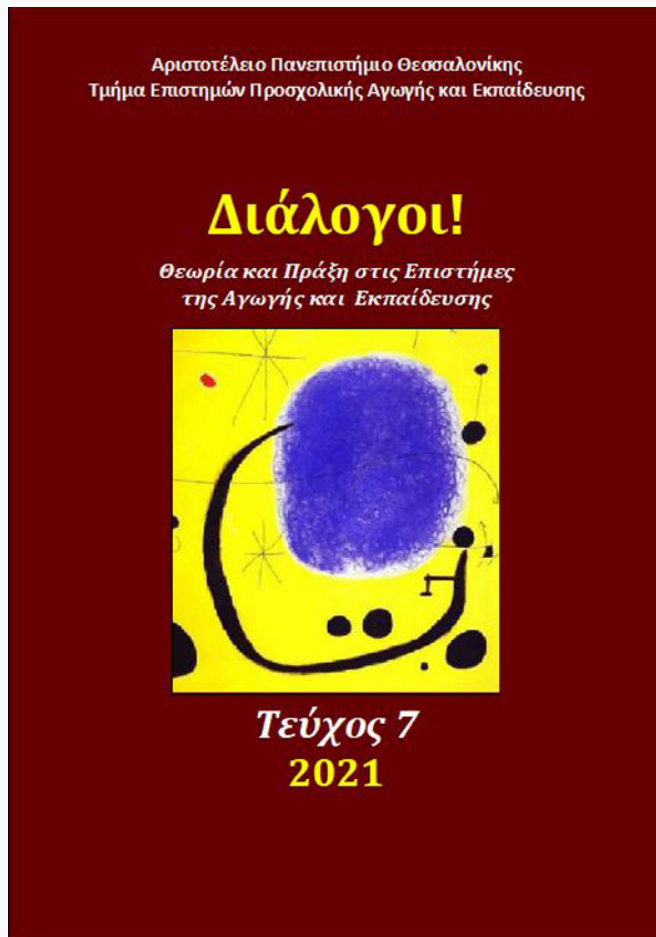


Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 7 (2021)



Πολιτική και εκπαιδευτική διοίκηση: Ασυμμετρίες και ανισότητες στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Κωνσταντία Σπυριάδου, Μανώλης Κουτούζης

doi: [10.12681/dial.26917](https://doi.org/10.12681/dial.26917)

Copyright © 2021, 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. (2021). Πολιτική και εκπαιδευτική διοίκηση: Ασυμμετρίες και ανισότητες στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 7, 185–210. <https://doi.org/10.12681/dial.26917>

Πολιτική και εκπαιδευτική διοίκηση: Ασυμμετρίες και ανισότητες στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Κωνσταντία Σπυριάδου¹, Μανώλης Κουτούζης²

¹Frederick, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο ²Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται τις υφιστάμενες ασυμμετρίες στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σχετικά με την επιλογή των διοικητικών στελεχών, αλλά συνάμα θίγει ποικίλα εκπαιδευτικά, οργανωσιακά και διοικητικά ζητήματα, έτσι όπως αυτά αναδύθηκαν από τις απαντήσεις των ερωτώμενων. Πραγματοποιήθηκε πρωτογενής ποιοτική έρευνα και ειδικότερα 43 τηλεφωνικές ημιδομημένες συνεντεύξεις σε 14 έμπειρους/ες διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων, 8 νέους/ες διευθυντές/τριες, 9 υποψήφιους/ες διευθυντές/τριες και 12 εκπαιδευτικούς από τις 13 περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα, η ισχυρή διαμεσολάβηση πολιτικών παραγόντων στις κρίσεις διοικητικών στελεχών, αλλά και η ρευστότητα και ασάφεια των χρησιμοποιούμενων αξιολογικών κριτηρίων συναποτελούν μείζονος σημασίας ασυμμετρίες αποδιδόμενες στο βαθιά συγκεντρωτικό, τυπολατρικό και φορμαλιστικό Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα και στις κυρίαρχες ομάδες πίεσης. Επιπρόσθετα, η ύπαρξη ενός εμφανούς ομαδικού πρωτότυπου (δάσκαλοι/ες) στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αναπόδραστα, αποτελεί μια κρίσιμη και καίρια παράμετρο, η οποία, συνδεδεμένη με τη διαμόρφωση άτυπων και λανθάνοντων ιεραρχικών ομάδων (υποκατηγοριών) των εκπαιδευτικών, επιδρά καταλυτικά στη μορφή και δομή της οργανωσιακής κουλτούρας, ορθώνοντας ποικίλα εμπόδια στη διοικητική και ιεραρχική ανέλιξη των κυριαρχούμενων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Οι συμμετέχοντες/ουσες υπογράμμισαν, ακόμη, την ύπαρξη και άλλων ασυμμετριών, προτείνοντας λύσεις για την άμβλυσή τους, οι οποίες, κατά τη γνώμη τους, θα πρέπει να αξιοποιηθούν καταλλήλως από τους φορείς της Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτική Πολιτική, Εκπαιδευτική Διοίκηση, Ασυμμετρίες, Συγκεντρωτισμός, Επιλογή Διευθυντών, Οργανωσιακή Κουλτούρα

Abstract

This paper describes the asymmetries existing in Greek Primary Education mainly concerning the selection of Headteachers, but also other educational, organizational and administrative issues, as they were delineated by the respondents. We contacted a primary qualitative research by 43 telephone semi-structured interviews to 14 experienced, 8 new and 9 candidate headmasters and 12 teachers from the 13 educational regions. The results show that the interference of political factors in the headship selection and the ambiguity of the evaluative criteria are significant asymmetries attributed to the deeply centralized, formalized and traditionalist Greek educational system and the powerful pressure groups. Moreover, the existence of an obvious group

prototype (primary teachers) in Greek Primary Education is a crucial parameter affecting its organizational culture due to the forming of informal hierarchical subgroups of teachers and thus engendering various barriers to managerial advancement of dominated specialty teachers. The respondents mentioned other asymmetries, too, while they proposed solutions, which, in their view, should be utilized by the Education Policy actors.

Keywords: Education Policy, Educational Administration, Asymmetries, Centralism, Headship Selection, Organizational Culture

Εισαγωγή

Αν και η εκπαίδευση έχει ανθρωπιστικούς και παιδαγωγικούς στόχους, εντούτοις, η επιλογή διοικητικών στελεχών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει τεχνοκρατικό χαρακτήρα περιλαμβάνοντας συγκεκριμένες, αλλά κυρίως κυβερνητικά προσδιορισμένες διαδικασίες (Ιορδανίδης, 2002), σχετιζόμενες με τον προγραμματισμό του ανθρώπινου δυναμικού, την προσέλκυση των υποψήφιων διοικητικών στελεχών και την επιλογή των καταλληλότερων βάσει συγκεκριμένων και προκαθορισμένων κριτηρίων (Μαδεμλής, 2014).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό, ιεραρχικό και γραφειοκρατικό, γεγονός που αποτυπώνεται στις συνεχείς κρατικές παρεμβάσεις στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων και στη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων (Ifanti, 2007) -πρακτική που εφαρμόζεται και σε άλλες χώρες (Erss et al., 2014· Tap & Ng, 2007)- παρόλο που τα τελευταία χρόνια προτείνεται η μετάβαση σε πιο ευέλικτες δομές, προκειμένου μέσω αυτής της αναμόρφωσης να διασφαλιστούν, η ποιότητα, αποτελεσματικότητα και κοινωνική λογοδοσία σύμφωνα με τις επιταγές διάφορων υπερεθνικών οργανισμών που έχουν ενεργό, δυναμικό, και σε κάποιες περιπτώσεις εμφανώς, παρεμβατικό ρόλο εξαιτίας της υιοθέτησης και εφαρμογής νέο-φιλελεύθερων πρακτικών (Κουτούζης, 2012).

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να αποτυπώσει τις απόψεις διευθυντών/τριών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις υφιστάμενες ασυμμετρίες και ανισότητες που αφορούν στην Επιλογή Διοικητικών Στελεχών και σε άλλα εκπαιδευτικά, οργανωσιακά και διοικητικά ζητήματα.

Εκπαιδευτική Πολιτική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η επιλογή διοικητικών στελεχών εκπαίδευσης

Οι προϋποθέσεις, τα προσόντα, τα εργαλεία αξιολόγησης και η μοριοδότησή τους δεν είναι πάντοτε ίδια για τα υποψήφια στελέχη, αλλά, αντιθέτως, διαφοροποιούνται βάσει των εκάστοτε κυβερνητικών επιλογών, γεγονός που επιβεβαιώνεται από την εφαρμογή 9 διαφορετικών συστημάτων επιλογής «στελεχών εκπαίδευσης» από το 1985 μέχρι σήμερα (Κουτούζης & Σπυριάδου, 2018, σ. 38).

Τα αξιολογικά κριτήρια δεν είναι σαφή και επαρκώς καθορισμένα με αποτέλεσμα να γίνονται ενστάσεις και καταγγελίες, καθώς οι διαδικασίες επιλογής στελεχών κρίνονται αδιαφανείς, υποκειμενικές και ελεγχόμενες από την κεντρική εξουσία (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Η εμμονή ως προς την επιλογή των

υποψηφίων βάσει του κριτηρίου της αρχαιότητας σύμφωνα με το χρόνο της συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας συνδέεται με το γεγονός ότι οι έχοντες/ουσες πολλά έτη προϋπηρεσίας δύνανται να εξυπηρετήσουν και να υλοποιήσουν αποτελεσματικά τους σκοπούς της κεντρικής εξουσίας, επειδή ακριβώς «έχουν υποβληθεί στην απαραίτητη οργανωσιακή κοινωνικοποίηση» (Καλογιάννης, 2013, σ. 173), παρόλο που το κριτήριο της αρχαιότητας δε διασφαλίζει επί της ουσίας τη διοικητική ικανότητα και αποτελεσματικότητα (Bush, 2003).

Η έλλειψη κριτηρίων διοικητικών γνώσεων έχει διαχρονικά επισημανθεί (Κατσαρός, 2008· Σπυριάδου, 2018), επιβεβαιώνοντας τη διοικητική ανεπάρκεια των υποψήφιων διευθυντών/τριών, ενώ το ζήτημα της αξιολόγησης των ποιοτικών χαρακτηριστικών τους, αποτελεί ένα ακόμη πεδίο προβληματισμού (Καλογιάννης, 2013). Η συνέντευξη, η οποία επανήλθε με το Ν. 4473/2017, είναι διαχρονικά το κύριο εργαλείο ποιοτικής αξιολόγησης των υποψήφιων στελεχών (Σπυριάδου & Κουτούζης, 2021). Ειδικότερα, παρεμβλήθηκε ο Ν. 4327/2015 (Σιμένη & Τζιούμα, 2017), σύμφωνα με τον οποίο η συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο, η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του/της υποψηφίου/ας αξιολογούνταν μέσω της μυστικής ψηφοφορίας του συλλόγου διδασκόντων (άρθρο 19, παρ. 4).

Η μεν συνέντευξη έχει εδραιωθεί στη συνείδηση των εκπαιδευτικών ως μια αναξιοκρατική και διαβλητή διαδικασία εξαιτίας της μη δομημένης μορφής της, της αδυναμίας αντικειμενικής βαθμολόγησης των υποψήφιων, αλλά και της επιστημονικής ανεπάρκειας των συμβουλίων επιλογής σε θέματα και ζητήματα Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Το εν λόγω ποιοτικό εργαλείο αξιολόγησης συνδέθηκε με την πολιτική μεροληψία και τον κυβερνητικό έλεγχο, δομώντας ένα αδιαπραγμάτετο status quo υπέρ των εχόντων/ουσών κομματική τοποθέτηση. Η μυστική ψηφοφορία, από την άλλη, αν και απετέλεσε ένα καινοτόμο εργαλείο, έχοντας ως σκοπό να άρει τις προαναφερθείσες παθογένειες, δεν κατόρθωσε, όπως φάνηκε κατά την εφαρμογή της, να αποσυνδεθεί από κομματικές σκοπιμότητες και ιδιότυπες εξαρτήσεις. Ειδικότερα, όπως φάνηκε, βασίσθηκε σε προσωπικά και υποκειμενικά κριτήρια και όχι σε αντικειμενικά, δεδομένου ότι η αξιολόγηση των υποψηφίων πραγματοποιήθηκε με όρους διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων και όχι με όρους αξιοσύνης (Κουτούζης & Σπυριάδου, 2018).

Η οργανωσιακή κουλτούρα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι μια συνεκτική εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς σε αυτή δεσπόζει η πολυπληθής ομάδα των δασκάλων, των οποίων η κυριαρχία έχει θεσμικά ερείσματα, πηγάζοντας από τις πολλές αναθέσεις μαθημάτων και τους ηγετικούς εκπαιδευτικούς τους ρόλους, με αποτέλεσμα να διαθέτουν υψηλού κύρους Επαγγελματική και Κοινωνική Ταυτότητα, ενσαρκώνοντας το ομαδικό πρωτότυπο (Hirst et al., 2009). Αν και οι εκπαιδευτικοί ειδικότητων έχουν εισαχθεί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση το 1993, εντούτοις, φαίνεται ότι δεν έχουν ενταχθεί και ενσωματωθεί πλήρως στη βαθμίδα αυτή, -αν και έχουν αποκατασταθεί σε μεγάλο βαθμό οι παρελθούσες συγκρουσιακές σχέσεις-, επειδή ακριβώς η συνοχή αυτής της εκπαιδευτικής βαθμίδας καθιστά την ειδικότητα μείζον κριτήριο κατηγοριοποίησης (Σπυριάδου, 2018).

