλλη σχολική πραγματικότητα». Και υπάρχουν και τέτοιοι άνθρωποι, που παίρνουν εξαιρετικές πρωτοβουλίες, που δημιουργούν σχολεία που είναι ζηλευτά ακόμα και από φορείς της ιδιωτικής εκπαίδευσης, χωρίς να τα βάζω αν είναι καλύτερα ή χειρότερα, αλλά δημιουργούν τέτοιες συνθήκες σε ένα σχολείο. (Σ13)

Από την άλλη μεριά υπάρχουν άνθρωποι, επίσης, και έχουμε τέτοια παραδείγματα, που αγαπούν πραγματικά το σχολείο και είναι εργάτες, αφοσιώνονται στο να

δημιουργήσουν ένα σχολείο υποδειγματικό και αυτό είναι ένα κίνητρο για να γίνουν διευθυντές. (Σ19)

Υπάρχουν άλλοι οι οποίοι πραγματικά το αξίζουν, αγαπούν το σχολείο τους, τους αρέσει και θέλουν να λειτουργήσουν εκεί στο σχολείο τους. [...] Ένας διευθυντής που διεκδικεί μόνο στο σχολείο του, που είναι χρόνια διευθυντής, αυτός αγαπάει πολύ το σχολείο του. (Σ21)

Η αξιοποίηση των τίτλων σπουδών είναι ακόμα ένα κίνητρο, σύμφωνα με τους/τις αιρετούς, καθώς υπάρχει η αντίληψη ότι χρειάζεται να «επενδυθεί» το αυξημένο θεσμοποιημένο πολιτισμικό κεφάλαιο ενός/μιας εκπαιδευτικού σε ένα άλλο επίπεδο πέραν του αμιγώς παιδαγωγικού.

Είναι πολύ φυσιολογικό, ο κάθε εκπαιδευτικός που διαθέτει τα αντίστοιχα προσόντα να θέλει να ασκήσει καθήκοντα, είτε διοίκησης, είτε καθήκοντα σχολικού συμβούλου. Αυτό είναι θεμιτό. (Σ2)

Ένας δεύτερος παράγοντας είναι ότι θέλουν να αξιοποιήσουν τα προσόντα που έχουν αποκτήσει σε ένα άλλο επίπεδο. (Σ9)

Κι ενώ κάποιοι/ες θεωρούν θεμιτή αυτή την «επένδυση», άλλοι/ες πιστεύουν ότι δεν θα έπρεπε να αποτελεί ειδικό κίνητρο, επειδή το επιστημονικό υπόβαθρο αποτελεί απλώς ένα χρήσιμο εφόδιο για τον/την υποψήφιο/α διευθυντή/τρια, που θα πρέπει να το αξιοποιήσει όχι χρησιμοθηρικά στην επιλογή διοικητικών στελεχών, αλλά ουσιαστικά κατά την άσκηση ηγεσίας.

Κάποιοι θέλουν να γίνουν διευθυντές, γιατί θεωρούν ότι έχουν κάνει σπουδές και αυτές οι σπουδές πρέπει εκεί να «επενδυθούν». Και αυτό δεν νομίζω ότι θα πρέπει να είναι ως ειδικό κίνητρο. Αυτό είναι βέλη στη φαρέτρα ενός διευθυντή που θα μπορέσει, ίσως, να τον κάνει πιο αποτελεσματικό. (Σ13)

Οι αιρετοί ανέφεραν ότι η διεκδίκηση θέσης διοικητικής ευθύνης έχει και πολιτική διάσταση, καθώς ο/η διευθυντής/τρια δεν έχει απλώς διοικητικό-οργανωτικό ρόλο, αλλά συνάμα πολιτικό, επειδή ακριβώς αυτή η θέση έχει εξουσιαστικό χαρακτήρα, ούσα συνυφασμένη με την αξιολόγηση και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Όπως υποστηρίχθηκε, η πολιτική διάσταση της διοικητικής θέσης τεκμαίρεται από την εκδηλούμενη Κομματική Ταυτότητα των υποψήφιων διευθυντών/τριών εκπαίδευσης, αλλά και των διευθυντών/τριών σχολείων που ψήφισαν διευθυντή/τρια εκπαίδευσης κατά την επιλογή στελεχών με το Ν. 4327/2015.

Και φυσικά και οι πολιτικοί λόγοι, εντάξει δεν είναι όλοι, αλλά οι περισσότεροι όμως... Ναι, είναι και πολιτικοί λόγοι. (Σ30)

Τα κίνητρα είναι οικονομικά, του να κάνει κρίση, να ασχολείται, δηλαδή, με την αξιολόγηση. (Σ5)

Τα κίνητρα των διευθυντών είναι θέμα καθαρά πολιτικών επιλογών. Δεν υπάρχει διευθυντής που να μην έχει πολιτική θέση, όλοι έχουν, άλλοι λιγότερο, άλλοι περισσότερο και βέβαια φάνηκε το πώς συντάχθηκαν πίσω από τους διευθυντές εκπαίδευσης όταν έγιναν οι εκλογές για τους διευθυντές εκπαίδευσης. Πώς έβλεπες σωρηδόν ομάδες, μπουλούκια να πηγαίνουν προς τα εδώ ή προς τα εκεί. Οι

διευθυντές εκπαίδευσης ήταν διακεκριμένα πολιτικά πρόσωπα οι υποψήφιοι, δεν ήταν ό,τι να 'ναι. (Σ4)

Η αυτοεκτίμηση, η υψηλή αυτοεπάρκεια και το ηγετικό προφίλ είναι, σύμφωνα με τους/τις αιρετούς, βασικά συστατικά ενός/μιας υποψήφιου/ας διευθυντή/τριας, που θέτει σε κρίση και αξιολόγηση την εκδηλούμενη Ηγετική του/της Ταυτότητα, η οποία αν εγκριθεί και χορηγηθεί από το κοινωνικό πλαίσιο, τότε, νομιμοποιείται. Υπό αυτό το πρίσμα, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοί/ες να αναλάβουν διευθυντική θέση, ακόμα και να δεχθούν κριτική, με αποτέλεσμα να δομούν Ηγετική Ταυτότητα και από την άλλη πλευρά εκπαιδευτικοί που προτιμούν να απέχουν από ανάλογες αξιολογικές διαδικασίες, εσωτερικεύοντας αναπόφευκτα την Ταυτότητα Ακόλουθου/ης.

Είναι και θέμα από εκεί και πέρα χαρακτήρα, δηλαδή, ηγετικής φυσιογνωμίας του αν έχει, δηλαδή, κάποιος τη δυνατότητα και τη φυσιογνωμία του ηγέτη. Γιατί κακά τα ψέματα, ο διευθυντής πρέπει να έχει και τα χαρακτηριστικά ενός ηγέτη. (Σ7)

Εξαρτάται, για μένα, από τις προσωπικές φιλοδοξίες που έχει ο καθένας και την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση που έχει, γιατί κάποιος μπορεί να αισθάνονται αδύναμοι να αναλάβουν θέσεις ευθύνης ή να γνωρίζουν λόγω της ιδιοσυγκρασίας του χαρακτήρα τους ότι δεν κάνουν για διοίκηση και θέλουν να μείνουν απλά δάσκαλοι στις τάξεις. Κάποιοι άλλοι και φιλοδοξίες έχουν και δυνατοί αισθάνονται. Τώρα το πώς θα αποδειχθούν στην πράξη, αυτό θα φανεί στην πορεία. Έχουν και τις γνώσεις τις απαραίτητες, τα κίνητρά τους δηλαδή. (Σ26)

Υπάρχουν συνάδελφοι, οι οποίοι θεωρούν ότι είναι ικανοί να πάρουν μια τέτοια θέση, έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση. Υπάρχουν άλλοι που έχουν πολλά τυπικά προσόντα ή και ουσιαστικά, αλλά δεν έχουν ηγετικό προφίλ. Υπάρχουν οι άνθρωποι, οι οποίοι μπορούν να δέχονται κριτική και να είναι μπροστά και κάποιος άλλος που δεν μπορούν, δεν θέλουν να οδηγούν την ομάδα, προτιμούν να ακολουθούν. Νομίζω ότι είναι προσωπικά, δηλαδή, για τον καθένα είναι διαφορετικό. (Σ28)

Η ανάγκη των εκπαιδευτικών να αλλάξουν ρόλους και παραστάσεις αποτελεί, σύμφωνα με τους/τις αιρετούς, κίνητρο διεκδίκησης διευθυντικής θέσης.

Αλλάζει παραστάσεις έτσι, δηλαδή, είναι καλό κάποιος εκπαιδευτικοί που έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας και κουράζονται να αναλαμβάνουν τέτοιες θέσεις, γιατί στην ουσία κάνουν ένα διάλειμμα και ίσως αν αργότερα γυρίσουν στην τάξη αποδίδουν καλύτερα πιστεύω. (Σ9)

Είναι θέμα φιλοδοξίας, είναι και οικονομικό, είναι η κούραση πολλές φορές και η ανάγκη να αλλάξεις μέσα στη δουλειά. Νομίζω ότι εμείς οι εκπαιδευτικοί έχουμε ανάγκη ανά 10ετία να αλλάζουμε λίγο το αντικείμενο της δουλειάς. Πολλοί άνθρωποι που είναι χρόνια μέσα στην τάξη είναι μια διέξοδος για αυτούς να φύγουν λίγο από την τάξη, το να γίνουν διευθυντές. (Σ10)

Η μακρόχρονη άσκηση διοικητικού έργου στην περίπτωση των εδραιωμένων διευθυντών/τριών αποτελεί κίνητρο, καθώς, όπως αναφέρθηκε, κάποιος/ες εξ αυτών έχουν απομακρυνθεί από τον παιδαγωγικό και διδακτικό ρόλο.

Κάποιοι θέλουν να ξαναγίνουν διευθυντές, γιατί είναι παρά πολλά χρόνια διευθυντές και θέλουν να συνεχίσουν να είναι διευθυντές. Δεν ξέρω αν κάποιος φοβούνται να

ξαναγυρίσουν πίσω στην τάξη, ως απλοί δάσκαλοι. Αν το έχουν ξεχάσει. Νομίζω ότι κάποιοι άνθρωποι το έχουν ξεχάσει πως είναι να είσαι δάσκαλος σε μια τάξη. (Σ13)

Η διαμόρφωση στενών σχέσεων με τους/τις εκπαιδευτικούς υποκινεί τους/τις εδραιωμένους/ες διευθυντές/τριες να διεκδικήσουν ξανά τη διοικητική θέση, καθώς δεν θέλουν να διαταράξουν το κλίμα του σχολείου τους.

Άλλοι μένουν, μη νομίζεις ότι όλοι θέλουν να μείνουν, απλά όταν δεθείς σε μια κατάσταση και σε θέλουν, δεν θέλεις να διαταράξεις και την ισορροπία του συλλόγου, δηλαδή «κάτσε εσύ γιατί αν έρθει κανένας άλλος που θα τον μάθουμε». Το βλέπεις και με ανθρώπινο χαρακτήρα. (Σ16)

Όπως αναφέρθηκε, στην επιλογή στελεχών με τη μυστική ψηφοφορία (Ν. 4327/2015) κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί διεκδίκησαν τη θέση μετά από παρότρυνση των συναδέλφων/ισσών τους, οι οποίοι/ες με τη στάση τους χορήγησαν την Ηγετική Ταυτότητα, συμβάλλοντας στην ενίσχυση και εκδήλωσή της.

Ιδιαίτερα με το σύστημα αυτό (ψηφοφορία) υπήρχε μία παρακίνηση των δασκάλων σε κάποιο συνάδελφο που μπορεί κάτω από άλλες συνθήκες να μην ήθελε να γίνει διευθυντής και να έχει τις ικανότητες. Να τον πιέζουν για να τολμήσει ας το πούμε να διεκδικήσει τη θέση του διευθυντή, γιατί μπορεί να είναι καλύτερος και πιο αποτελεσματικός. (Σ12)

Τα Αντικίνητρα των Εκπαιδευτικών που Απέχουν από τη Διεκδίκηση Διοικητικής Θέσης

Τα αναφερόμενα από τους/τις αιρετούς αντικίνητρα είναι:

- 1) οι πολλαπλές ευθύνες και ο φόρτος εργασίας (12 απαντήσεις)
- 2) η αποφυγή συγκρούσεων με εκπαιδευτικούς και γονείς (8 απαντήσεις)
- 3) η γραφειοκρατία (6 απαντήσεις)
- 4) η αγάπη για το παιδαγωγικό έργο (6 απαντήσεις)
- 5) η έλλειψη ηγετικού προφίλ και η χαμηλή αυτοεπάρκεια (6 απαντήσεις)
- 6) τα λίγα χρόνια υπηρεσίας (2 απαντήσεις)
- 7) η αποφυγή κοινωνικής έκθεσης (1 απάντηση)
- 8) η έλλειψη επιστημονικών προσόντων (1 απάντηση)
- 9) η έλλειψη ευκαιριών ανέλιξης (1 απάντηση)
- 10) η έλλειψη διοικητικής εμπειρίας (1 απάντηση).

Οι ευθύνες και ο φόρτος εργασίας συγκεντρώνουν τις περισσότερες απαντήσεις, γιατί οι διευθυντές/τριες έχουν πολλαπλές αρμοδιότητες, με αποτέλεσμα το επίδομα και το μειωμένο διδακτικό ωράριο, που αποτελούν σημαντικά κίνητρα διεκδίκησης, να μην μπορούν να αντισταθμίσουν αυτές τις δυσκολίες. Όπως αναφέρθηκε, παρόλο που αρκετοί/ες εκπαιδευτικοί έχουν αυξημένα επιστημονικά προσόντα, εντούτοις απέχουν από τη διεκδίκηση διευθυντικής θέσης, καθώς αυτή ούσα συνυφασμένη με ένα μεγάλο φάσμα καθηκόντων, που αφορούν μεταξύ άλλων στη διαχείριση της υλικοτεχνικής υποδομής, αλλά κυρίως στη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, στερεί πολύτιμο χρόνο από την προσωπική και οικογενειακή ζωή των διευθυντών/τριών.

Πλέον δεν αποτελεί κίνητρο ούτε το επίδομα ούτε η μείωση του διδακτικού ωραρίου, γιατί οι ευθύνες που έχει ένας διευθυντής σχολείου είναι πολλαπλές, με αποτέλεσμα

να διαθέτει πολύ περισσότερο χρόνο απ' ό,τι ένας απλός εκπαιδευτικός. Αυτό αποτελεί ένα αντικίνητρο για κάποιους. Παρόλο που διαθέτουν τα αντίστοιχα προσόντα δεν διεκδικούν την ανάληψη θέσεων ευθύνης, καθηκόντων ή διοικητικών. (Σ2)

Σε ό,τι αφορά αυτούς που δεν το τολμούν θεωρώ ότι δεν τολμούν κάποιοι, ενώ το αξίζουν σαν εκπαιδευτικοί και σαν συγκρότηση προσωπικότητας, αλλά το θεωρούν ότι είναι επιπρόσθετη ευθύνη που θα τους αποκλείσει από κάποια πράγματα σε προσωπικό ή οικογενειακό επίπεδο. (Σ8)

Το αντικίνητρο είναι ότι δεν θέλει ο άλλος να πάρει τις ευθύνες. Κάποιος που δεν τα γνωρίζει του φαίνεται βουνό. Υπάρχει μια κατηγορία που είναι φελλοί, νομίζουν ότι είναι απλά τα πράγματα και αποτυγχάνουν παταγωδώς. Είδα πολλούς ανθρώπους άσχετους παντελώς και να θέλουν να πάρουν θέση διευθυντή εκπαίδευσης. (Σ18)

Θεωρώ μάλλον λάντζα τη μορφή αυτή διοίκησης σε ένα σχολείο με ένα διευθυντή που καταπιάνεται από το πετρέλαιο, το φυσικό αέριο, τα είδη καθαριότητας, το καθημερινό των γονιών που για ψύλλου πήδημα, αυτό το ζήσαμε ευτυχώς πιο ομαλά για αυτή τη χρονιά, με το bullying. Με το παραμικρό bullying το ένα, bullying το άλλο. (Σ29)

Οι συγκρούσεις που μπορεί να προκληθούν με τους/τις εκπαιδευτικούς είναι ένα ακόμα αντικίνητρο, σύμφωνα με τους/τις αιρετούς. Ο εξουσιαστικός χαρακτήρας του διευθυντικού ρόλου σχετίζεται με την εφαρμογή εντολών, διαταγών, εγκυκλίων, αλλά και την αξιολόγηση που είναι ένα ζήτημα που έχει διχάσει τον εκπαιδευτικό κλάδο, ενώ επιβεβαιώνεται από τις παρατηρήσεις διευθυντών/τριών που επιθυμούσαν να απέχουν από την αξιολόγηση των συναδέλφων/ισών τους.

Αντικίνητρα για κάποιους είναι κυρίως ότι αποφεύγουν τον εξουσιαστικό μέχρι ένα σημείο ρόλο που έχει ο διευθυντής με όλο το πλαίσιο που υπάρχει. Δεν θέλουν να έχουν έναν τέτοιο ρόλο στην εκπαίδευση, το να μεταβιβάζουν εντολές, διαταγές, εγκυκλίους, δηλαδή στους συναδέλφους τους, στο σχολείο τους. (Σ12)

Πολλές φορές ζητιέται υπηρεσιακά ένας τρόπος σχετικά, εν μέρει, αυταρχικός ως προς τη λειτουργία του διευθυντή που καλείται να υλοποιήσει, τόσο μεν διατάξεις του υπουργείου, οι οποίες δεν είναι ξεκάθαρα και τόσο νόμιμες, δεδομένου ότι τα τελευταία χρόνια επιχειρείται να συμβούν αλλαγές στο σχολείο, που επιλέγεται ο τρόπος των υπουργικών αποφάσεων, αλλά οι υπουργικές αποφάσεις δεν μπορούν να αναιρέσουν ψηφισμένους και δημοσιευμένους στο φύλλο της κυβερνήσεως νόμους. Οπότε αυτό είναι ένα τεράστιο θέμα. (Σ22)

Πρόπερσι που ήταν και το κομμάτι με την αξιολόγηση μας δίχασε πάρα πολύ. Πολλοί είχαν παραιτηθεί από τις θέσεις τους. Αυτοί ήταν για μένα οι πιο άξιοι. Παιρητήθηκαν από την θέση του διευθυντή γιατί είχαν πει ότι δεν μπορώ να αξιολογήσω τον συνάδελφο. Άρα, αυτή η σύγκρουση μπορεί –του διευθυντή με το προσωπικό– να μη θέλουν να την έχουν. Και σου λέει «καλύτερα να κάνω την μουσική μου με τα παιδιά παρά να ασχοληθώ και να είμαι με τον συνάδελφο αντίθετος». Ίσως να είναι και αυτό, και οι συναδελφικές σχέσεις, δηλαδή. (Σ30)

Οι συγκρούσεις δεν αφορούν μόνο το εκπαιδευτικό προσωπικό, αλλά και τους/τις μαθητές/τριες και τους γονείς, που πολλές φορές δεν διστάζουν να έρθουν αντιμέτωποι με τους/τις εκπαιδευτικούς, καθώς, όπως σημειώθηκε, οι συνέπειες της

οικονομικής κρίσης έχουν επηρεάσει δραματικά τα κατώτερα και μεσαία κοινωνικά στρώματα που διοχετεύουν τα αρνητικά τους συναισθήματα, αλλά και τα οικογενειακά τους αδιέξοδα στους/στις εκπαιδευτικούς εκ των οποίων ο/η πρώτος/η αποδέκτης/τρια λόγω του ρόλου του/της είναι ο/η διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας.