Οι άτυπες ομάδες που δομούνται όχι μόνο με βάση την ειδικότητα, αλλά και την αρχαιότητα, τη θέση στην ιεραρχία, τη σχέση εργασίας, τις αποδοχές και το φύλο

φαίνεται να είναι ευκρινείς, καθώς η άτυπη δομή (DeRue & Ashford, 2010) και η οργανωσιακή κουλτούρα -που σχετίζεται με τις δεσπόζουσες αξίες, αντιλήψεις και τα κοινά πρότυπα- της κοινωνικά διαστρωματοποιημένης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, συμβάλλουν στη δόμηση άτυπων και λανθάνοντων ιεραρχημένων ομάδων, στην αναπαραγωγή κοινωνικών στερεοτύπων, στην εκδήλωση ηγεμονικών συμπεριφορών -εκ μέρους των κυρίαρχων-, διομαδικών διακρίσεων και κοινωνικού ανταγωνισμού (Koutouzis & Spyriadou, 2017). Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν την ύπαρξη ισχυρής συλλογικής αντίληψης (Stets & Serpe, 2013), συλλογικού εαυτού, κοινού habitus (Maton, 2008) και αυξημένου συμβολικού κεφαλαίου της κοινωνικά κυρίαρχης ομάδας των δασκάλων (Bourdieu, 2016).

Οι κυριαρχούμενοι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων στερούμενοι κεφαλαίων, δυσκολεύονται να διαμορφώσουν, να εκδηλώσουν και να εδραιώσουν Ηγετική Ταυτότητα, καταλαμβάνοντας διευθυντική θέση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς έχοντας μειονεκτούσα και αδύναμη Επαγγελματική και Κοινωνική Ταυτότητα, αντιμετωπίζουν ποικίλα κοινωνικά εμπόδια λόγω των υφιστάμενων στερεοτύπων αντιλήψεων, οι οποίες πηγάζουν από την κυρίαρχη νόρμα που πρεσβεύει ότι υστερούν παιδαγωγικά, αλλά και διοικητικά (Σπυριάδου & Κουτούζης, 2017γ). Ακόμη, έχουν «θεσμικές αναπηρίες», καθώς διαχρονικά προσμετρώνται στην κρίση διοικητικών στελεχών σπουδές (Διδασκαλείο, Β Επίπεδο ΤΠΕ με το Ν. 3848/2010), στις οποίες, όμως, δεν έχουν πρόσβαση λόγω της ειδικότητάς τους (Σπυριάδου & Κουτούζης, 2019α). Ωστόσο, η απόκτηση περαιτέρω τίτλων σπουδών δε συνδέεται μόνο με την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Avalos, 2011· Guskey, 2000· Kirkwood & Christie, 2006· Φωτοπούλου, 2013), αλλά και με την επιλογή διοικητικών στελεχών, καθώς το θεσμοποιημένο πολιτισμικό κεφάλαιο είναι απαραίτητο και αναγκαίο (Bourdieu, 2008) για την επιτυχή πρόσβαση των υποψήφιων διευθυντών/τριών στο πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης (Σπυριάδου & Κουτούζης, 2017β).

Μεθοδολογία

Προκειμένου να αναδυθούν οι στάσεις και απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών για τις υφιστάμενες πολλαπλές ασυμμετρίες ως προς την κρίση διοικητικών στελεχών, αξιοποιήθηκε η Ποιοτική Μεθοδολογία λόγω της ερμηνευτικής της πτυχής. Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης, δίνοντας, με αυτόν τον τρόπο, στον/στην συνεντευκτή/α τη δυνατότητα να αντλήσει σε βάθος τις αντιλήψεις και απόψεις των συνεντευξιζόμενων (Brugman, 2001). Να σημειωθεί ότι οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικώς, καθώς οι συμμετέχοντες/ες προέρχονταν από τις 13 Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης (σύνολο της Ελλάδας) και ως εκ τούτου θα ήταν ανέφικτο να ακολουθηθεί ο παραδοσιακός τρόπος με διά ζώσης συναντήσεις (Trier-Bieniek, 2012).

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε η μη αναλογική δειγματοληψία ποσοστωσης (non proportional quota sampling), αφενός γιατί δεν ήταν γνωστές οι αναλογίες του μελετώμενου πληθυσμού σε κάθε περιφέρεια, αλλά στο σύνολο της ελληνικής πρωτοβάθμιας και αφετέρου γιατί επιλέχθηκε από τους ερευνητές να μελετήσουν περαιτέρω τους/τις διεκδικούντες/ούσες θέση διοικητικής ευθύνης (διευθυντές/τριες και υποψήφιοι/ες που δεν κατέλαβαν διευθυντική θέση, 31 συνεντεύξεις) και τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (23 συνεντεύξεις) παρόλο που

είναι λιγότεροι/ες πληθυσμιακά σε σχέση με τους/τις δασκάλους/ες, καθώς δεν έχουν μελετηθεί σε προγενέστερη έρευνα οι απόψεις τους για τα θέματα που θίγονται στην παρούσα έρευνα. Να επισημανθεί, ακόμη, ότι σε ελάχιστες περιπτώσεις εφαρμόστηκε συμπληρωματικά η δειγματοληψία χιονοστιβάδας, καθώς κάποιοι/ες ερωτώμενοι/ες σύστησαν άλλους/ες, εφόσον ήταν δύσκολο να εντοπιστούν συμμετέχοντες/ες από ορισμένες υποκατηγορίες (π.χ. υποψήφιοι/ες διευθυντές/τριες που δεν κατέλαβαν θέση ευθύνης) (Σαραφίδου, 2011).

Στην έρευνα συμμετείχαν 22 εν ενεργεία διευθυντές/τριες (14 έμπειροι/ες και 8 νέοι/ες), 9 υποψήφιοι/ες διευθυντές/τριες που δεν κατέλαβαν τη διευθυντική θέση και 12 εκπαιδευτικοί (μη διεκδικούντες/ούσες) από τις 13 Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης προκειμένου να είναι το δείγμα αντιπροσωπευτικό ως προς τις υποκατηγορίες. Με αυτόν τον τρόπο καταγράφηκαν και αποτυπώθηκαν οι απόψεις εκπαιδευτικών, οι οποίοι/ες παρόλο που εργάζονται στην ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης, εντούτοις ανήκουν σε άτυπες υποκατηγορίες με βάση τα διαφορετικά χαρακτηριστικά (φύλο, ειδικότητα, χρόνια υπηρεσίας) και τη θέση τους στην ιεραρχία της Εκπαιδευτικής Διοίκησης (διευθυντές/τριες και εκπαιδευτικοί), δομώντας ξεχωριστές Ταυτότητες, των οποίων το περιεχόμενο, ενδεχομένως, να επηρεάζει τις απόψεις τους. Ειδικότερα, συμμετείχαν 43 ερωτώμενοι/ες που υπηρετούν στις 13 Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης (στο σύνολο της Ελλάδας) και συγκεκριμένα: 1) δέκα στην περιφέρεια Αττικής, 2) έξι στην περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης, 3) πέντε στην περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας, 4) πέντε στην περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας, 5) τρεις στην περιφέρεια Κρήτης, 6) τρεις στην περιφέρεια Νοτίου Αιγαίου, 7) δύο στην περιφέρεια Βορείου Αιγαίου, 8) δύο στην περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας, 9) δύο στην περιφέρεια Ηπείρου, 10) δύο στην περιφέρεια Ιονίων Νήσων, 11) ένας/μία στην περιφέρεια Θεσσαλίας, 12) ένας/μία στην περιφέρεια Πελοποννήσου και 13) ένας/μία στην περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας.

Η εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας διασφαλίστηκε μέσω της χρήσης διαφορετικών πηγών ερευνητικών δεδομένων, γιατί συμμετείχαν ερωτώμενοι/ες με διαφορετικές ειδικότητες, ηλικία και θέση στην ιεραρχία. Τέλος, ακολουθήθηκαν οι κανόνες δεοντολογίας, εφόσον οι συνεντευξιαζόμενοι/ες ενημερώθηκαν σχετικά με το σκοπό της έρευνας, επιβεβαιώνοντας συνάμα τη συγκατάθεσή τους για τη μαγνητοφώνηση της συνέντευξής τους (Ιωσηφίδης, 2008).

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι ασυμμετρίες, ανισότητες και παθογένειες που αφορούν στην επιλογή διοικητικών στελεχών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και σε άλλα εκπαιδευτικά, οργανωσιακά και διοικητικά ζητήματα;
2. Πώς θα μπορούσαν αυτές οι ασυμμετρίες και ανισότητες να θεραπευθούν από τους φορείς της Εκπαιδευτικής Πολιτικής;

Αποτελέσματα Έρευνας

Το προφίλ των συμμετεχόντων/ουσών

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει το προφίλ και τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων.

Πίνακας 1

Δημογραφικά													Σύνολο	
13 Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης	Αττική	Ανατολική Μακεδονία- Θράκη	Κεντρική Μακεδονία	Στερεά Ελλάδα	Νότιο Αιγαίο	Κρήτη	Βόρειο Αιγαίο	Ανατική Μακεδονία	Πελοπόννησος	Ιόνια Νησιά	Ανατολική Ελλάδα	Θεσσαλία	Πελοπόννησος	43
Ιδιότητα	Εδραιωμένοι/ες Διευθυντές/ες			Νέοι/ες Διευθυντές/ες		Υποψήφιοι/ες Διευθυντές/ες			Εκπαιδευτικοί				43	
Φύλο	Ανδρες					Γυναίκες							43	
Ειδικότητα	Δάσκαλοι			Εκπαιδευτικοί Ειδικότητων							43			
	Δάσκαλοι/ες	Εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής	Εκπαιδευτικοί Μουσικής	Εκπαιδευτικοί Αγγλικής Γλώσσας	Εκπαιδευτικοί Γαλλικής Γλώσσας	Εκπαιδευτικοί Πληροφορικής								
	20	11	8	2	1	1								
Ηλικία	25-35 ετών		36-45 ετών		46-55 ετών			56-62 ετών				43		
	3		10		28			2						
Χρόνια Υπηρεσίας	8-15 έτη		16-21 έτη		22-31 έτη			32-35 έτη				43		
	10		11		20			2						
Επιστημονικά Προσόντα	Διδακτορικό	Μεταπτυχιακό	2 ^ο Πτυχίο	Διδακταλείο	Επιμόρφωση στη Διοίκηση	Ωδειακά Πτυχία	Εξομοίωση						-	
	9	16	7	7	4	8	9							
Οικογενειακή Κατάσταση	Έγγαμοι/ες			Άγαμοι/ες			Διαζευγμένοι/ες				43			
	37			4			2							

Ασυμμετρίες στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Εν προκειμένω, οι συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν και ανέλυσαν διεξοδικά τις υφιστάμενες ασυμμετρίες και ανισότητες στην επιλογή διοικητικών στελεχών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, επισημαίνοντας υπαρκτές, κατά την κρίση τους, παθογένειες και σε άλλα εκπαιδευτικά, οργανωσιακά και διοικητικά ζητήματα. Σύμφωνα με τους/τις ερωτώμενους/ες οι ασυμμετρίες είναι οι εξής:

1. η μεταβλητότητα, ασάφεια και αστάθεια των ποσοτικών και ποιοτικών αξιολογικών κριτηρίων που διαμορφώνονται βάσει των κομματικών επιταγών (23 απαντήσεις)
2. η δασκαλοκεντρική μορφή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (17 απαντήσεις)
3. η εύνοια του συστήματος στους/στις εδραιωμένους/ες διευθυντές/τριες και εν γένει στους/στις υποψήφιους/ες με πολλά χρόνια υπηρεσίας (4 απαντήσεις)
4. η μορφή του εκπαιδευτικού συστήματος που είναι συγκεντρωτικό (3 απαντήσεις)
5. η ύπαρξη υποκειμενικών παραγόντων στην κρίση στελεχών (2 απαντήσεις)
6. η απαξίωση των εκπαιδευτικών και η έλλειψη θεσμικής και κοινωνικής στήριξής τους (2 απαντήσεις)
7. η έλλειψη προγραμματισμού (2 απαντήσεις)
8. οι δυσκολίες απόκτησης επιπλέον τίτλων σπουδών για κάποιες ομάδες εκπαιδευτικών (1 απάντηση)

9. η ύπαρξη ακατάλληλων εκπαιδευτικών και στελεχών (1 απάντηση).