Κάποιοι θεωρούν ότι είναι εντελώς άχαρος αυτός ο ρόλος πλέον σε αυτή την εποχή, δηλαδή, αυτά που ζούμε το τελευταίο διάστημα με τις οξύνσεις, με τους γονείς να είναι στα κάγκελα. (Σ29)

Καταρχήν, θα πρέπει να αφαιρέσουμε τώρα πια το οικονομικό. Ξεκινώ πεζά. Γιατί αυτό το επιμίσθιο έχει εξανεμιστεί λόγω κρατήσεων και διάφορων τωρινών μέτρων. Κι επειδή είναι πια επιβαρυνμένος ο ρόλος του διευθυντή που έχει να αντιμετωπίσει ένα σχολείο της κρίσης και συνήθως δημιουργούνται πολλαπλά ζητήματα με γονείς, με παιδιά. (Σ13)

Υπάρχει μια αντιπαλότητα σε σχέση με το σχολείο αφ' εαυτού του και τους συλλόγους γονέων. Αυτό εντοπίζεται κυρίως στις αστικές και ημιαστικές περιοχές και είναι αποτέλεσμα της οικονομικής πίεσης που έχουν νιώσει όλα αυτά τα στρώματα και προσπαθούν να βρουν διέξοδο με άλλους τρόπους κυρίως εκτόνωσής τους γύρω από αυτό το πλαίσιο. Εμπειρικά τα τελευταία χρόνια και με τον προηγούμενο νόμο που είχε εφαρμοστεί που αποσκοπούσε στην απομείωση των μονίμων εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες αξιολόγησής τους και που καθιστούσε πολύ εύκολο κάποιος χωρίς στοιχεία να εμφανίσει μια καταγγελία και με βάση αυτή να τεθεί σε διαθεσιμότητα. (Σ6)

Η αξιοποίηση της τεχνολογίας δεν έχει οδηγήσει στην άρση της γραφειοκρατίας, όπως θα αναμενόταν, καθώς οι διευθυντές/τριες υποχρεούνται να στέλνουν πολλές φορές τα ίδια ακριβώς στοιχεία, γεγονός που τους στερεί σημαντικό χρόνο από την ουσιαστική άσκηση ηγεσίας και το παιδαγωγικό τους έργο, υπονομεύοντας την υλοποίηση του οράματός τους και συνάμα διαταράσσοντας την ψυχική τους ηρεμία.

Μόνο με την αλληλογραφία που πρέπει να ασχοληθείς κάθε μέρα και τη γραφειοκρατία, τουλάχιστον μέχρι το μεσημέρι είσαι απορροφημένος πάνω από ένα υπολογιστή και δεν μπορείς να ασχοληθείς με τον καθαρά παιδαγωγικό ρόλο που έχεις ένας διευθυντής σχολικής μονάδας. (Σ20)

Ο διευθυντής εκτός από το εκπαιδευτικό κομμάτι, που έχει ένα μικρό κομμάτι, έχει τόση μεγάλη γραφειοκρατία, που έχει διπλασιαστεί παρότι υπάρχει το myschool και ίσως και τριπλασιαστεί παρόλη τη χρήση των υπολογιστών. Θεωρούν ότι αυτό είναι πάρα πολύ άσχημο τους στερεί τον ελεύθερο χρόνο, τους δημιουργεί περαιτέρω προσωπικές εντάσεις και λειτουργεί εις βάρος της προσωπικής τους ηρεμίας. (Σ23)

Αντικίνητρα τώρα τον τελευταίο καιρό είναι μια απίστευτη γραφειοκρατία, θα σας το έχουν πει πάρα πολλοί. Δηλαδή, είναι ώρες πολλές, που αναγκάζεσαι να κανείς ανούσια πράγματα. Απ' τη στιγμή που ένα σχολείο ό,τι κάνει καταγράφεται μέσα από ένα ηλεκτρονικό σύστημα, το myschool, δεν μπορεί να απαιτούν να τα κάνεις και χειρόγραφα, να τα στέλνεις και στους συμβούλους τα ίδια πράγματα, τα προγράμματα κτλ. γιατί θα μπορούσαν πολύ εύκολα να είχαν πρόσβαση όλοι σε αυτό και να γλιτώνονται πάρα πολλές εργατώρες για έναν διευθυντή. Που αυτές τις ώρες θα μπορούσε να τις αξιοποιεί αλλού σε πιο ουσιαστικά πράγματα για να έχει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του σχολείου, το πώς δουλεύει, να αντιλαμβάνεται τις

ιδιαίτερες σχέσεις που αναπτύσσονται ή τις δυσκολίες, που αυτό θέλει χρόνο για να μπορείς να έχεις μια τέτοια σαφή εικόνα για το σχολείο σου. (Σ13)

Όπως σημειώθηκε, μια λύση αυτού του προβλήματος θα μπορούσε να είναι ο επιμερισμός των διοικητικών καθηκόντων στο σύλλογο διδασκόντων/ουσών, αν και αυτή η πρακτική θεωρείται ανέφικτη, γιατί οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι όσοι/ες ασκούν διοικητικό έργο λαμβάνουν επίδομα και κατά συνέπεια είναι υποχρεωμένοι/ες να ασχολούνται με τη γραφειοκρατία.

Ο μόνος τρόπος επίλυσης αυτού του θέματος θα ήταν στο να μπορούν να επιμεριστούν οι αρμοδιότητες του διευθυντή σε όλο το πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων. Αυτό είναι ένα πολύ μεγάλο αντικίνητρο, δηλαδή, υπάρχει και αντίδραση πολλών που λένε ότι "αφού ο διευθυντής παίρνει επίδομα, ο υποδιευθυντής παίρνει, επίσης, επίδομα, ας κόψουν το λαϊμό τους αυτοί", εμείς δεν χρειάζεται να συμμετέχουμε. (Σ22)

Σύμφωνα με άλλο αιρετό, κάποιιοι/ες διευθυντές/τριες αδυνατώντας να διεκπεραιώσουν τη γραφειοκρατία, αναθέτουν αυτό το κομμάτι σε εκπαιδευτικούς του σχολείου, επιβαρύνοντάς τους, ενώ ορισμένοι/ες δίνουν ακόμα και άδεια στους/στις εκπαιδευτικούς ως αντάλλαγμα.

Και μη ξεχνάς ότι υπάρχουν διευθυντές που έχουν δασκάλους και τους κάνουν όλη την δουλειά και εκείνοι απλά παίρνουν τα λεφτάκια τους. Δηλαδή ό,τι έχει να κάνει με τα σχολικά διοικητικά προγράμματα, τα κάνουν οι δάσκαλοι, οι καθημένοι. Ή υπάρχουν άλλοι διευθυντές που λένε στη δασκάλα: θα σου δώσω 2-3 μέρες άδεια αρκεί να είσαι εκεί, να μου κάνεις γραμματειακή υποστήριξη. (Σ21)

Η αγάπη για τη διδασκαλία και η ικανοποίηση από την αλληλεπίδραση με τους/τις μαθητές/τριες αποτελούν σημαντικά αντικίνητρα για κάποιους/ες εκπαιδευτικούς που αποστρέφονται τη γραφειοκρατία και τις στεγανοποιημένες διοικητικές διαδικασίες και συνεπώς προτιμούν να είναι μάχιμοι/ες μέσα στην τάξη, ενώ, όπως σημειώθηκε, οι εκπαιδευτικοί δεν απέχουν μόνο από τη διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων, αλλά και «από τα κοινά».

Τώρα, όσον αφορά τα αντικίνητρα κάποιιοι συνάδελφοι νομίζω ότι είναι ταγμένοι και αυτοί είναι για μένα οι πραγματικοί δάσκαλοι με Δ κεφαλαίο να υπηρετούν την εκπαίδευση από τη μεριά του μάχιμου εκπαιδευτικού με μεγάλη αγάπη σε αυτό που κάνουν, στη διδασκαλία, δηλαδή, στα παιδιά. (Σ11)

Είμαι εκπαιδευτικός τάξης δεν έχω διεκδικήσει ποτέ να γίνω διευθυντής σχολείου, έχω αναλάβει καθήκοντα προϊσταμένου σε ολιγοθέσια στην επαρχία, αλλά έτσι επίσημα διευθυντής όχι. Μου άρεσει η τάξη, η μαχόμενη εκπαίδευση που λέμε. Αν μου άρεσε η διοίκηση κάποιου οργανισμού ή κάποιας υπηρεσίας μπορεί να μην ήμουν και σε αυτόν τον κλάδο. Δεν κατηγορώ έναν άνθρωπο που θέλει να είναι διευθυντής. Προσωπικά, η επαφή με τα παιδιά αυτό το καθημερινό είναι πιο ζωογόνο για μένα από το να ασχολούμαι με τα γραφειοκρατικά ενός σχολείου. (Σ14)

Βλέπω αποχή γενικώς και με τα κοινά, γιατί ναι, απέχουν αυτοί που αξίζουν να ασχοληθούν με τους δήμους και όλα αυτά τα σχετικά. Σίγουρα υπάρχουν αξιόλογοι συνάδελφοι που θα μπορούσαν να αναλάβουν κάποιες τέτοιες θέσεις. Κι εγώ απείχα,

να σου πω την αλήθεια από την όλη ιστορία, γιατί προσωπικά έκρινα ότι περνάω πιο ωραία με τα παιδιά, πάρα να έχω αυτή τη θέση –ενώ θα μπορούσα να την έχω, θα είχα και την ψήφο των συναδέλφων, αυτό ήταν σίγουρο– και να έχω όλες αυτές τις σκοτούρες στο μυαλό μου. (Σ30)

Η έλλειψη ηγετικού προφίλ σε συνδυασμό με τη χαμηλή αυτοεπάρκεια αποτελούν χαρακτηριστικά όσων απέχουν από τη διεκδίκηση διοικητικών θέσεων, ενσωματώνοντας Ταυτότητα Ακόλουθου/ης. Όπως αναφέρθηκε, αισθάνονται αδύναμοι/ες, ανέτοιμοι/ες ακόμα και φοβισμένοι/ες να αναλάβουν μια απαιτητική και ψυχοφθόρα θέση που είναι συνυφασμένη με την άσκηση εξουσίας, παρόλο που κάποιοι/ες εξ αυτών μπορεί να διαθέτουν επιστημονικά προσόντα.

Υπάρχουν και συνάδελφοι που είναι ικανοί, μπορεί να έχουν πολλά πτυχία, αλλά να είναι αδύναμοι και ανίκανοι να διοικήσουν ένα σχολείο. (Σ19)

Κάποιοι μπορεί να αισθάνονται αδύναμοι να αναλάβουν θέσεις ευθύνης ή να γνωρίζουν λόγω της ιδιοσυγκρασίας του χαρακτήρα τους ότι δεν κάνουν για διοίκηση και θέλουν να μείνουν απλά δάσκαλοι στις τάξεις. (Σ26)

Γενικά, αυτοί που δεν δηλώνουν και που δε συμμετέχουν παρόλο που έχουν πάρα πολλά χρόνια δεν πιστεύω ότι δεν μπορούν. Μπορεί κάποιοι να μη μπορούν, μπορεί κάποιοι να φοβούνται την εξουσία, άλλοι να μη θέλουν να διοικήσουν, να φοβούνται τη διοίκηση. Κανονικά δεν είναι η εξουσία ο διευθυντής σχολείου. Ο διευθυντής σχολείου είναι ένας διοικητικός συνάδελφος, ο οποίος διεκπεραιώνει κάποια πράγματα. (Σ21)

Τα λίγα χρόνια υπηρεσίας αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για τη διεκδίκηση διοικητικής θέσης ευθύνης, καθώς υπάρχει η αντίληψη ότι οι νέοι/ες εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι μάχιμοι/ες στην τάξη και στη συνέχεια να καταλαμβάνουν διευθυντικές θέσεις, προς το τέλος της καριέρας τους, όταν θα έχουν καταπονηθεί από το παιδαγωγικό έργο.

Ένας άλλος λόγος είναι ότι πολλοί από τους εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι πρέπει να κάνουν τον κύκλο τους στην τάξη, δηλαδή, στην εκπαιδευτική διαδικασία και θεωρούν ότι οι διευθυντές πρέπει να γίνονται προς το τέλος της καριέρας τους όταν και δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν στην τάξη με 25 ώρες μάθημα, να κάνουν τον διευθυντή. (Σ25)

Η πιθανότητα απόρριψης μιας υποψηφιότητας είναι ένα σημαντικό αντικίνητρο, καθώς η κοινωνική έκθεση ενέχει κινδύνους που μπορεί να πλήξουν την προσωπικότητα ενός/μιας εκπαιδευτικού, ενώ η έλλειψη επιστημονικών προσόντων αποτελεί, επίσης, ανασταλτικό παράγοντα για κάποιους/ες.

Καταρχήν όσους δεν τους αρέσει αυτή η διαδικασία του να εκτεθούν στην ψήφο και την κρίση των συναδέλφων τους. (Σ17)

Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς δεν έχουν την επιστημονική κατάρτιση για να διεκδικήσουν τη θέση του διευθυντή δεν το κάνουν. (Σ25)

Όπως σημείωσε αιρετός, υπάρχουν άξιοι/ες και ικανοί/ες εκπαιδευτικοί, που αν και θα μπορούσαν να διοικήσουν αποτελεσματικά μια σχολική μονάδα, ωστόσο, δεν τους/τις δόθηκε ποτέ ανάλογη δυνατότητα. Σύμφωνα με τον ερωτώμενο, αυτή η

ασυμμετρία θα μπορούσε να περιοριστεί με το μέτρο της μυστικής ψηφοφορίας, που είναι, κατά τη γνώμη του, η ιδανική μέθοδος επιλογής διευθυντών/τριών.

Υπάρχουν άτομα υπέροχα που μπορούν να διαχειρίζονται την τάξη τους και τους γονείς και τις καταστάσεις, τις κρίσεις και να βοηθούν έναν διευθυντή να επιλύσει πολλά προβλήματα που παρουσιάζονται και αυτά τα άτομα δεν έχουν ποτέ τη δυνατότητα να διοικήσουν, ενώ είναι χαρισματικά. Δεν είχαν ποτέ τη δυνατότητα και γνωρίζουν ότι δεν θα έχουν ποτέ τη δυνατότητα παρά μόνο με το μέτρο της ψήφου των συναδέλφων. Για αυτό πιστεύω ότι το μέτρο αυτό ήταν ιδανικό, αλλά δεν λειτούργησε, επειδή φοβήθηκαν αυτοί που το εφάρμοσαν και γιατί η αντισυνταγματικότητα που προκύπτει δυναμιτίζει χειρότερες καταστάσεις. (Σ27)

Η έλλειψη διοικητικής εμπειρίας είναι ένα ακόμη αντικίνητρο, καθώς η διοίκηση ενός πολυθέσιου σχολείου είναι εξαιρετικά απαιτητική, αποτελώντας σημαντικό αποτρεπτικό παράγοντα. Όπως αναφέρθηκε, στο κομμάτι της διοικητικής εξέλιξης ευνοείται ο κλάδος των δασκάλων, σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, επειδή έχουν τη δυνατότητα να λάβουν την αναγκαία διοικητική εμπειρία σε χαμηλής οργανικότητας σχολεία και εν συνεχεία να την αξιοποιήσουν στη διοίκηση μεγάλων σχολείων.

Κάποιοι δεν έχουν, ίσως, και τις γνώσεις σε μια πιο ευρεία διαχείριση. Βέβαια βλέπουμε αρκετούς, κυρίως από τους δάσκαλους που ξεκινάνε όλοι από τα ολιγοθέσια. Παίρνουν μια πρώτη εμπειρία και τους βλέπουμε σιγά σιγά να χώνονται στα πολυθέσια. Είναι αυτοί οι στάνταρ. (Σ30)

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Τα Κίνητρα των Διεκδικούντων/ουσών

Όπως φάνηκε, οι αιρετοί θεωρούν ότι οι διεκδικούντες/ούσες έχουν πρωτίστως εξωτερικά κίνητρα, -ακόμα και αν υποστηρίζουν ότι έχουν εσωτερικά, όπως είναι το όραμα και η ανάγκη τους να προσφέρουν-, καθώς επιθυμούν να καλύψουν τις κατώτερες και βασικές με βάση τη θεωρία του Maslow (1954) ανάγκες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Κουτούζης, 1999· Luthans, 2011· Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005· Schultz & Schultz, 2009· Τερζίδης, 2011). Ειδικότερα, το επίδομα θέσης καθίσταται, σύμφωνα με τις απαντήσεις, θεμελιώδες κίνητρο διεκδίκησης διευθυντικής θέσης –ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή της οικονομικής κρίσης κατά την οποία έχουν μειωθεί αισθητά οι αποδοχές των εκπαιδευτικών (OECD, 2010, 2011· Σπυριάδου & Κουτούζης, 2018) και γενικότερα οι δαπάνες για την παιδεία (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2014, 2016)–, ενώ ακολουθεί το μειωμένο διδακτικό ωράριο που συνδέεται με την αποφυγή της αγχογόνας, επίπονης και ψυχοφθόρας εκπαιδευτικής διαδικασίας στην περίπτωση των αρχαιότερων εκπαιδευτικών που έχουν καταπονηθεί από το παιδαγωγικό έργο.