Όπως τονίστηκε, το ζήτημα της μεταβλητότητας των ποσοτικών και ποιοτικών αξιολογικών κριτηρίων, που αλλάζουν βάσει των εκάστοτε κυβερνητικών επιλογών, δημιουργεί ασυμμετρίες στην επιλογή διοικητικών στελεχών, καθώς δεν υπάρχει μια σταθερή εκπαιδευτική πολιτική. Το μεταβαλλόμενο πλαίσιο επηρεάζει αρνητικά τους/τις υποψήφιους/ες, επειδή δε γνωρίζουν τα κριτήρια βάσει των οποίων θα αξιολογηθούν, αλλά και σε ποια κατεύθυνση θα πρέπει να στρέψουν τις προσπάθειές τους προκειμένου να αναπτύξουν την Ηγετική τους Ταυτότητα. Ακολουθούν ενδεικτικά αποσπάσματα:

Ασυμμετρίες υπάρχουν και ενισχύονται από τις αλλαγές του νόμου των αξιολογικών κριτηρίων των στελεχών εκπαίδευσης που αλλάζουν κάθε 2-3 χρόνια. Δηλαδή, δίνεται σε κάποιον κίνητρο να κάνει μεταπτυχιακό. Δεν μπορεί ξαφνικά ένα ωραίο πρωί να το καταργούν ή ένα βράδυ να βγάλουν άθροισμα διαφορετικό και επειδή δεν τους βγαίνει να κάνουν αλχημείες. (Σ4 Έμπειρος Διευθυντής, Δάσκαλος)

Όταν αλλάζει κάθε εξάμηνο ο υπουργός εθνικής παιδείας δεν μπορεί να αλλάξει τα στελέχη, γιατί δεν υπάρχει κάτι μόνιμο, να πουν 5ετία, 10ετία, 7ετία, τέλος, πάμε και λειτουργούμε αυτό το πρόγραμμα, αυτό το σύστημα και βάζουμε ανθρώπους ικανούς. (Σ5 Υποψήφιος Διευθυντής, Εκπαιδευτικός Ειδικότητας)

Σύμφωνα με τις απαντήσεις, η αδυναμία της Πολιτείας να οριοθετήσει το προφίλ και τα χαρακτηριστικά του/της διευθυντή/τριας είναι η αιτία για την ύπαρξη ρευστών, ασαφών και ασταθών κριτηρίων, εφόσον δεν έχει γίνει μέχρι τώρα συντονισμένη προσπάθεια σε αυτή την κατεύθυνση. Ενδεικτικά, όπως αναφέρθηκε:

Προς ποια κατεύθυνση θέλουμε να είναι το σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης. Υπάρχουν πολλά μοντέλα. Υπάρχουν μοντέλα τα οποία είναι πιο αυστηρά, όπου γίνεται η πρόσκληση με βάση κάποια προσόντα, δίνεις εξετάσεις και ακολουθείται η διαδικασία. Υπάρχουν άλλα που είναι πιο παιδαγωγοκεντρικά. Εμείς, όπως και σε πολλά ζητήματα στην εκπαίδευση, δεν έχουμε αποφασίσει πού ακριβώς θέλουμε να το πάμε αυτό το πράγμα. Θέλουμε να είναι η εμπειρία; Θέλουμε να είναι το ακαδημαϊκό αλλά να είναι και λίγο το μετρήσιμο; Θέλουμε να έχουμε και την έξωθεν καλή μαρτυρία; Θέλουμε να βάλουμε και λίγο σάλτσα από την έγκριση των συναδέλφων; Αποτέλεσμα, να υπάρχει ένας αχταρμάς. (Σ4 Νέος Διευθυντής, Δάσκαλος)

Η αστάθεια των κριτηρίων επιλογής στελεχών μπορεί να ερμηνευθεί βάσει της ισχύος των ομάδων πίεσης, οι οποίες, όπως τονίστηκε, επηρεάζουν τις κυβερνητικές επιλογές, καθώς τα κριτήρια επιλογής «είναι προσαρμοσμένα στους κομματικούς φίλους». Παρακάτω παρατίθενται χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Η πολιτική, ο συνδικαλισμός φέρνει αυτές τις ανισότητες. [...] Το άλλο λάθος που κάνει η Πολιτεία είναι ότι όποιο κόμμα είναι στην κυβέρνηση βάζει τους περιφερειακούς διευθυντές. Οπότε και οι άλλοι μπαίνουν στο κόλπο του συνδικαλισμού, γιατί το βλέπουν αυτό. (Σ2 Εκπαιδευτικός, Δασκάλα)

Τώρα λες πάω να παίξω μπάλα σε ένα γήπεδο που δεν είναι τα όριά του καθορισμένα και που ο καθένας, δηλαδή, μπορεί κι εγώ να μπω μέσα να ρίξω μια κλωτσιά και όπου πάει η μπάλα. Παρότι υπάρχουν νόμοι, νόμοι, νόμοι πολλά πράγματα δεν είναι σαφώς καθορισμένα και διευκρινισμένα. Δεν μπορεί κάθε φορά που αλλάζει η κυβέρνηση να αλλάζει το σύστημα και να προσαρμόζεται μία στα δικά μου κριτήρια, γιατί οι δικοί μου κομματικοί φίλοι έχουν αυτά τα σάνταρς και μία σε σένα γιατί δεν τα έχουν οι δικοί μου φίλοι αυτά. (Σ11 Έμπειρη Διευθύντρια, Δασκάλα)

Όπως αναφέρθηκε, η επίδραση των ισχυρών ομάδων πίεσης αντανακλάται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και στις αναθέσεις μαθημάτων, καθώς οι εν λόγω ομάδες έχουν τη δυνατότητα να διατηρούν τον κυρίαρχο ρόλο τους, αυξάνοντας για παράδειγμα τις ώρες διδασκαλίας των δικών τους μαθημάτων, με αποτέλεσμα να μειώνονται οι ώρες διδασκαλίας άλλων ειδικοτήτων. Συνεπώς, οι ομάδες αυτές επηρεάζουν καταλυτικά τις αποφάσεις των φορέων της εκπαιδευτικής πολιτικής υπέρ τους, καθώς «*όποιος έχει πρόσβαση στα κέντρα λήψης αποφάσεων προωθεί τα δικά του συμφέροντα*». Ενδεικτικά, όπως επισημάνθηκε:

Νομίζω ότι από την πλευρά της Πολιτείας, οι εκάστοτε στην κυβέρνηση έχουν το δικό τους εντός εισαγωγικών αναλυτικό πρόγραμμα. Δηλαδή, όποιος έχει πρόσβαση κάθε φορά προωθεί τα δικά του συμφέροντα. Δηλαδή, αν υπάρχει κάποιος σύμβουλος, ο οποίος είναι γυμναστής, για παράδειγμα, θα προωθήσει τα συμφέροντα των γυμναστών, αυξάνοντας τις ώρες της φυσικής αγωγής, με αποτέλεσμα να μειώνονται οι ώρες άλλων μαθημάτων... Όποιος έχει πρόσβαση προωθεί πράγματα... Και η εκπαίδευση, αντικατοπτρίζει έτσι κι αλλιώς... Το αναλυτικό πρόγραμμα όλων των μαθημάτων γενικά αντικατοπτρίζει το πού θέλουμε να στραφούμε και αυτό καθορίζεται πιο πολύ από την Πολιτεία, από την εκάστοτε κυβέρνηση. (Σ1 Γυναίκα, Εκπαιδευτικός Ειδικότητας)

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων, τα ποιοτικά εργαλεία αξιολόγησης των υποψήφιων διευθυντών/τριών θεωρούνται αναποτελεσματικά, εφόσον στη μεν συνέντευξη «*προωθούν τα δικά τους άτομα*», ενώ στην περίπτωση της ψηφοφορίας «*παίζει ρόλο η φιλική σχέση*» και ως εκ τούτου επιλέχθηκαν άτομα (N. 4327/2015) «*που δεν έχουν δυναμισμό... με αποτέλεσμα να ανεβαίνουν από κάτω άλλα άτομα και να διοικούν παρασκηνακά*». Ακολουθεί χαρακτηριστικό απόσπασμα:

Ενώ κάποιοι έχουν τα τυπικά προσόντα, τα πτυχία, τα βιογραφικά, νομίζω ότι τελικά όταν πάνε να κάνουν τη συνέντευξη εκεί σίγουρα παίζουν ρόλο οι γνωριμίες, χωρίς βέβαια να σημαίνει ότι κάποιος που έχει γνωριμίες δεν έχει απαραίτητα προσόντα, θα μπορούσε να συμπίπτει. Αλλά και το αντίθετο, μπορούσε κάποιος να μην έχει προσόντα, αλλά λόγω γνωριμιών να πάρει κάποια μόρια. Όλα γίνονταν στη συνέντευξη τελικά. Από την άλλη, είναι λάθος αυτό, να παίζει ρόλο η φιλική σχέση. Σε εμάς η διευθύντρια που βγήκε που είναι συμπαθέστατη ως γυναίκα, σαν χαρακτήρας δεν έχει το δυναμισμό που θα έπρεπε να έχει, με αποτέλεσμα να ανεβαίνουν από κάτω άλλα άτομα και να παίζουν το ρόλο και να διοικούν παρασκηνακά και να δημιουργούνται διάφορες προστριβές. (Σ12 Εκπαιδευτικός, Δασκάλα)

Η δασκαλοκεντρική μορφή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρθηκε ως αιτία και πηγή ασυμμετριών, γιατί, όπως σημειώθηκε και από ερωτώμενους/ες δασκάλους/ες, οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων δυσκολεύονται να ενσωματωθούν «*στην κουλτούρα του κάθε σχολείου*», λόγω της μειονεκτούσας εργασιακής τους σχέσης (πολυδιάσπαση). Ενδεικτικά, όπως αναφέρθηκε:

Όταν κάποιος χρειάζεται να μετακινείται σε 4 και 5 σχολεία αυτό ρίχνει την ποιότητα νομίζω αυτόματα και οι σχέσεις δεν προλαβαίνουν να αναπτυχθούν. Νομίζω έχει να κάνει με την ποιότητα της παιδείας και της εκπαίδευσης που δίνουμε και αυτό νομίζω έχει αντίκτυπο και στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών αυτών αργότερα, γιατί θα δημιουργήσει αρνητικά, σε ένα τρέξιμο θα είναι και δεν θα σκέφτεται κανείς να αναλάβει τίποτα. Γιατί όταν είναι σε 5 σχολεία η εκπαιδευτικός γαλλικών, σε 5 η γερμανικών, σε 5 η εικαστικών... Πρέπει να μένεις στην κουλτούρα του σχολείου, τώρα είναι πέντε κουλτούρες διαφορετικές, δεν μπορεί να συνυπάρξει αυτό το

πράγμα. Είναι σημαντική η κουλτούρα του κάθε σχολείου, νομίζω, αλλά έτσι τα κάνουν όλα αχταρμά και δεν αφήνουν τα σχολεία να έχει το καθένα τη δική του κουλτούρα. (Σ5 Νέα Διευθύντρια, Δασκάλα)

Οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων του δείγματος περιέγραψαν τις διαφορές μεταξύ της οργανωσιακής κουλτούρας των δύο βαθμίδων, δηλαδή, της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας, οι οποίες αφορούν στο σχολικό κλίμα, το ωράριο, αλλά και στις εκδηλούμενες κοινωνικές συμπεριφορές. Ακολουθεί χαρακτηριστικό απόσπασμα:

Στη δευτεροβάθμια συμβαίνει το εξής: είναι πιο ενεργοί, έχουν πιο δημοκρατική άποψη, πιο αξιοκρατική άποψη, είναι πολλές ειδικότητες. Τι να υπερασπιστείς; Το δίκιο του φυσικού, του χημικού; Τι να πεις; Θα βάλω πρώτα μαθηματικά και στο τέλος θα βάλω γυμναστική; Δεν υπάρχει αδικία στο ωράριο. (Σ10 Γυναίκα, Εκπαιδευτικός Ειδικότητας)

Σε σχέση με τη διοικητική ανέλιξη των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, σημειώθηκε ότι η μοριοδότηση κριτηρίων στα οποία δεν έχουν πρόσβαση, όπως για παράδειγμα το διδασκαλείο, το οποίο μοριοδοτείται διαχρονικά στις κρίσεις στελεχών, αποδομεί το αίσθημα δικαιοσύνης, αποτελώντας αποτρεπτικό παράγοντα ως προς τη διεκδίκηση διευθυντικής θέσης. Ακόμη, υπάρχουν και άλλοι ανασταλτικοί παράγοντες όπως η υψηλή εκπροσώπηση των δασκάλων στα συμβούλια επιλογής και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων *«φοβούνται και αυτό οφείλεται στην επικοινωνία με τους δασκάλους, επειδή αυτοί είναι πλειοψηφία»*. Ενδεικτικά, όπως αναφέρθηκε:

Ένας λόγος που τα προηγούμενα χρόνια δεν έκανα αίτηση για διευθύντρια. Ήξερα ότι πάντα θα είμαι η τελευταία των τελευταίων. Και με ρωτούσαν γιατί δεν βάζεις υποψηφιότητα και έλεγα με τι μετρήσιμα μόρια; Εσείς είσατε στο ταβάνι κι εγώ θα κυνηγάω; [...] Την πρώτη φορά που πέρασα από συνέντευξη για τη θέση της υποδιευθύντριας, ο τότε διευθυντής εκπαίδευσης με ρώτησε: «αν ενεργοποιηθεί η εγκύκλιος που θέλει τον υποδιευθυντή στο ολοήμερο τι θα κάνετε εσύ και όλες οι ειδικότητες που έχετε δηλώσει για υποδιευθυντές»; Η στάση του με το καλημέρα ήταν αρνητική σαν να μου έλεγε: τι ήθελες και ήρθες; (Σ3 Νέα Διευθύντρια, Εκπαιδευτικός Ειδικότητας)

Όπως επισημάνθηκε, η θεσμική εύνοια στους/στις εδραιωμένους/ες διευθυντές/τριες είναι ακόμα μία ασυμμετρία και τεκμαίρεται από την υψηλή μοριοδότηση του κριτηρίου της αρχαιότητας, της κατοχής πτυχίου από το διδασκαλείο και της διοικητικής εμπειρίας, μετρήσιμων, δηλαδή, προσόντων που διαθέτουν μόνο οι αρχαιότεροι/ες εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με χαρακτηριστική απάντηση:

Είτε δεις τη μοριοδότηση στο Μαράσλειο, είτε δεις τη μοριοδότηση στους ήδη διευθυντές, ε μα τι κάνεις; Οι παλιοί είναι αυτοί που κάνανε όλες τις μετεκπαιδεύσεις, είναι αυτοί που γίνανε διευθυντές. Τους χαρίζεις τα 2 μόρια του Μαρασλείου τους δίνεις κι άλλα δύο γιατί ήταν καλά παιδιά και τους έκανες διευθυντές και τους έχεις πετάξει μπροστά με 4 μόρια. Αν δεις τις λίστες έχουν όλοι σχεδόν τα 2 μόρια προϋπηρεσίας ως διευθυντές, έχουν λίγοι μεταπτυχιακά και οι πιο πολλοί έχουν Μαράσλειο. Ποιοι είναι; Οι παλιοί καλοί συνάδελφοι που είχαν τον τρόπο τους και στα διδασκαλεία να μπουκ και στα ΠΥΣΠΕ να πάρουν τις θέσεις. (Σ9 Υποψήφια Διευθύντρια, Δασκάλα)

Όπως αναφέρθηκε, το θεσμικό πλαίσιο ευνοεί τους/τις εδραιωμένους/ες διευθυντές/τριες όχι μόνο στο κομμάτι της ποσοτικής, αλλά και της ποιοτικής αξιολόγησης, τόσο με τη μέθοδο της συνέντευξης, όσο και της μυστικής ψηφοφορίας