Η Ηγετική Ταυτότητα έχει υψηλότερο κοινωνικό κύρος σε σύγκριση με αυτή του/της Ακόλουθου/ης (DeRue & Ashford, 2010), με αποτέλεσμα αυτό το χαρακτηριστικό της να αποτελεί βασικό κίνητρο διεκδίκησης για εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να αναγνωριστούν από την εκπαιδευτική κοινότητα και την τοπική κοινωνία (Σπυριάδου, 2018), αν και, όπως σημειώθηκε, αυτοί/ες που αποζητούν την κοινωνική καταξίωση είναι στην ουσία όσοι/ες επιχειρούν να ενδυναμώσουν την Προσωπική τους Ταυτότητα

ενσωματώνοντας σε αυτή την Ηγετική (Day, Harrison, & Halpin, 2009) και ασκώντας θεσμική εξουσία (Kellerman, 2012). Η αξιοποίηση και οιονεί «επένδυση» των προσκτηθέντων τίτλων σπουδών είναι ένα επιπλέον κίνητρο, αν και όπως τονίστηκε, δεν θα έπρεπε να αξιοποιούνται χρησιμοθηρικά, ακόμα και αν αυτοί οι τίτλοι σπουδών αντανακλούν το μόχθο των εκπαιδευτικών (Σπυριάδου & Κουτούζης, 2017α). Τα παραπάνω αποτελούν πλεονεκτήματα και οφέλη, δηλαδή, εξωτερικές ανταμοιβές (Aldag & Brief, 1979· Τερζίδης & Τζωρτζάκης, 2004) που υποκινούν τους/τις εκπαιδευτικούς να δομήσουν και να εκδηλώσουν Ηγετική Ταυτότητα διεκδικώντας και καταλαμβάνοντας διευθυντική θέση (DeRue & Ashford, 2010· Kellerman, 2012).

Ωστόσο, οι αιρετοί ανέφεραν και εσωτερικά κίνητρα των υποψήφιων, αν και θεωρούν ότι οι υποψήφιοι/ες υποκινούνται κατά βάση από εξωτερικά κίνητρα και εξωτερικές ανταμοιβές. Η φιλοδοξία επαγγελματικής ανέλιξης είναι ένα από τα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών, καθώς το διδασκαλικό επάγγελμα όντας δημόσιο-υπαλληλικό και έχοντας περιορισμένο βαθμό αυτονομίας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994· Μασσαγγούρας, 2004) χαρακτηρίζεται ως ημί-επάγγελμα (Hoyle, 1974, 2001) και για αυτό το επαγγελματικό status των εκπαιδευτικών θεωρείται «ενδιάμεσο» και όχι «υψηλό», όπως είναι των γιατρών και δικηγόρων (Κελπανίδης, 2002· Ξωχέλλης, 2006). Υπό αυτό το πρίσμα, οι υποψήφιοι/ες διευθυντές/τριες έχουν το διακαή πόθο να καταλάβουν διευθυντική θέση, καθώς λόγω του περιορισμένου φάσματος εξέλιξης, η ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία είναι μείζον μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης (Σπυριάδου, 2018· Σπυριάδου & Κουτούζης, 2017β), ενώ, όπως σημειώθηκε, προετοιμάζονται *a priori* να διεκδικήσουν διευθυντική θέση αυξάνοντας το θεσμοποιημένο πολιτισμικό τους κεφάλαιο (Bourdieu, 1997/2005· Spillane et al., 2003) και διασφαλίζοντας την επιτυχία τους πρόσβαση στο πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης (Σπυριάδου & Κουτούζης, 2017α).

Η υλοποίηση οράματος είναι από τα σημαίνοντα αναφερόμενα εσωτερικά κίνητρα, καθώς οι διεκδικούντες/ούσες έχουν όραμα για τη σχολική μονάδα που θα διευθύνουν, επιχειρώντας να το εφαρμόσουν και συνάμα να το μετουσιώσουν σε εκπαιδευτική πράξη (Bush & Glover, 2003· Richardson, Flora, & Bathon, 2013). Η υψηλή αυτοεπάρκεια (Bandura, 1977· Σαββίδης, 2008), το ηγετικό προφίλ και η ισχυρή ηγετική αυτοαντίληψη (Van Quaquebeke et al., 2011) αποτελούν, επίσης, εσωτερικά κίνητρα, καθώς υπάρχουν εκπαιδευτικοί που είναι υποκινημένοι/ες να δομήσουν Ηγετική Ταυτότητα (Priest & Middleton, 2016) και να τη θέσουν σε αξιολόγηση, δεχόμενοι/ες κριτική, σε αντίθεση με άλλους/ες, οι οποίοι/ες αποστασιοποιούμενοι/ες από αξιολογικές διαδικασίες, εσωτερικεύουν αναπόδραστα Ταυτότητα Ακόλουθου/ης (DeRue & Ashford, 2010). Η ανάγκη των εκπαιδευτικών να αλλάξουν παραστάσεις, αποτελεί, όπως υποστηρίχθηκε, ακόμα ένα κίνητρο διεκδίκησης διευθυντικής θέσης, ιδιαίτερα στην περίπτωση των αρχαιότερων εκπαιδευτικών, ενώ αξιοσημείωτη είναι η συνεχής διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων εκ μέρους εδραιωμένων και έμπειρων διευθυντών/τριών, που αν και έχουν καταπονηθεί επιθυμούν να διατηρήσουν αλώβητη την ισχυρή κοινωνικά Ηγετική τους Ταυτότητα, θέτοντας υποψηφιότητα, είτε γιατί έχουν απομακρυνθεί από το παιδαγωγικό έργο, είτε γιατί έχουν διαμορφώσει στενές σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό που τους/τις υποκινεί να διεκδικήσουν εκ νέου τη θέση (Σπυριάδου, 2018).

Κι ενώ στην παρούσα μελέτη, οι αιρετοί υποστήριξαν ότι οι διεκδικούντες/ούσες έχουν πρωτίστως εξωτερικά και δευτερευόντως εσωτερικά κίνητρα, αντιθέτως, στην

έρευνα των Σπυριάδου και Κουτούζη (2017β), οι ερωτώμενοι/ες διεκδικούντες/ούσες ανέφεραν ότι υποκινήθηκαν από τις εσωτερικές αμοιβές του διευθυντικού ρόλου (π.χ. υλοποίηση οράματος, ηθική ικανοποίηση, ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων), έχοντας κυρίως εσωτερικά κίνητρα χωρίς να σημαίνει ότι δεν είχαν και εξωτερικά (επίδομα, μείωση διδακτικού ωραρίου, υψηλό κοινωνικό status). Όπως φάνηκε και στις δύο έρευνες, οι διεκδικούντες/ούσες έχουν υψηλή αυτοεπάρκεια, και ισχυρή ηγετική αυτοαντίληψη, καθώς αυτά αποτελούν βασικά και αναγκαία συστατικά της Ηγετικής Ταυτότητας (Σπυριάδου, 2018).

Οι αιρετοί αναφέρθηκαν στην πολιτική διάσταση της διευθυντικής θέσης, στην οποία, όμως, δεν αναφέρθηκαν καθόλου οι ηγέτες/διεκδικούντες της έρευνας των Σπυριάδου και Κουτούζη (2017β). Οι αιρετοί, ωστόσο, θεωρούν ότι η διευθυντική θέση, δεν έχει απλώς διοικητικό-οργανωτικό περιεχόμενο, αλλά βαθιά πολιτικό στο πλαίσιο του υφιστάμενου συγκεντρωτικού συστήματος (Koutouzis et al., 2008· Υφαντή, 2011), επειδή αυτή η θέση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αξιολόγηση και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής (βλ. Ν. 1566/1985, Π.Δ. 320/1993, Ν. 2525/1997, Π.Δ. 140/1998, Ν. 2986/2002, Ν. 3848/2010, Ν. 4024/2011, Π.Δ. 152/2013), γεγονός που τεκμαίρεται από την ισχυρή Παραταξιακή/Κομματική Ταυτότητα των υποψήφιων διευθυντών/τριών εκπαίδευσης και των διευθυντών/τριών σχολείων που ψήφισαν διευθυντή/τρια εκπαίδευσης κατά την επιλογή στελεχών με το Ν. 4327/2015 (Κουτούζη & Σπυριάδου, 2018).

Τα Αντικίνητρα των Απεχόντων/ουσών

Τα αντικίνητρα των εκπαιδευτικών που απέχουν από τη διεκδίκηση διευθυντικής θέσης, εσωτερικεύοντας Ταυτότητα Ακόλουθου/ης, συνδέονται με εσωτερικά και εξωτερικά εμπόδια. Ο πολυδιάστατος, πολυπρισματικός και πολυσχιδής διευθυντικός ρόλος (Bush, 2003· Πατέρα, 2010), τα αυξημένα καθήκοντα και οι πολλαπλές αρμοδιότητες που προσδιορίζονται από νομοθετικά κείμενα (Ν. 1566/1985, Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1/16-10-2002) σύμφωνα με τα οποία ο/η διευθυντής/τρια εκπροσωπεί, διοικεί, οργανώνει, συντονίζει και αναβαθμίζει το σχολείο με τη δράση και τις ενέργειές του (Miller & Miller, 2001), δεν αντισταθμίζονται από τις εξωτερικές ανταμοιβές της διευθυντικής θέσης (επίδομα, μειωμένο διδακτικό ωράριο, υψηλό κοινωνικό status) και αυτή η παράμετρος, είναι, σύμφωνα με τις απαντήσεις, το κυριότερο αντικίνητρο ακόμα και για εκπαιδευτικούς που διαθέτουν περαιτέρω τίτλους σπουδών και θα μπορούσαν να καταλάβουν διευθυντική θέση (Σπυριάδου, 2018).