κατά την οποία τα κριτήρια ψήφου ήταν κυρίως υποκειμενικά, βασιζόμενα στις προσωπικές σχέσεις και μικροεξυπηρετήσεις και όχι στις ηγετικές ικανότητες των υποψηφίων. Χαρακτηριστικά, όπως τονίστηκε:

Δεν ανοίγουν εύκολα οι πόρτες σε κάποιον άνθρωπο που δεν έχει εμπειρία, αλλά έχει όχι μόνο τα προσόντα αλλά και κάποιο όραμα, ότι θέλει κάτι να δώσει. Δεν ξέρω ποιος είναι ο αντικειμενικά καλύτερος τρόπος. Για μένα αυτό είναι που θα πρέπει να ανιχνεύεται, το τι έχει να δώσει κάποιος για να γίνει διευθυντής. Οι δύο προηγούμενοι τρόποι μέτρησαν με κάποιο τρόπο την εμπειρία τελικά. Μα για την εμπειρία μοριοδοτούμαστε από τα άλλα, τα αντικειμενικά. (Σ7 Εδραιωμένη Διευθύντρια, Εκπαιδευτικός Ειδικότητας)

Η μοριοδότηση της διοικητικής εμπειρίας για όλους/ες τους/τις πρώην διευθυντές/τριες θεωρείται, σύμφωνα με τις απαντήσεις, σημαντική ασυμμετρία, καθώς δεν ήταν όλοι/ες αποτελεσματικοί/ες. Ωστόσο, χρειάζεται να επισημανθεί ότι αν δεν υπάρξει κυρωτική απόφαση με ποινή, δεν μπορεί κανείς να αποκλείσει κάποιον/α να διεκδικήσει εκ νέου θέση ευθύνης, ακόμα και αν είχε στο παρελθόν διαταχθεί σε βάρος του/της ΕΔΕ. Ακολουθεί χαρακτηριστικό απόσπασμα:

Θεωρώ πάρα πολύ άδικο ότι μοριοδοτείται το ότι έχει γίνει διευθυντής, ανεξάρτητα αν θεωρείται επιτυχημένος ή μη. Για διευθυντές που ξέρουμε ότι έχουν κάνει λάθη τεράστια, που διώκονται, που υπάρχουν ΕΔΕ [...] Είναι ένα δεδομένο ότι υπάρχουν αρνητικά γεγονότα και του βάζεις τα μόρια ότι έχει ξανακάνει διευθυντής; (Σ8 Νέα Διευθύντρια, Εκπαιδευτικός Ειδικότητας)

Σύμφωνα με τις απαντήσεις, οι υφιστάμενες «πελατειακές σχέσεις» μεταξύ των φορέων της εκπαιδευτικής και των ποικίλων ισχυρών ομάδων πίεσης, σε συνδυασμό με το δύσκαμπτο, τυπολατρικό, συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελούν βασικές αιτίες και πηγές ασυμμετριών. Ενδεικτικά, όπως αναφέρθηκε:

Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα όπως το ελληνικό που είναι βαθιά γραφειοκρατικό και υπουργοκεντρικό, πρέπει να συζητήσουμε το ρόλο που παίζουν οι γενικές γραμματείες και οι διευθύνσεις των υπουργείων. Το ρόλο που παίζουν στο κοινοβούλιο οι εκάστοτε εκλεγμένοι και οι ομάδες πίεσης. Τί πίεση υπάρχει, για παράδειγμα από την ένωση ιδιωτικών σχολείων Ελλάδος ή από την ένωση γονέων Ελλάδος; Όλα αυτά πρέπει να τα έχουμε στο μυαλό μας για να δούμε σε αυτή τη διαβούλευση, διαπραγμάτευση, αντιπαράθεση συμφερόντων, ποιος έχει κάθε φορά το πάνω χέρι. (Σ4 Νέος Διευθυντής, Δάσκαλος)

Ωστόσο, όπως τονίστηκε, η ύπαρξη υποκειμενικών κριτηρίων στην επιλογή στελεχών δε συνδέεται πάντα με συνδικαλιστικές παρεμβάσεις, επειδή τόσο στη συνέντευξη, όσο και στη μυστική ψηφοφορία αποτιμώνται και αξιολογούνται χαρακτηριστικά που δεν μπορούν να μετρηθούν αντικειμενικά, όπως η προσωπικότητα, οι ηγετικές και κοινωνικές ικανότητες των υποψηφίων. Σύμφωνα με ενδεικτική απάντηση:

Δεν είναι όλα μοριοδοτούμενα. Υπάρχει, είτε στη συνέντευξη, είτε στο σύλλογο συναδέλφων ο παράγοντας υποκειμενικότητα, άρα υπάρχουν και ασυμμετρίες.[...] Στην Αμερική, πέρα από τα προσόντα, τα τυπικά, πολύ μεγάλο ρόλο έχει για να προσληφθείς κάπου, σε πολυεθνική, η πλήρης συνέντευξη, με κοινωνιολόγους με ψυχολόγους Πρέπει να έχεις ψυχικά χαρίσματα που δεν αποτιμώνται σε μόρια. (Σ1 Έμπειρος Διευθυντής, Δάσκαλος)

Σύμφωνα με τους/τις ερωτώμενους/ες, η απαξίωση των εκπαιδευτικών από τους γονείς και ευρύτερα από την κοινωνία, η χαμηλή μισθοδοσία και η έλλειψη στήριξης εκ μέρους της Πολιτείας, υποβαθμίζουν το ρόλο τους, δημιουργώντας τους αρνητικά συναισθήματα. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας είναι σε μεγαλύτερο βαθμό εκτεθειμένοι/ες σε σχέση με αυτούς/ες της δευτεροβάθμιας, εξαιτίας του υψηλού παρεμβατισμού των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακολουθεί χαρακτηριστικό απόσπασμα:

Νομίζω ότι στη χώρα μας δεν ασκείται σωστή εκπαιδευτική πολιτική. Βλέπω ότι υπάρχουν νόμοι που δεν καλύπτουν τους εκπαιδευτικούς και οι εκπαιδευτικοί είναι εκτεθειμένοι. Πρέπει να αποδέχονται τον καθένα που έχει άποψη για την εκπαιδευτική διαδικασία. Όλοι έχουν άποψη για τη δουλειά μας, ξαφνικά, κάτι που δεν συμβαίνει εύκολα στη δευτεροβάθμια. Στη δευτεροβάθμια που έχει μόνο ειδικότητες και ο καθένας έχει μεγαλύτερη εξειδίκευση δεν κουνιέται κανείς γονιός εύκολα για να την πει στον εκπαιδευτικό. Δεν είμαστε καλυμμένοι στην καθημερινότητα, ούτε στη διοίκηση στο σχολείο. Αλλιώς ερμηνεύουν το νόμο κάποιιοι και αλλιώς άλλοι. Βλέπω σε ένα σχολείο κάνουν κάποια πράγματα, ανακοινώνουν, για να μη δίνουν γραπτά στους γονείς, γιατί ό,τι είναι γραπτό μένει και μπορούν να μας κάνουν οτιδήποτε. Υπάρχει ένας φόβος γενικότερα στην πρωτοβάθμια τι θα πουν οι γονείς, να μην μαλώσουμε το παιδί, φοβόμαστε μην κάνουμε παρατήρηση το παιδί και τους δημιουργήσουμε ψυχολογικά προβλήματα. Νιώθω αυτό το πράγμα που δεν το ένιωθα παλιά. (Σ1 Νέα Διευθύντρια, Δασκάλα)

Η έλλειψη οργάνωσης και προγραμματισμού, είναι από τα πιο σοβαρά ζητήματα που αντιμετωπίζει η δημόσια διοίκηση και συγκεκριμένα ο χώρος της εκπαίδευσης. Ενδεικτικά, όπως αναφέρθηκε:

Αυτό που βλέπω στην εκπαίδευση είναι ότι δεν υπάρχει κάποιος βασικός προγραμματισμός. Υπάρχει ανακολουθία. Τελειώνει η μια κυβέρνηση, έρχεται άλλος υπουργός το αλλάζει. Δεν υπάρχει προγραμματισμός σε βάθος χρόνου που να δείξει αν έχει αποτέλεσμα κάτι. Να αναιρούνται αποφάσεις μέσα σε 4 ή και λιγότερα χρόνια. [...] Θέλουμε αυτές τις ειδικότητες; Τις κρατάμε. Δεν τις θέλουμε; Τις διώχνουμε. Όπως και με τα ΕΑΕΠ σχολεία. Έγιναν, τέλειωσαν τα κονδύλια, σταμάτησαν. Δεν υπάρχει συγκρότηση στο μυαλό τους, δεν υπάρχει συνέχεια, να πουν ότι θα τελειώσουν τα κονδύλια αλλά θα υπάρξει αυτό. (Σ4 Υποψήφια Διευθύντρια, Εκπαιδευτικός Ειδικότητας)

Επίσης, αναφέρθηκε η δυσκολία απόκτησης επιπλέον τίτλων σπουδών για κάποιους/ες εκπαιδευτικούς και κατά βάση για εκείνους/ες που έχουν αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις, όπως οι γυναίκες, ή για όσους/ες δεν έχουν τους απαραίτητους οικονομικούς πόρους για να παρακολουθήσουν αυτοχρηματοδοτούμενα προγράμματα. Όπως τονίστηκε, η απουσία αξιολόγησης της προσωπικότητας και επάρκειας των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/τριών είναι ένα, ακόμη, σοβαρό ζήτημα. Ακολουθεί ενδεικτικό απόσπασμα:

Έχω δει περισσότερο άτομα τα οποία είναι ακατάλληλα για τα οποία θα πρέπει να υπάρχουν ασφαλιστικές δικλίδες να αποκλειστούν από αυτές τις θέσεις. Τα εντελώς ακατάλληλα άτομα, είτε είναι διευθυντές, είτε εκπαιδευτικοί δάσκαλοι, τα οποία δεν θα έπρεπε να είναι καν στην εκπαίδευση. Θα έπρεπε να υπάρχουν ασφαλιστικές δικλίδες και πολιτική βούληση και να μη το παίζουμε «προστάτες των αδυνάτων». Δηλαδή, ένας που δεν κάνει για αυτή τη δουλειά να μην είναι σε αυτή τη δουλειά, πολύ απλά. (Σ12 Έμπειρος Διευθυντής, Εκπαιδευτικός Ειδικότητας)

Προτεινόμενες λύσεις για τη θεραπεία των ασυμμετριών

Σε αυτήν την ενότητα παρατίθενται οι προτάσεις των συνεντευξιζόμενων προκειμένου να θεραπευθούν οι αναφερόμενες ανισότητες και ασυμμετρίες μέσω αποφάσεων που θα πρέπει να λάβουν οι φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ειδικότερα, προτάθηκαν οι εξής λύσεις από τους/τις ερωτώμενους/ες:

1. ο περιορισμός των συντεχνιακών και κομματικών παραγόντων μέσω της διαμόρφωσης ενός οριοθετημένου, σταθερού, δίκαιου και αξιοκρατικού θεσμικού πλαισίου επιλογής διοικητικών στελεχών (12 απαντήσεις)
2. η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας (8 απαντήσεις)
3. η αλλαγή κουλτούρας και νοοτροπίας (4 απαντήσεις)
4. η εναλλαγή προσώπων στην εκπαιδευτική διοίκηση (3 απαντήσεις)
5. η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής (3 απαντήσεις)
6. η επανατοποθέτηση της εικόνας των εκπαιδευτικών στην κοινωνία και η αναβάθμιση του ρόλου τους (3 απαντήσεις)
7. η τοποθέτηση των μαθητών/τριών στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος (2 απαντήσεις)
8. η διερεύνηση των κινήτρων των υποψήφιων διευθυντών/τριών (2 απαντήσεις)
9. η εστίαση στα ποιοτικά χαρακτηριστικά των υποψήφιων διευθυντών/τριών (1 απάντηση)
10. η παροχή κινήτρων στους/στις υποψήφιους/ες διευθυντές/τριες (1 απάντηση)
11. η επιμόρφωση των υποψήφιων και εν ενεργεία διοικητικών στελεχών (1 απάντηση).

Η προτεινόμενη λύση με την υψηλότερη συχνότητα είναι η αποδόμηση των συντεχνιακών λογικών, που θα επιτευχθεί με τη διαμόρφωση ενός σταθερού πλαισίου επιλογής στελεχών που θα ισχύει για αρκετά χρόνια, αλλά κυρίως δε θα επηρεάζεται από κομματικές επιταγές. Όπως επισημάνθηκε:

Θα πρέπει να υπάρχει ένα σύστημα δεσμευτικό για μία 8ετία τουλάχιστον, δηλαδή, να ψηφίζεται και να μην μπορεί να αλλάξει όσον αφορά τα προσόντα. [...] Πρέπει να περιοριστούν οι συντεχνιακές λογικές εντελώς μέσα από το υπουργείο, αν θέλουμε να έχουμε καλό στελεχιακό δυναμικό στην εκπαίδευση και να υπάρχουν πιο αντικειμενικά κριτήρια πέρα από προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις; (Σ4 Έμπειρος Διευθυντής, Δάσκαλος)

Ακόμη, προτάθηκε η διαμόρφωση ενός δίκαιου και αξιοκρατικού συστήματος, στο πλαίσιο του οποίου οι υποψήφιοι/ες θα αξιολογούνται στη συνέντευξη βάσει σχεδίων που θα υποβάλλουν προκειμένου να καταθέσουν τις απόψεις και το όραμά τους για το δημόσιο σχολείο. Ακολουθεί ενδεικτικό απόσπασμα:

Θα μπορούσε να λειτουργεί πάρα πολύ καλά η συνέντευξη. Να καταθέτεις, αυτό είναι το πιο σημαντικό, ένα σχέδιο για το πώς αντιλαμβάνεσαι το σχολείο, γιατί θέλεις να γίνεις διευθυντής, τι είναι αυτό που εσύ θέλεις να πας παραπάνω στο δημόσιο σχολείο. Όλα αυτά θα μπορούσε να είναι πράγματα που ένα διευρυμένο ΠΥΣΠΕ να τα βάλει κάτω και να δει αφού συζητήσει, να καταλάβει και να πει «ξέρεις καλό θα ήταν να μπει αυτός ο άνθρωπος στη σχολική μονάδα διευθυντής και όχι ο άλλος». Νομίζω ότι αυτό το σύστημα θα ήταν το πιο σωστό και να μην μοριοδοτείται

τόσο πολύ η διοικητική εμπειρία, γιατί τότε ανακυκλώνουμε τα ίδια πρόσωπα. (Σ9 Υποψήφια Διευθύντρια, Δασκάλα)

Σύμφωνα με τις απαντήσεις, η ύπαρξη μιας διακομματικής συμφωνίας για το σύστημα επιλογής στελεχών μπορεί να αποτελέσει μία ελπιδοφόρα λύση, ενώ, όπως σημειώθηκε, θα πρέπει να διαμορφωθεί ένα πλαίσιο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών για να βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ενδεικτικά, όπως αναφέρθηκε:

Για την επιλογή στελεχών πρέπει να υπάρξει μία διακομματική συμφωνία για το πώς θα επιλέγονται κάθε φορά τα στελέχη της ελληνικής εκπαίδευσης. Και παράλληλα, πρέπει να υπάρχει και αξιολόγηση που είναι κάτι «που καίει, μόλις ακούς ανάβουν φωτιές»! Κάποιοι κάνουν κάποια πράγματα καλά, κάποιοι δεν τα κάνουν, αλλά όλα αυτά πάνε στο κεφάλι των παιδιών.» (Σ11 Έμπειρη Διευθύντρια, Δασκάλα)

Η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας, είναι η λύση που προτάθηκε κυρίως από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, προκειμένου να μην υπάρχουν «ταχύτητες» εντός του ίδιου κλάδου. Αυτό, κατά τη γνώμη τους, μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αλλαγής της νομοθεσίας που δε θα μοριοδοτεί επιστημονικά προσόντα στα οποία δεν έχουν πρόσβαση όλοι/ες, όπως για παράδειγμα η κατοχή πτυχίου από το διδασκαλείο και η μοριοδότηση του Β' Επίπεδου ΤΠΕ που ίσχυσε με το Ν. 3848/2010. Ακόμη, χρειάζεται να σημειωθεί ότι στην κρίση στελεχών με το Ν. 4327/2015 αποκλείστηκαν υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων από τη διεκδίκηση σχολείων χαμηλής οργανικότητας, γεγονός που αναφέρθηκε από κάποιους/ες ερωτώμενους/ες. Σύμφωνα με τις απαντήσεις, κρίνεται θετική η εφαρμογή της συνάφειας των προσόντων σε σχέση με τη περιεχόμενο της διεκδικούμενης θέσης. Ακολουθεί χαρακτηριστικό απόσπασμα:

Στην επιλογή, θα έπρεπε να ισχύουν τα ίδια κριτήρια για όλους. Φαντάζομαι ότι θα πρέπει να είναι μια δέσμη μέτρων, είτε τα προσόντα που θα μοριοδοτούνται, είτε τα ευεργετήματα του νόμου που θα τους επιτρέπει όλους να αναλαμβάνουν μια θέση ευθύνης. Θα έπρεπε να υπάρχει φυσικά η συνάφεια των προσόντων, είναι πολύ σημαντικό, δηλαδή, είτε για θέμα συμβούλου, είτε για διευθυντική θέση. (Σ3 Υποψήφιος Διευθυντής, Εκπαιδευτικός Ειδικότητας)

Όπως αναφέρθηκε, για να επιτευχθεί η ισότιμη και δίκαιη αντιμετώπιση όλων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, θα πρέπει να επέλθει ρήξη με τον ισχυρό θεσμό του δασκάλου, ο οποίος όντας ψυχοκοινωνικά εδραιωμένος, εξηγεί σε ένα βαθμό την ύπαρξη ανισοτήτων που αφορούν στον παιδαγωγικό ρόλο και τη διοικητική εξέλιξη των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Σύμφωνα με χαρακτηριστική απάντηση ερωτώμενης:

Όλα μπορούν να θεραπευτούν, αν θελήσουν. Για να θεραπευτεί όμως αυτό θα πρέπει να έρθουν σε ρήξη με ένα θεσμό όπως είναι του δασκάλου, γιατί δεν είναι κάτι τόσο απλό. Δεν θέλουν να έρθουν σε ρήξη με τον δάσκαλο. Δε φτιάχνουν και δεν ικανοποιούν κανένα αίτημα των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. (Σ3 Γυναίκα, Εκπαιδευτικός Ειδικότητας)

Η αλλαγή κουλτούρας και νοοτροπίας είναι μία από τις λύσεις που προτάθηκε, καθώς τα εδραιωμένα γνωστικά σχήματα όχι απλώς επηρεάζουν, αλλά διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις των ανθρώπων και εν προκειμένω των εκπαιδευτικών, γεγονός που αντανακλάται και στον τρόπο που αντιμετωπίζουν την εργασία τους. Σύμφωνα με τις απαντήσεις, μέσω της νομοθεσίας μπορούν να αναμορφωθούν οι πρακτικές και

αντιλήψεις, αλλά κυρίως η εργασιακή κουλτούρα, που αφορά στο δημόσιο τομέα, προκειμένου να αποσυνδεθεί από την αεργία, τη στασιμότητα και την αναποτελεσματικότητα, τόσο σε επίπεδο αυτοεικόνας, όσο και κοινωνικής εικόνας. Ενδεικτικά, όπως αναφέρθηκε:

Χρειαζόμαστε μία εκπαιδευτική κουλτούρα που δεν την έχουμε και μία κουλτούρα εργασιακή, δηλαδή, πρέπει αυτή η άποψη που έχουν όλοι οι άλλοι για εμάς και εμείς τους την έχουμε καλλιεργήσει ότι μπαίνω στο δημόσιο για να κάθομαι και για να μην κάνω τίποτα. Αυτά πρέπει να αμβλυνθούν. Αυτό μόνο το κράτος μπορεί να το μεθοδεύσει για να φτάσει στους παρακάτω και πρέπει να νομοθετήσει και αυτή η νομοθεσία να μπορέσει να τηρηθεί. Δεν έχει νόημα να υπάρχει νομοθεσία και να μην τηρείται. (Σ11 Έμπειρη Διευθύντρια, Δασκάλα)

Ακόμη, όπως επισημάνθηκε από τους/τις ερωτώμενους/ες η θεραπεία των ασυμμετριών στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης προϋποθέτει την ουσιαστική συνειδησιακή αφύπνιση σε ζητήματα ποικίλων κοινωνικών ανισοτήτων. Υπό αυτό το πρίσμα, για να αλλάξουν οι συσχετισμοί εντός του σχολείου, θα πρέπει πρώτα να αλλάξουν οι κοινωνικές αντιλήψεις που αφορούν για παράδειγμα το ρόλο των γυναικών ή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μόνο μέσα από τη γόνιμη αλλαγή της συνείδησης θα μπορέσουν να ανατραπούν οι υφιστάμενες ανισότητες, που σχετίζονται με υποεκπροσωπούμενες υποκατηγορίες σε θέσεις διοικητικής ευθύνης. Ακολουθεί ενδεικτικό απόσπασμα:

Η σχολική κουλτούρα δεν είναι αποκομμένη από τη γενικότερη κουλτούρα μιας κοινωνίας. Αν η ίδια η κοινωνία δεν θεωρεί για παράδειγμα τη γυναίκα το ίδιο ικανή, δεν θα τη θεωρεί ούτε μέσα στον εκπαιδευτικό σύλλογο. Υπάρχει πολλές φορές η πεποίθηση, ότι ο μουσικός δεν κάνει για διοικητικά θέματα, είναι μόνο για να παίζει πιάνο, να λέει τραγούδια. Αν δεν αλλάξει αυτή η κουλτούρα σε επίπεδο κοινωνίας δε θα μπορέσει να αλλάξει μέσα στο σχολείο. (Σ1 Γυναίκα, Εκπαιδευτικός Ειδικότητας)

Ακόμη, ο ρόλος της Πολιτείας ως προς την άρση των έμφυλων ανισοτήτων κρίνεται καταλυτικός, καθώς μέσω της ανάπτυξης αναλυτικών προγραμμάτων που θα αμφισβητούν τις οριοθετημένες έμφυλες σχέσεις, θα επανατοποθετηθούν οι κοινωνικοί ρόλοι και θα αναμορφωθούν οι κρατούσες αντιλήψεις, που συνδέουν τη διοίκηση μονομερώς με το ανδρικό φύλο. Ενδεικτικά, όπως αναφέρθηκε:

Η Πολιτεία θα πρέπει να κάνει σημαντικές αλλαγές και να προχωρήσει στην ανάπτυξη των δομών ενός νέου σχολείου που αμφισβητεί τις άνισες σχέσεις εξουσίας των φύλων και ενός αντίστοιχου αναλυτικού προγράμματος. (Σ2 Υποψήφια Διευθύντρια, Δασκάλα)

Η υποχρεωτική εναλλαγή προσώπων στην εκπαιδευτική διοίκηση είναι ένας τρόπος για την ανανέωση του διευθυντικού προσωπικού, καθώς λόγω του θεσμικού πλαισίου που ευνοεί τους/τις αρχαιότερους/ες και εδραιωμένους/ες διευθυντές/τριες, παρατηρείται αναπαραγωγή των ίδιων ατόμων στις διευθυντικές θέσεις, με αποτέλεσμα κάποιοι/ες εξ αυτών να παραμένουν σε αυτές για συναπτά έτη μέχρι την αφυπηρέτησή τους. Ακολουθεί χαρακτηριστικό απόσπασμα:

Θα έπρεπε να υπάρχουν θητείες για τους διευθυντές. Δηλαδή, έκανες δύο θητείες; Πήγαινε στην τάξη. Να έρθει και κάποιος άλλος νέος. Γιατί έτσι όπως πάει καθόμαστε 20 χρόνια ο καθένας από εμάς και δεν αφήνουμε να ανασάνει κάποιος άλλος και να αναλάβει χρέη. (Σ1 Έμπειρος Διευθυντής, Δάσκαλος)

Σύμφωνα με τις απαντήσεις, η συμμετοχή μάχιμων εκπαιδευτικών και «όχι μόνο υψηλόβαθμων στελεχών και συμβούλων» στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής κρίνεται επιβεβλημένη, καθώς οι ιθύνοντες/ουσες δεν έχουν άμεση σχέση με το χώρο της εκπαίδευσης και ως εκ τούτου δεν γνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες, τα προβλήματα και τη λειτουργία της. Σύμφωνα με αυτήν την άποψη, για να εφαρμοστεί αποτελεσματική εκπαιδευτική πολιτική, θα πρέπει ο/η εκάστοτε υπουργός παιδείας να προέρχεται από το χώρο της εκπαίδευσης, έχοντας εκπαιδευτική και συνάμα διοικητική εμπειρία. Παρακάτω ακολουθούν ενδεικτικά αποσπάσματα:

Ο υπουργός Παιδείας, όπως και κάθε υπουργός θα πρέπει να είναι εκ των έσω και να υπάρχει ακολουθία μεταξύ τους. Δηλαδή ο υπουργός να έχει διατελέσει εκπαιδευτικός, να έχει περάσει από την τάξη, να έχει δει πως είναι η διοίκηση, να έχει γίνει διευθυντής ή να έχει κάνει διευθυντής εκπαίδευσης και να είναι υπουργός, για να ξέρει τα προβλήματα και πως λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα. (Σ4 Υποψήφια Διευθύντρια, Εκπαιδευτικός Ειδικότητας)

Πρέπει να πάρουν στο Υπουργείο, εκεί που λαμβάνονται οι αποφάσεις, άνθρωπο μέσα από την τάξη και να μας κάνουν συμβούλους. Κάθε υπουργός που δεν είναι από το χώρο της εκπαίδευσης δεν ξέρει τι μας συμβαίνει, για παράδειγμα τι είναι διδασκαλείο. Αυτό πρέπει να το βιώσεις για να μπορείς να το περιγράψεις [...] Ποιος θα πει στον υπουργό ότι οι ώρες που κάνει ο διευθυντής είναι πάρα πολλές σε σχέση με τις ευθύνες. (Σ6 Έμπειρη Διευθύντρια, Δασκάλα)

Η επανατοποθέτηση της εικόνας των εκπαιδευτικών στην κοινωνία και η ανάπτυξη των σχολείων είναι από τις λύσεις που προτάθηκαν, καθώς η απαξίωση και αμφισβήτηση της σημασίας του κοινωνικού τους ρόλου, δεν πλήττει μόνο το κοινωνικό τους status, αλλά δυσχεραίνει και το εκπαιδευτικό τους έργο, υπονομεύοντας την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Όπως αναφέρθηκε:

Η Πολιτεία πρέπει να ενσκήψει να ασχοληθεί με την ουσία των προβλημάτων, με την ανάπτυξη των σχολείων και των εκπαιδευτικών και να πάψει να το βλέπει λογιστικά σε σχέση με το πόσες πιστώσεις έχει. Η Πολιτεία πρέπει να κάτσει και να δει την ουσία των πραγμάτων και όχι να ασχολείται επιδερμικά και επιφανειακά με ζητήματα που είναι επουσιώδη. (Σ8 Έμπειρος Διευθυντής, Δάσκαλος)

Σε όλο αυτό το πλαίσιο αναμόρφωσης της εκπαιδευτικής διοίκησης, χρειάζεται να τεθεί στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος ο μαθητής. Κατά συνέπεια, η στοχοθεσία, οι εκπαιδευτικές σχέσεις και οι εκπαιδευτικές συνθήκες θα πρέπει να έχουν ως σημείο αναφοράς το παιδί και όχι τον εκπαιδευτικό, που στην ουσία εξυπηρετεί και ικανοποιεί τις ανάγκες των μαθητών/τριών. Ακολουθεί ενδεικτικό απόσπασμα:

Όμως, εκείνο που δεν πρέπει ποτέ να αλλάξει είναι οι στόχοι που θέλουμε να πετύχουμε πάντα, προς την βελτίωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος, που έχει να κάνει πάντα με τον μαθητή, γιατί το επίκεντρο είναι ο μαθητής και όχι ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός είναι για να υπηρετεί τον μαθητή. Οι εκπαιδευτικές σχέσεις, οι εκπαιδευτικές συνθήκες είναι ένα θέμα που απασχολεί εμάς τους μεγάλους και τις διαμορφώνουμε. Αυτό είναι το ζητούμενο. (Σ3 Έμπειρος Διευθυντής, Εκπαιδευτικός Ειδικότητας)

Το περιεχόμενο των κινήτρων των υποψηφίων είναι παράμετρος που θα πρέπει να διερευνηθεί από τα συμβούλια επιλογής, καθώς η ύπαρξη περισσότερων εξωτερικών παρά εσωτερικών κινήτρων, μπορεί να υπονομεύσει και να υποδαυλίσει την αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας. Ενδεικτικά, όπως επισημάνθηκε:

Να γίνει με πιο επιστημονικό τρόπο, να φανεί αν κάποιος διαθέτει ένα όραμα, όχι τόσο για ηγετικό προφίλ, όσο το να έχει κάτι στο μυαλό του και να θέλει να το περάσει. Μάλλον διερεύνηση των κινήτρων, δηλαδή γιατί θέλει να γίνει κάποιος διευθυντής, για το επίδομα....; (Σ7 Έμπειρη Διευθύντρια, Εκπαιδευτικός Ειδικότητας)

Η εστίαση στα ποιοτικά χαρακτηριστικά και στην προσφορά των υποψήφιων διευθυντών/τριών στη σχολική μονάδα και στην τοπική κοινωνία, κρίνεται ως λύση για την άρση ασυμμετριών, καθώς θα πρέπει «μετρήσει πρώτα η εμπειρία, η κοινωνική καταξίωση, το τι έχεις προσφέρει στο σχολείο». Ακόμη, η παροχή κινήτρων στα υποψήφια διοικητικά στελέχη αποτελεί αναγκαιότητα, καθώς όπως αναφέρθηκε, υπάρχει ευθυνοφοβία εκ μέρους αρκετών εκπαιδευτικών, που απέχουν συνειδητά από τη διεκδίκηση θέσεων διοικητικής ευθύνης. Υπό αυτό το πρίσμα, προτείνεται η μείωση του διδακτικού ωραρίου των διευθυντών δημοτικών σχολείων -γιατί είναι αρκετά αυξημένο σε σχέση με αυτό των διευθυντών/τριών της δευτεροβάθμιας-, προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στο διοικητικό τους έργο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε:

Αφενός θα πρέπει να δώσει κίνητρα. Γενικώς βλέπω ότι υπάρχει σήμερα και μια ευθυνοφοβία. Δεν είναι τυχαίο ότι πολλοί δάσκαλοι απαξιούν για τέτοιες θέσεις, δεν τους ενδιαφέρει. Τους ενδιαφέρει να κάνουν το μάθημα τους και να φύγουν. [...] Από εκεί και πέρα θα έπρεπε να δίνει κίνητρα για κάποιον που θέλει να αναλάβει μια θέση ευθύνης. Τα κίνητρα θα πρέπει να είναι αφενός -όπως βλέπω συμβαίνει στη δευτεροβάθμια- τα ελάχιστα ωράρια διδασκαλίας, γιατί δεν μπορεί ένας άνθρωπος να μοιράζεται σε αυτά τα δύο πολύ σημαντικά και πολύ δύσκολα κομμάτια και στη διοίκηση και στο μάθημα. Δεν γίνεται. Και το ένα θέλει προετοιμασία και το άλλο θέλει πάρα πολύ χρόνο. Θα έπρεπε να απαλλάσσεται, αν μπορούσε να γίνει και τελειώς το καλύτερο. Αλλά φυσικά είναι οικονομικό το θέμα και δεν το κάνουν. (Σ3 Υποψήφιος Διευθυντής, Εκπαιδευτικός Ειδικότητας)

Η επιμόρφωση προτάθηκε ως λύση για την άρση της αναποτελεσματικότητας στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης, καθώς η έλλειψη διοικητικών γνώσεων αποδομεί την εύρυθμη λειτουργία των σχολείων. Ακολουθεί χαρακτηριστικό απόσπασμα:

Θα έπρεπε πριν όλοι οι υποψήφιοι να παρακολουθούν κάποιο σεμινάριο, κάποιες βασικές αρχές διοίκησης, γιατί οι περισσότεροι γίνονται, είτε από τύχη, είτε από διαφόρους άλλους λόγους. Μέσα σε αυτό το σεμινάριο θα μπορούσε να υπάρξει μια προαξιολόγηση, χωρίς επιπτώσεις, αλλά για να δουν τελικά ποιος κάνει για αυτή τη δουλειά. [...] Επειδή έχω κάποια προσόντα δεν σημαίνει ότι κάθε στιγμή ξέρω τις ιδιαιτερότητες της κάθε θέσης. (Σ6 Υποψήφιος Διευθυντής, Εκπαιδευτικός Ειδικότητας)

Κάποιοι/ες ερωτώμενοι/ες εξέφρασαν τις αμφιβολίες τους για το αν η Πολιτεία έχει εν τέλει τη δυνατότητα να θεραπεύσει τις υφιστάμενες ασυμμετρίες. Όπως τονίστηκε, ακόμα και αν κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί επιθυμούν την εφαρμογή ενός δίκαιου και αξιοκρατικού συστήματος που θα λειτουργεί με όρους διαφάνειας σε παιδαγωγικά, υπηρεσιακά και διοικητικά ζητήματα, θεωρείται δύσκολο έως και ακατόρθωτο να θεραπευθούν οι υπάρχουσες ανισότητες. Ενδεικτικά, όπως αναφέρθηκε:

Για την επιλογή στελεχών, θα το πω με μια φράση που δεν θέλω να την αποδεχτώ: Ελλάδαρα! Παλεύω 17 χρόνια στην εκπαίδευση, δεν είμαι άνθρωπος που λέω

«εντάξει, να πάρω την συνταξούλα μου», αλλά δυστυχώς μας έχουν κάνει να βλέπουμε ότι όποιος έχει το μεγαλύτερο «δόντι» θα πάει μπροστά. (Σ4 Υποψήφια Διευθύντρια, Εκπαιδευτικός Ειδικότητας)

Ωστόσο, όπως τονίστηκε, οι υφιστάμενες ασυμμετρίες δε θα διορθωθούν από την Πολιτεία, αλλά από το χρόνο και τη ροή της ιστορίας, καθώς οι κοινωνικές αλλαγές εκ των πραγμάτων θα μετασηματίσουν τη δομή και τους συσχετισμούς της κοινωνίας, με αποτέλεσμα να αρθούν οι ανισότητες και στον τομέα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γιατί αφενός θα ανανεωθεί η σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού και αφετέρου θα ανατραπούν οι κρατούσες αντιλήψεις για το προφίλ και τα χαρακτηριστικά του/της διευθυντή/τριας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε:

Σαφώς και υπάρχουν ασυμμετρίες που δεν θα διορθωθούν από την Πολιτεία, θα διορθωθούν από το χρόνο. [...] Οι ασυμμετρίες, όμως, σταδιακά θα αμβλυνθούν, ούτως ή άλλως πηγαίνουμε προς κοινωνίες που οι μέχρι πρότινος γωνίες θα μαλακώσουν και λειανθούν. Πιστεύω ότι οι άνθρωποι συναντιόμαστε και πλησιάζουμε ο ένας τον άλλο σαν φυλή, σαν φύλο, σαν διαφορετική εθνοτική ομάδα και αυτό πιστεύω ότι θα φέρει ένα γενικότερο πλησίασμα σε πάρα πολλά πράγματα. Σε 10-15 χρόνια θα βλέπεις περισσότερους διευθυντές ειδικοτήτων και πολλές περισσότερες γυναίκες διευθύντριες, θα πάψουν να υπάρχουν οι πολλές ταχύτητες στους δασκάλους, δεν θα υπάρχουν πια οι δάσκαλοι από ακαδημίες. Νομίζω ότι αυτή είναι η ροή των πραγμάτων. Οπότε όλες αυτές οι ασυμμετρίες θεωρώ ότι είναι προς κάμψη και προς εξάλειψη. Υπάρχουν, αλλά είναι σε κάμψη. (Σ7 Άνδρας, Εκπαιδευτικός Ειδικότητας)

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Ασυμμετρίες στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Η ασάφεια και αστάθεια των αξιολογικών κριτηρίων είναι μείζονος σημασίας ασυμμετρία, εφόσον, όπως υποστηρίχθηκε, οι φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής διαμορφώνουν τα κριτήρια με βάση τις επιταγές των ισχυρών ομάδων πίεσης, αναπαράγοντας ιδιότυπες αλληλεξαρτήσεις σε διαφορετικά επίπεδα, γεγονός που είναι περισσότερο εμφανές και έκδηλο στην κρίση ανώτερων στην ιεραρχία στελεχών.

Τα ερευνητικά ευρήματα επιβεβαιώνουν τη βιβλιογραφία, καθώς μια ευκρινής και ισχυρή Κομματική/Παραταξιακή Ταυτότητα διασφαλίζει την κατάληψη διευθυντικής θέσης και την ομαλή μετάβαση στην Ηγετική Ταυτότητα, ενώ, όπως τονίστηκε, τα οφέλη του συνδικαλισμού υποκινούν και άλλους/ες εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν κοινωνική/συνδικαλιστική δράση. Συνεπώς, το κοινωνικό κεφάλαιο (Lee, 2010) έχει μεγαλύτερη βαρύτητα από το θεσμοποιημένο πολιτισμικό, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τον ηγετικό ρόλο των συνδικαλιστών/τριών, που εκφράζουν τη Συλλογική Ταυτότητα (Hirst et al., 2009). Αξιοσημείωτο είναι ότι οι ισχυρές ομάδες πίεσης παρεμβαίνουν όχι μόνο στη διαμόρφωση των κριτηρίων επιλογής διοικητικών στελεχών, αλλά και στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και στις αναθέσεις μαθημάτων, ενώ σύμφωνα με τις προτεινόμενες λύσεις, το ζητούμενο είναι οι παρεμβάσεις αυτές να γίνονται με παιδαγωγικά και όχι με συντεχνιακά κριτήρια.

Η δασκαλοκεντρική μορφή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρθηκε ως πηγή και αιτία ασυμμετριών, καθώς η πολυδιάσπαση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που πηγάζει από τις λιγοστές αναθέσεις μαθημάτων, υπονομεύει την ποιότητα της

παρεχόμενης εκπαίδευσης, ενώ επηρεάζει και την Επαγγελματική τους Ταυτότητα, η οποία ούσα χαμηλού κοινωνικού status, συμβάλλει στη δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων (Reicher et al., 2010· Stets & Serpe, 2013) που αποτυπώνονται στις απαντήσεις τους, ιδίως όταν συγκρίνουν τις εργασιακές συνθήκες, αλλά και την οργανωσιακή κουλτούρα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με αυτή της δευτεροβάθμιας.

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση παραμένει δασκαλοκεντρική όχι μόνο σε επίπεδο σύνθεσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά κυρίως σε επίπεδο κοινωνικών αντιλήψεων, καθώς η ύπαρξη ενός εμφανούς ομαδικού πρωτότυπου παράγει άτυπες, αλλά συνάμα ευκρινείς ομάδες εκπαιδευτικών με διαφοροποιημένες και ετερόκλητες, κυρίαρχες και κυριαρχούμενες Επαγγελματικές και Κοινωνικές Ταυτότητες, ιεραρχημένες με βάση το κύρος και την ισχύ τους, επιβεβαιώνοντας τη μη ουσιαστική ενσωμάτωση των κυριαρχούμενων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Σποριάδου, 2018).

Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων έχοντας μειονεκτούσα και οιονεί στιγματισμένη, λόγω των υφιστάμενων κοινωνικών στερεοτύπων, Επαγγελματική και Κοινωνική Ταυτότητα δυσκολεύονται να δομήσουν, να εκδηλώσουν και να εδραιώσουν Ηγετική Ταυτότητα, διεκδικώντας και καταλαμβάνοντας διευθυντική θέση, καθώς η κοινωνική σύγκριση μεταξύ των κυρίαρχων και των κυριαρχούμενων (Reicher et al., 2010), καταλήγει στην αμφισβήτηση των διοικητικών τους ικανοτήτων από τα συμβούλια επιλογής στελεχών, επειδή δεν ενσαρκώνουν το ομαδικό πρωτότυπο σε μια κοινότητα, όμως, που είναι βαθιά συνεκτική, προωθώντας κατά βάση ηγέτες/ιδες που ενσαρκώνουν την ομαδική πρωτοτυπικότητα (Van Knippenberg, 2011).

Εκτός από τα κοινωνικά εμπόδια, οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων έχουν να αντιμετωπίσουν εμπόδια θεσμικής και συστημικής/οργανωσιακής φύσεως, αν επιχειρήσουν να διεκδικήσουν διευθυντική θέση, επειδή η θεσμικά οριοθετημένη, στα μετρήσιμα κριτήρια, υπεροχή των δασκάλων και η υπερεκπροσώπηση αυτών στο συνδικαλισμό, στα συμβούλια επιλογής, αλλά και στις σχολικές μονάδες σε συνδυασμό με αποκλεισμούς από τη διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων (N. 4327/2015) δημιουργούν συναισθήματα ανασφάλειας στους/στις εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, αποδομώντας τη δικαιοσύνη και αξιοκρατία, εφόσον εξ υπαρχής στερούνται σημαντικά κεφάλαια, τα οποία, ωστόσο, είναι θεμελιώδη για την επιτυχή τους πρόσβαση στο πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης.