Οι αιρετοί αναφέρθηκαν, επίσης, στη γραφειοκρατική δράση, η οποία ούσα μία από τις βασικές δραστηριότητες των διευθυντών/τριών, συνδέεται με τη διεκπεραίωση τυποποιημένων και στεγανοποιημένων καθημερινών λειτουργιών (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999· Πατέρα, 2010). Ακόμη, η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διοίκηση δεν έχει μειώσει τη γραφειοκρατία, όπως θα αναμενόταν, με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι γραφειοκρατικές αρμοδιότητες των διευθυντών/τριών και να υπονομεύεται η ουσιαστική υλοποίηση οράματος. Αυτή η παράμετρος σε συνδυασμό με τις πολλαπλές ευθύνες που αφορούν στην οργάνωση του γραφείου, της γραμματείας, του αρχείου, της σχολικής βιβλιοθήκης, των υπηρεσιακών βιβλίων, του σχολικού εξοπλισμού και της υλικοτεχνικής υποδομής (Σαϊτής, 2008) αποτελούν, όπως τονίστηκε, αντικίνητρα για κάποιους/ες εκπαιδευτικούς, είτε επειδή θεωρούν ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε αυτά (εσωτερικό εμπόδιο), είτε γιατί θεωρώντας το

πλαίσιο αυτό περιοριστικό και δεσμευτικό (εξωτερικό εμπόδιο) δεν επιθυμούν να διαθέσουν χρόνο από την προσωπική τους ζωή (Σπυριάδου & Κουτούζης, 2017γ), ιεραρχώντας με αυτόν τον τρόπο τις πολλαπλές Ταυτότητές τους (Stets & Serpe, 2013).

Η διοίκηση ανθρωπίνων πόρων αποτελεί ένα απαιτητικό κομμάτι του διευθυντικού ρόλου, καθώς οι συγκρούσεις που μπορεί να προκύψουν, είτε με τους/τις εκπαιδευτικούς, είτε με τους γονείς των μαθητών/τριών αποτελούν ένα ακόμη σοβαρό αντικίνητρο. Ειδικότερα, οι επικείμενες με τους/τις εκπαιδευτικούς συγκρούσεις συνδέονται όχι μόνο με την εφαρμογή των εγκυκλίων και νόμων, αλλά και με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, που οδήγησε, όπως σημειώθηκε, στην εκούσια παραίτηση ορισμένων διευθυντών/τριών, που επιθυμούσαν να απέχουν από διαδικασίες που διχάζουν τον εκπαιδευτικό κλάδο. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει ορισμένα προβληματικά σημεία, καθώς τα κριτήρια θεωρούνται ασαφή (Γρόλλιος, Λιάμπας, & Τζήκας, 2002), ο χρόνος που δίνεται για τη διαδικασία περιορισμένος (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013), ενώ αυτοί οι παράγοντες σε συνδυασμό με την μεθοδολογική και επιστημονική ανεπάρκεια των διευθυντών/τριών, καθιστούν δύσκολη έως και ανέφικτη την αξιολογική εφαρμογή της, υποβαθμίζοντας άλλους παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό έργο (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Οι συγκρούσεις με τους γονείς αποτελούν σοβαρό αντικίνητρο, καθώς τα τελευταία χρόνια οι σχολικές μονάδες αντιμετωπίζουν πολλά ζητήματα λόγω του αυξημένου παρεμβατισμού των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σπυριάδου, 2018), γεγονός που απηχεί τις πολλαπλές διαστάσεις της οικονομικής κρίσης και το χαμηλότερο κοινωνικό status των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε σύγκριση με αυτό των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας (Ματσαγγούρας, 2004). Ωστόσο, οι συγκρούσεις των διευθυντών/τριών με τους/τις εκπαιδευτικούς και τους γονείς, αποδομούν το ρόλο τους, καθώς θα πρέπει να είναι μέντορες και καθοδηγητές/τριες των εκπαιδευτικών και συνάμα εμπυχωτές/τριες των μαθητών/τριών και των γονέων, σχετικά με την ανάληψη πρωτοβουλιών που αφορούν το σχολείο (Στραβάκου, 2003).

Η αγάπη για τη διδασκαλία αποτελεί εσωτερικό εμπόδιο για εκπαιδευτικούς που προτιμούν το παιδαγωγικό έργο από το διοικητικό και γραφειοκρατικό, ενώ η έλλειψη ηγετικού προφίλ, η έλλειψη κινήτρων και η χαμηλή αυτοεπάρκεια εντάσσονται, επίσης, στα εσωτερικά εμπόδια των απεχόντων/ουσών (Zhang & Lu, 2002), καθώς, όπως φαίνεται, έχουν φόβους και ανασφάλειες ως προς την επιτυχή ανταπόκριση στο διευθυντικό ρόλο, ενώ η κοινωνική έκθεση που είναι συνυφασμένη με το ρόλο αυτό, καθώς οι διευθυντές/τριες μπορεί να δεχθούν κριτική, αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα διεκδίκησης, ιδίως στην περίπτωση της μυστικής ψηφοφορίας (Ν. 4327/2015) κατά την οποία θα έπρεπε να εγκριθεί η Ηγετική Ταυτότητα από το κοινωνικό πλαίσιο (DeRue & Ashford, 2010· Κουτούζης & Σπυριάδου, 2018).

Τα λίγα χρόνια υπηρεσίας, η έλλειψη τίτλων σπουδών, ευκαιριών ανέλιξης και διοικητικής εμπειρίας αποτελούν εξωτερικά εμπόδια των απεχόντων/ουσών. Η νομοθεσία διαχρονικά πριμοδοτεί τα χρόνια υπηρεσίας με αποτέλεσμα να αποκλείονται οι νεότεροι/ες υποψήφιοι/ες διευθυντές/τριες ακόμα κι αν έχουν περισσότερα επιστημονικά προσόντα από τους/τις αρχαιότερους/ες, οδηγώντας στην αναπαραγωγή του φαινομένου της οργανωτικής γραφειοπαθολογίας (Ρωσσίδης, 2014). Επιπλέον, η έλλειψη τίτλων σπουδών είναι ένας αποτρεπτικός παράγοντας, ακόμα και για

αρχαιότερους/ες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες στερούμενοι/ες κεφαλαίων δεν μπορούν να διασφαλίσουν την επιτυχή τους πρόσβαση στο πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης (Μωυσίδου, 2012).

Όπως αναφέρθηκε, αν και υπάρχουν ικανοί/ες, άξιοι/ες και επαρκείς εκπαιδευτικοί που θα μπορούσαν να διοικήσουν αποτελεσματικά μια σχολική μονάδα, ωστόσο, δεν προωθούνται από το σύστημα, με αποτέλεσμα να στερείται η δημόσια διοίκηση χαρισματικά διοικητικά στελέχη, εφόσον δεν αξιοποιείται επαρκώς το ανθρώπινο δυναμικό. Η έλλειψη διοικητικής εμπειρίας αποτελεί, επίσης, ανασταλτικό παράγοντα διεκδίκησης διεθυντικής θέσης, καθώς η διοίκηση ενός πολυθέσιου σχολείου είναι εξαιρετικά επίπονη και απαιτητική. Ωστόσο, σε αυτή την περίπτωση ευνοούνται θεσμικά οι δάσκαλοι/ες, οι οποίοι/ες όχι απλώς διαθέτουν μια ισχυρή Επαγγελματική και Κοινωνική Ταυτότητα στο πλαίσιο της δασκαλοκεντρικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Κουτουζις & Σπυριάδου, 2017), αλλά έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν διοικητική εμπειρία σε χαμηλής οργανικότητας σχολεία και στη συνέχεια να την αξιοποιήσουν στη διοίκηση μεγαλύτερων σχολείων (Σπυριάδου, 2018).

Αν και τα ευρήματα της παρούσας μελέτης παρουσιάζουν κάποιες αποκλίσεις με τα αντίστοιχα των Σπυριάδου και Κουτούζη (2017β) ως προς τα κίνητρα των διεκδικούντων/ουσών και εχόντων/ουσών Ηγετική Ταυτότητα, αντιθέτως, σε σχέση με τα αντικίνητρα των απεχόντων/ουσών φαίνεται να υπάρχει ταύτιση, καθώς οι Ακόλουθοι/ες τείνουν να έχουν πρωτίστως εσωτερικά εμπόδια (χαμηλή αυτοεπάρκεια, αδυναμία ανταπόκρισης στις πολλαπλές ευθύνες, στη γραφειοκρατία και στη διοίκηση ανθρωπίνων πόρων, αγάπη για τη διδασκαλία) και δευτερευόντως εξωτερικά (λίγα χρόνια υπηρεσίας, έλλειψη τίτλων σπουδών και διοικητικής εμπειρίας).