Μία, ακόμη σημαντική, σύμφωνα με τις απαντήσεις, ασυμμετρία είναι η μεροληψία και εύνοια του συστήματος επιλογής υπέρ των αρχαιότερων εκπαιδευτικών και εδραιωμένων διευθυντών/τριών, καθώς τα ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια είναι προσανατολισμένα σε αυτούς/ες, με αποτέλεσμα να αναπαράγεται το φαινόμενο της οργανωτικής γραφειοπαθολογίας, που σχετίζεται με το Αξίωμα του Peter και το σύστημα των προαγωγών, καθώς φαίνεται να ανελλίσσονται ιεραρχικά στη δημόσια διοίκηση κυρίως οι αρχαιότεροι/ες και όχι οι ικανότεροι/ες (Ρωσσίδης, 2014).

Η προσκόλληση, όμως, στα μετρήσιμα κριτήρια καθίσταται μια άγνη εμμονή, γιατί υποτιμώνται οι κοινωνικές δεξιότητες και η συναισθηματική νοημοσύνη των υποψηφίων που είναι απαραίτητα συστατικά για την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας (Badea, & Pană, 2010· Hogg et al., 2005· Lazaridou, 2009· Riggio & Reichard, 2008). Ακόμη, η έλλειψη ίσων ευκαιριών απόκτησης τίτλων σπουδών για τους έχοντες/ουσες ποικίλες οικογενειακές υποχρεώσεις -όπως για παράδειγμα στην περίπτωση των γυναικών

(Σπυριάδου & Κουτούζης, 2017α)- είναι ακόμα μία ασυμμετρία που υπονομεύει τη διοικητική εξέλιξη και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Hunzicker, 2011- Jovanova-Mitkovska, 2010).

Ο συγκεντρωτισμός, η γραφειοκρατική και τυπολατρική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Υφαντή, 2011), η δυσκαμψία και αναποτελεσματικότητα της Δημόσιας διοίκησης, η ισχύς των ομάδων πίεσης και των ιδιωτικών συμφερόντων που επηρεάζουν και συνδιαμορφώνουν το περιεχόμενο των επιλογών της εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο των υφιστάμενων πελατειακών σχέσεων, η έλλειψη προγραμματισμού για τα ζητήματα της εκπαίδευσης, η έλλειψη ουσιαστικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, η απαξίωση και η ανυπαρξία θεσμικής στήριξής τους, αποτελούν θεμελιώδεις, σύμφωνα με τις απαντήσεις, παθογένειες, που χρειάζεται να θεραπευθούν από τους φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίοι/ες θα πρέπει να αναμορφώσουν τη στοχοθεσία τους προκειμένου να είναι ξεκάθαρη, αλλά και με παιδαγωγικά κριτήρια οριοθετημένη (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Προτεινόμενες λύσεις για τη θεραπεία των ασυμμετριών

Η αποδόμηση των συντεχνιακών λογικών και των κομματικών συμφερόντων σε συνδυασμό με τη διαμόρφωση ενός διευρυμένου, διαφανούς και αξιοκρατικού θεσμικού πλαισίου επιλογής στελεχών, που θα είναι το προϊόν μιας διακομματικής συμφωνίας, αποτελεί, σύμφωνα με τους/τις ερωτώμενους/ες, αναγκαιότητα και απαραίτητη προϋπόθεση για την ουσιαστική διαρθρωτική μεταρρύθμιση της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Διοίκησης που θα υλοποιηθεί από τους φορείς της Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ειδικότερα, μέσω ενός σταθερού, συνδυαστικού, πολυπαραγοντικού και πολυπρισματικού συστήματος επιλογής στελεχών, που θα έχει μακρόχρονη ισχύ, συμπεριλαμβάνοντας γνωστικά, συναισθηματικά, κοινωνικά και συμπεριφορικά κριτήρια (Huber & Pashiardis, 2008), θα επιλέγονται διοικητικά στελέχη όχι για την κομματική τους τοποθέτηση, αλλά για τη διοικητική τους επάρκεια και αποτελεσματικότητα. Σε αυτό το πλαίσιο της διαφάνειας και αξιοκρατίας εντάσσεται και η διαμόρφωση ενός πλαισίου επιλογής στελεχών που θα λαμβάνει υπόψη όχι μόνο τις κυρίαρχες ομάδες, αλλά και τις κυριαρχούμενες, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων και οι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια υπηρεσίας για να μην αναπαράγονται ιδιότυπες ιεραρχήσεις εντός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων θα πρέπει να εκλείψουν τα θεσμικά και οργανωσιακά εμπόδια που λειτουργούν αποτρεπτικά στη δόμηση και εκδήλωση Ηγετικής Ταυτότητας προκειμένου να ανατραπεί η ιδιότυπη «*γυάλινη οροφή*», η οποία πηγάζοντας από την κοινωνική θεμελίωση του «ορθόδοξου» αρχέτυπου διευθυντή-δασκάλου, επιβάλλεται με αφανείς συμβολικούς τρόπους από τους κυρίαρχους και ενισχύεται από το θεσμικό πλαίσιο μέσω των κριτηρίων επιλογής που είναι προσανατολισμένα σε αυτούς, καταλήγοντας στον λανθάνοντα διοικητικό αποκλεισμό των κυριαρχούμενων, που αφενός διαφοροποιούνται από την πολιτισμικά νομιμοποιημένη πρωτοτυπικότητα και αφετέρου στερούνται κοινωνικού κεφαλαίου λόγω της δυσκολίας πρόσβασης στα κέντρα λήψης αποφάσεων. Υπό αυτό το πρίσμα, χρειάζεται να ενισχυθεί ο παιδαγωγικός και διοικητικός ρόλος της μειονοτικής ομάδας των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και να αναμορφωθεί η οργανωσιακή κουλτούρα της συνεκτικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, υιοθετώντας ένα «*πολυπολιτισμικό οργανωσιακό προφίλ*» (Σπυριάδου, 2018, σ. 612).

Η θέσπιση θητειών, η μείωση της μοριοδότησης της διοικητικής εμπειρίας, αλλά και της αρχαιότητας, που διαχρονικά υπερμεγεθύνεται εις βάρος των επιστημονικών προσόντων, σε συνδυασμό με την υποχρεωτική εναλλαγή προσώπων, αποτελούν, σύμφωνα με τις απαντήσεις, μέτρα ενίσχυσης νέων υποψηφιοτήτων για θέσεις διοικητικής ευθύνης που καταλαμβάνονται από εδραιωμένους/ες διευθυντές/τριες και αρχαιότερους/ες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες έχοντας δομήσει μια ισχυρή και συνάμα κοινωνικά εγκεκριμένη Ηγετική Ταυτότητα, που ενισχύεται από τη νομοθεσία, είναι σχεδόν απίθανο να μην επανεκλεγούν.

Η εφαρμογή της συνάφειας των μετρήσιμων επιστημονικών προσόντων σε σχέση με τη περιεχόμενο της διεκδικούμενης θέσης, -όπως ισχύει στην επιλογή διευθυντών/τριών των Ι.Ε.Κ., Σ.Δ.Ε. και Σ.Ε.Κ.- κρίθηκε θετικό μέτρο, ενώ η διερεύνηση των κινήτρων των υποψήφιων διοικητικών στελεχών (Σπυριάδου & Κουτούζης, 2019β), τα οποία χρειάζεται να είναι κυρίως εσωτερικά και όχι τόσο εξωτερικά και συνάμα η εστίαση στα ποιοτικά τους χαρακτηριστικά, στις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες (Hirst et al., 2009· Holt & Marques, 2012) αναφέρθηκαν ως καίριες λύσεις για την αποτελεσματική και αξιόπιστη αξιολόγησή τους. Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε, θα πρέπει να δοθούν σημαντικά εξωτερικά κίνητρα από την Πολιτεία, καθώς ένα μέρος των εκπαιδευτικών απέχει συνειδητά από τη διεκδίκηση διοικητικών θέσεων, ενώ η επιμόρφωση των υποψήφιων διευθυντών/τριών σε διοικητικά ζητήματα κρίνεται, επιβεβλημένη, γιατί η διοικητική θεωρητική γνώση είναι απαραίτητη για την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας (Bush & Jackson, 2002). Ακόμη, η συμμετοχή μάχιμων εκπαιδευτικών στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί μία καινοτόμο πρόταση των ερωτώμενων, που θεωρούν ότι η αξιοποίηση έμπειρων και επιστημονικά καταρτισμένων εκπαιδευτικών στα κέντρα λήψης αποφάσεων θα οδηγήσει στην άρση των ασυμμετριών, γιατί οι ιθύνοντες/ουσες δεν έχουν, πάντα, άμεση σχέση με το χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Όμως, για να γίνουν τα παραπάνω, θα πρέπει, όπως αναφέρθηκε, να πραγματοποιηθούν καίριες οργανωσιακές αλλαγές και να μεταβούμε σε πιο αποκεντρωμένες δομές (Grimaldi & Serpieri, 2014· Luengo et al., 2005· Reisz, 2006· Tan & Ng, 2007), ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να διαμορφωθεί ένα πλαίσιο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, το οποίο όντας μια σημαντική «θεσμική εκκρεμότητα» (Ξωχέλλης, 2006) θεωρείται για κάποιους μέσο αναβάθμισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, ενώ για άλλους μέσο κοινωνικού ελέγχου (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Σε κάθε περίπτωση, χρειάζεται να επανατοποθετηθεί η δημόσια εκπαίδευση στο σύγχρονο γίγνεσθαι (Σπυριάδου, 2016) και να αναμορφωθούν οι πρακτικές και αντιλήψεις προκειμένου να αποσυνδεθεί ο δημόσιος τομέας από την αεργία, στασιμότητα και αναποτελεσματικότητα, σε επίπεδο αυτοεικόνας και κοινωνικής εικόνας. Θα πρέπει, όπως τονίστηκε, να ενδυναμωθεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών, που έχει απαξιωθεί, -γεγονός που είναι εξαιρετικά έντονο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και εκδηλώνεται μέσω του έντονου παρεμβατισμού των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, απηχώντας το χαμηλότερο κοινωνικό status των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας σε σχέση με αυτούς/ες της δευτεροβάθμιας-, να ενισχυθεί η πληγείσα λόγω της οικονομικής κρίσης επαγγελματική τους ανάπτυξη (Σπυριάδου & Κουτούζης, 2018) και συνάμα να εκσυγχρονισθούν τα σχολεία στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα τοποθετεί στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τους/τις μαθητές/τριες και θα ασκείται όχι με οικονομικά, αλλά κατά βάση με παιδαγωγικά κριτήρια.

Επίλογος και Προτάσεις

Η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο της όχι μόνο να αποτυπώσει τις υφιστάμενες, στη Διοίκηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ασυμμετρίες και ανισότητες, αλλά και να δώσει το βήμα σε μάχιμους/ες εκπαιδευτικούς να αρθρώσουν την άποψή τους στο δημόσιο λόγο και να προτείνουν εφαρμόσιμες λύσεις για τη θεραπεία και εξάλειψη των παθογενειών, οι οποίες, όπως τονίστηκε, χρειάζεται να αξιοποιηθούν δεόντως από τους φορείς της Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Όπως φάνηκε, οι ερωτώμενοι/ες θεωρούν ότι η εφαρμογή των λύσεων που προτείνουν είναι ουτοπική λόγω του ότι οι πελατειακές σχέσεις είναι πολιτισμικά νομιμοποιημένες και κοινωνικά ριζωμένες, όχι μόνο στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά σε όλο το φάσμα του δημόσιου τομέα, εφόσον μέσω της ασάφειας, αστάθειας και ρευστότητας των εκάστοτε αξιολογικών κριτηρίων μπορεί να αλλοιωθεί το αποτέλεσμα υπέρ των κυρίαρχων του εκάστοτε πεδίου, υπέρ όσων έχουν πρόσβαση στα κέντρα λήψης αποφάσεων.

Σε κάθε περίπτωση, οι φορείς της Εκπαιδευτικής Πολιτικής οφείλουν άμεσα και έγκαιρα να ενσκήψουν στις αναφερόμενες ασυμμετρίες που αφορούν στην κρίση διοικητικών στελεχών και σε ευρύτερα οργανωσιακά, διοικητικά και εκπαιδευτικά ζητήματα, αναβαθμίζοντας το θεσμό του σχολείου, τον έκπτωτο κοινωνικά ρόλο των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων, καθώς η συνεισφορά τους είναι σημαίνουσα ως προς τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών/τριών και γενικότερα ως προς τη σχολική αποτελεσματικότητα (Πασιαρδής, 2012). Σε αυτό το πλαίσιο, που μπορεί να μην είναι ερεβώδες, αλλά είναι πολύπλοκο και πολυδιάστατο, ενέχοντας ποικίλες προκλήσεις και σε κάποιες περιπτώσεις αστοχίες και παραλείψεις εκ μέρους της Κεντρικής Διοίκησης, ο/η διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας καλείται να ξεπεράσει τις γραφειοκρατικές δυσλειτουργίες και τον αμιγώς διαχειριστικό του/της ρόλο, καθιστάμενος σχολικός/η ηγέτης/ίδα που θα υιοθετήσει και θα εφαρμόσει πρακτικές της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας, όντας/ούσα ειλικρινής, αυθεντικός/η και δημοκρατικός/η, καθιστώντας τις Ταυτότητες ηγετών και ακόλουθων πιο συμβατές (Spyriadou & Koutouzis, 2020).