Επίλογος

Η παρούσα έρευνα αποτύπωσε τα κίνητρα των ηγετών/διεκδικούντων και συνάμα τα αντικίνητρα των ακόλουθων/απεχόντων βάσει των απαντήσεων των αιρετών εκπροσώπων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ωστόσο, τα κίνητρα των ηγετών/ιδων και τα αντικίνητρα των ακόλουθων δεν επαρκούν για να ερμηνεύσουν την πρόθεση διεκδίκησης διεθυντικής θέσης και τον τρόπο διαμόρφωσης των ξεχωριστών, αλλά αλληλένδετων Ταυτοτήτων των ηγετών/ιδων και ακόλουθων (Σπυριάδου & Κουτούζης, 2017β), καθώς δεν μπορούμε να παραβλέψουμε και να αποσιωπήσουμε τη διαμεσολάβηση ισχυρών θεσμικών, κοινωνικών, αλλά και οργανωσιακών παραγόντων στη δόμηση Ηγετικής Ταυτότητας (DeRue & Ashford, 2010), ιδίως στην περίπτωση της συνεκτικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην οποία υπάρχει ένα εμφανές ομαδικό πρωτότυπο που ενσαρκώνεται από τον κλάδο των δασκάλων (Hogg & Terry, 2000) και λειτουργεί σαν ένα οιοσεί ορθόδοξο αρχέτυπο (Bourdieu, 1998/2007). Συνεπώς, σε αυτή τη συζήτηση θα πρέπει να λάβουμε υπόψη τους κοινωνικούς συσχετισμούς του πεδίου, τις πολλαπλές Ταυτότητες και τα φερόμενα κεφάλαια των διεκδικούντων/ουσών και απεχόντων/ουσών για να μπορούμε να έχουμε μια ολοκληρωμένη και αποκρυσταλλωμένη άποψη (Σπυριάδου, 2018· Σπυριάδου & Κουτούζης, 2017β).

Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο Μ. Κουτούζης, Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Γ. Μαυρογιώργος, Δ. Χαλκιάτης, & Β. Νιτσόπουλος (Επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (τόμος Α, σσ. 67-114). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- 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.
- Aldag, R. J., & Brief, A. P. (1979). *Task design and employee motivation*. Glenview, IL: Scot, Foresman and Company.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Berry, L., & Houston, J. P. (1993). *Psychology at work*. Madison: Brown & Benchmark.
- Bourdieu, P. (2005). *Για την επιστήμη και τις κοινωνικές της χρήσεις* (Μ. Θανοπούλος & Ε. Βαγγελάτου, Μτφρ.). Αθήνα: Πολύτροπον. (Το πρωτότυπο κείμενο δημοσιεύθηκε το 1997).
- Bourdieu, P. (2007). *Η Ανδρική κυριαρχία* (Ε. Γιαννοπούλου, Μτφρ., 2^η έκδ.). Αθήνα: Πατάκης. (Το πρωτότυπο έργο δημοσιεύθηκε το 1998).
- Burke, L. A., & Miller, M. K. (2001). Phone interviewing as a means of data collection: Lessons learned and practical recommendations. *Forum: Qualitative Social Research*, 2(2). Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/959/2094>
- Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management* (3rd ed.). London: Sage.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). School leadership: Concepts and evidence. Retrieved from http://dera.ioe.ac.uk/5119/14/dok217-eng-School_Leadership_Concepts_and_Evidence_Redacted.pdf
- Γιαννουλέας, Μ. Π. (2011). *Συμπεριφορά και διαπροσωπική επικοινωνία στον εργασιακό χώρο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Γραμματικόπουλος, Η. Α., Κουπίδης, Σ. Α., Μόραλης, Δ., Σαδραζάμης, Α., Αθηναίου, Δ., & Γκιουζέπας, Ι. (2013). Παράγοντες παρακίνησης εργαζομένων και κίνητρα απόδοσης ως εργαλεία αποτελεσματικής διαχείρισης. Μελέτη σε επαγγελματίες ψυχικής υγείας. *Αρχαία Ελληνική Ιατρική*, 30(1), 46-58.
- Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Τ., & Τζήκας, Χ. (2002). Ορισμένα ζητήματα σχετικά με την ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στο Χ. Κάτσικας & Γ. Καββαδίας (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί* (σσ. 113-135). Αθήνα: Σαββάλας.
- Carr, E. C., & Worth, A. (2001). The use of the telephone interview for research. *Nursing Times Research*, 6(1), 511-524. doi:10.1177/136140960100600107
- Coolican, H. (2008). *Ψυχολογία της εργασίας* (Α. Αντωνίου, Μτφρ.). Αθήνα: Παπαζήσης. (Το πρωτότυπο έργο δημοσιεύθηκε το 2001).
- Culkin, J., & Perrotto, R. (2008). *Θεμελιώδεις αρχές της ψυχολογίας. Εφαρμογές στη Ζωή και την εργασία* (Α. Αντωνίου & Γ. Μπακοπούλου, Επιμ.· Μ. Πάντα, Μτφρ.). Αθήνα: Έλλην. (Το πρωτότυπο έργο δημοσιεύθηκε το 1999).
- Day, D. V., Harrison, M. M., & Halpin, S. M. (2009). *An integrative approach to leader development: Connecting adult development, identity, and expertise*. New York, NY: Psychology Press.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Denny, R. (2002). *Motivate to win*. London: Stylus Publishing, LLC.
- DeRue, D. S., & Ashford, S. J. (2010). Who will lead and who will follow? A social process of leadership identity construction in organizations. *The Academy of Management Review*, 35(4), 627-647. doi:10.5465/amr.35.4.zok627
- DeRue, D. S., Ashford, S. J., & Cotton, N. C. (2009). Assuming the mantle: Unpacking the process by which individuals internalize a leader identity. In L. M. Roherts & J. E. Dutton (Eds.), *Exploring positive identities and organizations: Building a theoretical and research foundation* (pp. 213-232). New York: Taylor & Francis.
- Epitropaki, O., & Martin, R. (2004). Implicit leadership theories in applied settings: Factor structure, generalizability, and stability over time. *Journal of Applied Psychology*, 89(2), 293-310. doi:10.1037/0021-9010.89.2.293.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία. Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.
- Hair, J. F., Money, A., Page, M., & Samouel, P. (2007). *Research methods for business*. England: John Wiley & Sons.
- Hogg, M. A. (2001). A social identity of leadership. *Personality and Social Psychology Review*, 5(3), 184-200. doi:10.1207/S15327957PSPR0503_1
- Hogg, M. A., & Terry, D. J. (2000). Social identity and self-categorization processes in organizational contexts. *The Academy of Management Review*, 25(1), 121-140.
- Holt, A. (2010). Using the telephone for narrative interviewing: A research note. *Qualitative Research*, 10(1), 113-121. doi:10.1177/1468794109348686
- Hopton, C. (2014). Learning and developing followership. *Journal of Leadership Education*, 13(3), 129-137.
- Hopton, C. B., Christie, A. M., & Barling, J. (2012). Submitting to the follower label: Followership, positive affect and extra-role behaviors. *Journal of Psychology*, 220, 221-230. doi:10.1027/2151-2604/a000116
- Hoyle, E. (1974). Professionalism, professionalism and control in teaching. *London Educational Review*, 3(2), 13-19.
- Hoyle, E. (2001). Teaching: Prestige, status, and esteem. *Educational Management Administration & Leadership*, 29(2), 139-152. doi:10.1177/0263211X010292001
- Θεοδωράτος, Ε. (1999). *Εργασιακές σχέσεις*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Θεοδωράτος, Ε. (2004). *Διοίκηση και οργανωτική συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καλούρη, Ο. Χ. (2008). Βιομηχανική ψυχολογία. Ανακτήθηκε από https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3693/1092_02_oaed_enotita04b_v01.pdf
- ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ (2014). Ετήσια έκθεση για την εκπαίδευση 2014. Ανακτήθηκε από <https://www.kanep-gsee.gr/ekdoseis/-/etisia-ekthesi-gia-tin-ekpaidefsi-2014/>
- ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ (2016). Ετήσια έκθεση για την εκπαίδευση 2016. Ανακτήθηκε από <https://www.kanep-gsee.gr/nea-anakoinoseis/-/etisia-ekthesi-gia-tin-ekpaidefsi-2016/>

- Κάντας, Α. (2008). *Οργανωτική βιομηχανική ψυχολογία. Κίνητρα-επαγγελματική ικανοποίηση-ηγεσία* (1^{ος} Τόμος). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καψάλης, Α. (1996). *Παιδαγωγική ψυχολογία* (3^η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες και πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόντης, Θ. (1994). *Διοικητική ψυχολογία. Η ψυχολογία των ανθρώπινων και εργασιακών σχέσεων*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μάνατζμεντ* (τόμος Α). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ., & Σπυριάδου, Κ. (2018). Στάσεις και απόψεις των αιρετών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης: Οι Νόμοι 3848/2010 & 4327/2015. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 37-71.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kellerman, B. (2012). *The end of leadership*. New York: Harper Collins.
- Koutouzis, E., Bithara, P., Kyranakis, S., Mavraki, M., & Verevi, A. (2008). Decentralizing education in Greece: In search for a new role for the school leaders. Retrieved from <http://www.emasa.co.za/files/full/H2.pdf>
- Koutouzis, M., & Spyriadou, K. (2017). The Interaction between professional and social identity of Greek primary school educators. *International Journal of Education*, 9(4), 190-209. doi:10.5296/ije.v9i4.12428
- Luthans, F. (2011). *Organizational behavior. An evidence-based approach* (12th ed.). New York: McGraw-Hill Irwin.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). Κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας των εκπαιδευτικών: Προϋπόθεση της επαγγελματικής αυτονομίας τους. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 7-26.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένος.
- Μωυσίδου, Ε. (2012). *Το εργασιακό habitus των διευθυντών πολυθεσιών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Marchiondo, L. A., Myers, C. G., & Kopelman, S. (2015). The relational nature of leadership identity construction: How and when it influences perceived leadership and decision-making. *The Leadership Quarterly*, 26(5), 892-908. doi:10.1016/j.leaqua.2015.06.006
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (Ν. Κυριαζή, Επιμ.· Ε. Δημητριάδου, Μτφρ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Miller, T. W., & Miller, J. M. (2001). Educational leadership in the new millennium: A vision for 2020. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 4(2), 181-189. doi:10.1080/13603120120806
- Novick, G. (2008). Is there a bias against telephone interviews in qualitative research? *Research in Nursing & Health*, 31(4), 391-398. doi:10.1002/nur.20259

- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Odom, S. F., Boyd, B. L., & Williams, J. (2012). Impact of personal growth projects on leadership identity development. *Journal of Leadership Education*, 11(1), 49-63.
- OECD, (2010). Education at a glance: OECD indicators. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/45925258.pdf>
- OECD, (2011). Education at a glance: OECD indicators. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48631582.pdf>
- Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού: Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πατέρα, Α. (2010). *Επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην εποχή της μεταπολίτευσης: Μια ανάλυση περιεχομένου των θεσμικών κειμένων (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Πλατσίδου, Μ., & Γωνίδα, Ε. (2005). Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων* (σσ. 159-182). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Πουρκός, Μ., & Δαφέρμος, Μ. (2010). Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρητική και ιστορική οριοθέτηση του πεδίου. Στο Μ. Πουρκός, & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ. 21-59). Αθήνα: Τόπος.
- Priest, K. L., & Middleton, E. (2016). Exploring leader identity and development. *New directions for student leadership*, 149, 37-47. doi:10.1002/yn.20160
- Ρωσσίδης, Ι. Φ. (2014). *Εφαρμογές του επιχειρησιακού μάνατζμεντ στην Ελληνική δημόσια διοίκηση*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Reicher, S. D., Haslam, S. A., & Hopkins, N. (2005). Social identity and the dynamics of leadership: Leaders and followers as collaborative agents in the transformation of social reality. *The Leadership Quarterly*, 16(4), 547-568. doi:10.1016/j.leaqua.2005.06.007
- Richardson, J. W., Flora, K., & Bathon, J. (2013). Fostering a school technology vision in school leader. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 8(1), 144-160.
- Robbins, S. P. (2001). *Organizational behavior* (9th Ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Σαββίδης, Ι. (2008). *Διερεύνηση της σχέσης των ηγετικών στυλ και της αυτοεπάρκειας των διευθυντών με την αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Σπυριάδου, Κ. (2018). *Οι πολλαπλές ταυτότητες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διεκδικούν θέση διοικητικής ευθύνης (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Σπυριάδου, Κ., & Κουτούζης, Μ. (2017α). Η σημασία των κεφαλαίων για τη διεκδίκηση διευθυντικής θέσης: Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Πρακτικά από το 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής, Παιδαγωγικής και Τεχνολογιών της*

- Πληροφορικής και των Επικοινωνιών, 8-10 Δεκεμβρίου 2017* (σσ. 484-501). Καβάλα: ΤΕΙ Καβάλας.
- Σπυριάδου, Κ., & Κουτούζης, Μ. (2017β). Ποιοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διεκδικούν διευθυντική θέση και ποιοι απέχουν: Κίνητρα, αντικίνητρα και παράγοντες που επηρεάζουν τη δόμηση των ταυτοτήτων ηγετών και ακολούθων. Στο Λ. Κυριακίδης, Γ. Ιακωβίδης, & Δ. Πάντα (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου: Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες, 24-26 Νοεμβρίου 2017* (Γ τόμος, σσ. 312-324). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Σπυριάδου, Κ., & Κουτούζης, Μ. (2017γ). Εναρμόνιση επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής: Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Πρακτικά από το 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής, Παιδαγωγικής και Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών, 8-10 Δεκεμβρίου 2017* (σσ. 533-551). Καβάλα: ΤΕΙ Καβάλας.
- Σπυριάδου, Κ., & Κουτούζης, Μ. (2018). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εν καιρώ οικονομικής κρίσης. Στο Σ. Κιουλιάνης, Α. Πασχαλίδου, Α. Παναγιωτίδου, & Α. Γεωργιάδου (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Βιωματικής Μάθησης: Σύγχρονες Τάσεις και Προκλήσεις στα Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης, 27-29 Απριλίου 2018* (σσ. 442-450). Δράμα: Εκπαιδευτικός Κύκλος.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2009). *Theories of personality* (9th ed.). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Spillane, J. P., Hallett, T., & Diamond, J. B. (2003). Forms of capital and the construction of leadership: Instructional leadership in urban elementary schools. *Sociology of Education*, 76(1), 1-17. doi:10.2307/3090258
- Stets, J. E., & Serpe, R. T. (2013). Identity theory. In J. DeLamater, & A. Ward (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 31-60). Netherlands: Springer.
- Subašić, E., Reynolds, K. J., Turner, J. C., Veenstra, K. E., & Haslam, S. A. (2011). Leadership, power and the use of surveillance: Implications of shared social identity for leaders' capacity to influence. *The Leadership Quarterly*, 22(1), 170-181. doi:10.1016/j.leaqua.2010.12.014
- Τερζίδης, Κ. (2011). *Μάνατζμεντ: Στρατηγική προσέγγιση* (2η έκδ). Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Τερζίδης, Κ., & Τζωρτζάκης, Κ. (2004). *Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων [Διοίκηση προσωπικού]*. Αθήνα: Rosili.
- Τσιώλης, Γ. (2011). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις. Στο Μ. Δαφέρμος, Μ. Σαματάς, Μ. Κουκουριτάκης, & Σ. Χιωτάκης (Επιμ.), *Οι Κοινωνικές επιστήμες στο 21ο αιώνα. Επίμαχα θέματα και προκλήσεις* (σσ. 56-84). Αθήνα: Πεδίο.
- Turner, J. C. (2005). Explaining the nature of power: A three-process theory. *European Journal of Social Psychology*, 35(1), 1-22. doi:10.1002/ejsp.244
- Turner, J. C., Oakes, P. J., Haslam, S. A., & McGarty, C. (1994). Self and collective: Cognition and social context. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(5), 454-463. doi:10.1177/0146167294205002
- Υφαντή, Α. Α. (2011). Συγκεντρωτισμός και προσπάθειες αποκεντρωτικών πολιτικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα ιστορίας της*

- εκπαίδευσης. *Όψεις και απόψεις-νεοελληνική εκπαίδευση 1821-2010* (τ. Β', σσ. 735-748). Αθήνα: Gutenberg.
- Uhl-Bien, M., & Pillai, R. (2007). The romance of leadership and the social construction of followership. In B., Shamir, R., Pillai, M. Bligh, & M. Uhl-Bien (Eds.), *Follower-centered perspectives on leadership: A tribute to the memory of James R. Meindl* (pp. 187-210). Charlotte, NC: Information Age Publishers.
- Van Knippenberg, D. (2011). Embodying who we are: Leader group prototypicality and leadership effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 22(6), 1078-1091. doi:10.1016/j.leaqua.2011.09.004
- Van Knippenberg, D., Van Knippenberg, B., De Cremer, D., & Hogg, M. A. (2004). Leadership, self and identity: A review and research agenda. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 825-856. doi:10.1016/j.leaqua.2004.09.002
- Van Quaquebeke, N., & Eckloff, T. (2013). Why follow? The interplay of leader categorization, identification, and feeling respected. *Group Processes & Intergroup Relations*, 16(1), 68-86. doi:10.1177/1368430212461834
- Van Quaquebeke, N., Van Knippenberg, D., & Eckloff, T. (2011). Individual differences in the leader categorization to openness to influence relationship: The role of followers' self-perception and social comparison orientation. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14(5), 605-622. doi:10.1177/1368430210391311
- Zhang, A., & Lu, Q. (2002). The regulation of self-efficacy and attributional feedback on motivation. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 30(3), 281-287. doi:10.2224/sbp.2002.30.3.281

Άλλες Πηγές

Νόμοι (Ν.)

- N. 1566/1985.** «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Φ.Ε.Κ. 167/τ. Α'/30-9-1985.
- N. 2525/1997.** «Ενιαίο λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 188/ τ. Α'/23-10-1997.
- N. 2986/2002.** «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». Φ.Ε.Κ. 24/ τ. Α'/13-2-2002.
- N. 3848/2010.** «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις». ΦΕΚ 71/τ. Α'/19-5-2010.
- N. 4024/2011.** «Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολόγιο βαθμολόγιο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012-2015». ΦΕΚ 226/τ. Α'/27-10-2011.
- N. 4327/2015.** «Επείγοντα μέτρα για την πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 50/τ. Α'/14-5-2015.
- N. 4351/2015.** «Βοσκήσιμες γαίες Ελλάδας και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 164/τ. Α'/4-12-2015.

Προεδρικά Διατάγματα (Π.Δ.)

- Π.Δ. 320/1993.** «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση». ΦΕΚ 138/ τ. Α'/25-8-1993.
- Π.Δ. 140/1998.** «Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης». ΦΕΚ 107/ τ. Α'/20-5-1998.
- Π.Δ. 152/2013.** «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». ΦΕΚ 240/τ. Α'/5-11-2013.

Υπουργικές Αποφάσεις (Υ.Α.)

- Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/16-10-2002.** «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων». Φ.Ε.Κ. 1340/τ. Β'/16-10-2002.