Αν και η σχολική ηγεσία οφείλει να είναι δυναμική, στοχευμένη, κατανεμημένη και αφοσιωμένη στην επίτευξη των σχολικών στόχων, στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και στην οργανωσιακή αλλαγή (Νικολαΐδου et al., 2012), εντούτοις οι συνθήκες του συγκεκριμένου, ιδίως στην περίπτωση της Ελλάδας -συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, γραφειοκρατία, άτυπη, αλλά αυξημένη λογοδοσία-, δεν είναι πάντα ευνοϊκές αφενός για την άσκηση δημοκρατικών μοντέλων ηγεσίας και αφετέρου για την υιοθέτηση εκπαιδευτικών καινοτομιών, αναχαιτίζοντας το όραμα και τις φιλοδοξίες των διευθυντών/τριών (Πασιαρδής, 2020).

Για να κατορθώσει, όμως, ο/η διευθυντής/τρια να εισαγάγει εκπαιδευτικές καινοτομίες και να αναπτύξει τα ηγετικά του/της χαρακτηριστικά, διαμορφώνοντας το δικό του/της, σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, μείγμα ηγεσίας και αξιοποιώντας διάφορες πρακτικές, στρατηγικές και πολιτικές που θα εξυπηρετήσουν στοχευμένα την υλοποίηση των συγκεκριμένων σχολικών στόχων (Leithwood et al., 2010· Pashiardis & Brauckmann, 2014), θα χρειαστεί να εφαρμοστούν οι ανάλογες Εκπαιδευτικές Πολιτικές που αφορούν στην αλλαγή της κουλτούρας και της νοοτροπίας, στη μετάβαση σε πιο ευέλικτες διοικητικές δομές, στην παροχή κινήτρων στα διοικητικά στελέχη και στην αναμόρφωση του πλαισίου της επιλογής στελεχών που

θα πρέπει να είναι σταθερό, δίκαιο, διαφανές και αξιοκρατικό, ενώ σε αυτό το σημείο κρίνεται υψίστης σημασίας η συνεχής επιμόρφωση των διοικητικών στελεχών σε ζητήματα εκπαιδευτικής διοίκησης προκειμένου να χρησιμοποιήσουν τη γνώση αυτή κατά την άσκηση του διευθυντικού ρόλου. Να σημειωθεί ότι αν και υπάρχει η δυνατότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε αντίστοιχα προγράμματα, όπως για παράδειγμα σε αυτά που διοργανώνει το ΕΚΔΔΑ, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών δεν είναι ιδιαίτερα υψηλή, γεγονός που θα μπορούσε, ενδεχομένως, να διερευνηθεί σε μελλοντική έρευνα.

Εν κατακλείδι, η θεραπεία των ασυμμετριών στο πεδίο της Εκπαιδευτικής Διοίκησης προϋποθέτει τη συνειδησιακή αφύπνιση όλων των εμπλεκόμενων μερών για ζητήματα ποικίλων κοινωνικών ανισοτήτων και, όπως γίνεται καταληπτό, αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη συμβολή των φορέων της εκπαιδευτικής πολιτικής, των ίδιων των εκπαιδευτικών, που καλούνται να μετασχηματίσουν τις στάσεις και αντιλήψεις τους, αλλά και ευρύτερα της κοινωνίας. Η αναμόρφωση και αναδόμηση των στερεότυπων κοινωνικών αντιλήψεων είναι μια μακρόχρονη, συλλογική, πνευματική και αναστοχαστική διαδικασία, που θα οδηγήσει στο γόνιμο μετασχηματισμό της σχολικής κουλτούρας, που, όμως, δεν είναι αποκομμένη από την ευρύτερη κουλτούρα και τα εκάστοτε πολιτικά, κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά συγκείμενα.

Βιβλιογραφία

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Badea, L., & Pană, N. A. (2010). The role of empathy in developing the leader's emotional intelligence. *Theoretical & Applied Economics*, 17(2), 69-78.
- Bourdieu, P. (2008). *Γλώσσα και συμβολική εξουσία* (Κ. Καψαμπέλη, Μτφρ.). Καρδαμίτσα.
- Bourdieu, P. (2016). *Πασκαλιανοί διαλογισμοί* (Ε. Γιαννοπούλου, Μτφρ.). Πατάκης.
- Bryman, A. (2001). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management*. Sage.
- Bush, T., & Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership: International perspectives. *Educational Management and Administration*, 30(4), 417-429. <https://doi.org/10.1177%2F0263211X020304004>
- 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. <https://doi.org/10.5465/amr.35.4.zok627>
- Erss, M., Mikser, R., Löfström, E., Ugaste, A., Rõuk, V., & Jaani, J. (2014). Teachers' views of curriculum policy: The case of Estonia. *British Journal of Educational Studies*, 62(4), 393-411. <https://doi.org/10.1080/00071005.2014.941786>
- Grimaldi, E., & Serpieri, R. (2014). Italian education beyond hierarchy: Governance, evaluation and headship. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 119-138. <https://doi.org/10.1177%2F1741143213510501>
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.

- Hirst, G., Van Dick, R., & Van Knippenberg, D. (2009). A social identity perspective on leadership and employee creativity. *Journal of Organizational Behavior*, 30(7), 963-982. <https://doi.org/10.1002/job.600>
- Hogg, M. A., Martin, R., Epitropaki, O., Mankad, A., Svensson, A., & Weeden, K. (2005). Effective leadership in salient groups: Revisiting leader-member exchange theory from the perspective of the social identity theory of leadership. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(7), 991-1004. <https://doi.org/10.1177%2F0146167204273098>
- Holt, S., & Marques, J. (2012). Empathy in leadership: Appropriate or misplaced? An empirical study on a topic that is asking for attention. *Journal of Business Ethics*, 105(1), 95-105. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-0951-5>
- Huber, S. G., & Pashiardis, P. (2008). The recruitment and selection of school leaders. In J. Lumby, G. Crow & P. Pashiardis (Eds.), *International handbook on the preparation and development of school leaders* (pp. 176-202). Routledge.
- Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: A checklist. *Professional Development in Education*, 37(2), 177-179. <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.523955>
- Ιορδανίδης, Γ. Δ. (2002). *Ο ρόλος του προϊσταμένου διεύθυνσης και γραφείου εκπαίδευσης*. Αφοί Κυριακίδη.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Κριτική.
- Ifanti, A. A. (2007). Policy and curriculum development in Greece. The case of secondary school curriculum. *Pedagogy, Culture & Society*, 15(1), 71-81. <https://doi.org/10.1080/14681360601162287>
- Jovanova-Mitkovska, S. (2010). The need of continuous professional teacher development. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2921-2926. <http://eprints.ugd.edu.mk/id/eprint/2028>
- Καλογιάννης, Δ. Ν. (2013). *Η επιλογή της σχολικής ηγεσίας: Διαδικασίες, μέθοδοι και προκλήσεις*. Γρηγόρης.
- Καρατζιά-Σταυλώτη, Ε., & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση*. Gutenberg.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση-ηγεσία-αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνης & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής - Αναζητώντας το νέο σχολείο* (σσ. 211-225). Επίκεντρο.
- 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. <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/issue/view/21>
- Kirkwood, M., & Christie, D. (2006). The role of teacher research in continuing professional development. *British Journal of Educational Studies*, 54(4), 429-448. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00355.x>
- 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. <https://doi.org/10.5296/ije.v9i4.12428>

- Lazaridou, A. (2009). The kinds of knowledge principals use: Implications for training. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 4(10). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ898891.pdf>
- Lee, M. (2010). Researching social capital in education: some conceptual considerations relating to the contribution of network analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 31(6), 779-792. <https://doi.org/10.1080/01425692.2010.515111>
- Leithwood, K., Anderson, S., Mascal, B., & Strauss, T. (2010). School leaders' influences on student learning: The four paths. In T. Bush., L. Bell., & D. Middlewood (Eds.), *The principles of educational leadership and management* (pp. 13-30). Sage.
- Luengo, J., Sevilla, D., & Torres, M. (2005). From centralism to decentralization: The recent transformation of the Spanish education system. *European Education*, 37(1), 46-61. <https://doi.org/10.1080/10564934.2005.11042377>
- Μαδεμλής, Η. Α. (2014). *Η επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων: Διεθνής εμπειρία και έρευνα πεδίου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Γρηγόρης.
- Maton, K. (2008). Habitus. In M. Grenfell (Ed.), *Pierre Bourdieu: Key concepts* (pp. 49-65). Acumen.
- Νικολαΐδου, Μ., Huber, S., & Muijs, D. (2012). Εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και σχολική βελτίωση. Στο Μ. Νικολαΐδου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική ηγεσία -Ε, και; Χαρτογραφώντας το πεδίο της ηγεσίας στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην έρευνα και στην πρακτική* (σσ. 79-102). Ίων.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Τυπωθήτω.
- Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού: Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Gutenberg.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων*. Ίων.
- Πασιαρδής, Π. (2020). Ο Edupreneurial ηγέτης μέσα στις συνθήκες της νέας δημόσιας διοίκησης στην εκπαίδευση. *Κυπριακός Όμιλος Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, 35, 5-7.
- Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2014). Leadership styles and school climate variables of the Pashiardis-Brauckmann holistic leadership framework: An intimate relationship? In P. Pashiardis (Ed.), *Modeling school leadership across Europe* (pp. 89-106). Springer.
- Ρωσσίδης, Ι. Φ. (2014). *Εφαρμογές του επιχειρησιακού μάνατζμεντ στην ελληνική δημόσια διοίκηση*. Σταμούλης.
- Reicher, S. D., Spears, R., & Haslam, S. A. (2010). The social identity approach in social psychology. In M. S. Wetherell & C. T. Mohanty (Eds.), *The Sage handbook of Identities* (pp. 45-62). Sage.
- Reisz, R. D. (2006). Romania is oscillating between centralism and autonomy. *European Education*, 38(1), 73-84. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934380105>
- Riggio, R. E., & Reichard, R. J. (2008). The emotional and social intelligences of effective leadership: An emotional and social skill approach. *Journal of Managerial Psychology*, 23(2), 169-185. <https://doi.org/10.1108/02683940810850808>
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων: Η εμπειρική έρευνα*. Gutenberg.
- Σιμένη, Α. Π., & Τζιούμα, Ε. Α. (2017). *Επιλέγοντας διευθυντή για το δημοτικό σχολείο. Η εκπαιδευτική πολιτική των τελευταίων τριάντα ετών (1985-2015)*. Μπαλτάς.
- Σποριάδου, Κ. (2016). *Μάρκετινγκ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών* [Αδημοσίευτη Πτυχιακή Εργασία]. ΤΕΙ Καβάλας.

- Σπυριάδου, Κ. (2018). *Οι Πολλαπλές ταυτότητες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διεκδικούν θέση διοικητικής ευθύνης* [Διδακτορική Διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/45671>
- Σπυριάδου, Κ., & Κουτούζης, Μ. (2017α, 8-10 Δεκεμβρίου). Εναρμόνιση επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής: Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Πρακτικά από το 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής, παιδαγωγικής και τεχνολογιών της πληροφορικής και των επικοινωνιών* (σσ. 533-551). Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Α.Μ.Θ.
- Σπυριάδου, Κ., & Κουτούζης, Μ. (2017β, 8-10 Δεκεμβρίου). Η σημασία των κεφαλαίων για τη διεκδίκηση διευθυντικής θέσης: Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Πρακτικά από το 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής, παιδαγωγικής και τεχνολογιών της πληροφορικής και των επικοινωνιών* (σσ. 484-501). Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Α.Μ.Θ.
- Σπυριάδου, Κ., & Κουτούζης, Μ. (2017γ, 24-26 Νοεμβρίου). 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.), *Εκπαιδευτική ηγεσία, αποτελεσματική διοίκηση και ηθικές αξίες: Πρακτικά 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου* (Γ' τόμος, σσ. 312-324). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Σπυριάδου, Κ., & Κουτούζης, Μ. (2018, 27-29 Απριλίου). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εν καιρώ οικονομικής κρίσης. Στο Σ. Κιουλάνης, Α. Πασχαλίδου, Α. Παναγιωτίδου, & Α. Γεωργιάδου (Επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις και προκλήσεις στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης: Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Βιωματικής Μάθησης* (σσ. 442-450). Εκπαιδευτικός Κύκλος.
- Σπυριάδου, Κ., & Κουτούζης, Μ. (2019α, 22-24 Νοεμβρίου). Εκπαιδευτική πολιτική και κρίσεις διοικητικών στελεχών: Η περίπτωση του διδασκαλείου. *Πρακτικά από το 10ο Συνέδριο για την Ανοικτή και την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (Τόμ. 10, Αρ. 3Α, σσ. 264-277). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Σπυριάδου, Κ., & Κουτούζης, Μ. (2019β). Κίνητρα και αντικίνητρα διεκδίκησης θέσης διοικητικής ευθύνης: Στάσεις και απόψεις των αιρετών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 5, 70-98. <https://doi.org/10.12681/dial.20332>
- Σπυριάδου, Κ., & Κουτούζης, Μ. (2021). Η ποιοτική αξιολόγηση των υποψήφιων διευθυντών σχολικών μονάδων: Συνέντευξη και μυστική ψηφοφορία. *Εκπ@αιδευτικός Κύκλος*, 9(3), 231-249.
- Spyriadou, K., & Koutouzis, M. (2020). Salient identities of leaders and followers in Greek primary schools. *Journal of Education and Teaching Methodology*, 1(1), 19-30.
- Stets, J. E., & Serpe, R. T. (2013). Identity theory. In J. DeLamater & A. Ward (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 31-60). Springer.
- Tan, C., & Ng, P. T. (2007). Dynamics of change: Decentralized centralism of education in Singapore. *Journal of Educational Change*, 8(2), 155-168. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-006-9016-4>
- Trier-Bieniek, A. (2012). Framing the telephone interview as a participant-centred tool for qualitative research: A methodological discussion. *Qualitative Research*, 12(6), 630-644. <https://doi.org/10.1177%2F1468794112439005>

- 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* (Τόμος Β', σσ. 735-748). Gutenberg.
- Van Knippenberg, D. (2011). Embodying who we are: Leader group prototypicality and leadership effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 22(6), 1078-1091. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.09.004>
- Φωτοπούλου, Β. Σ. (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός: Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.

Άλλες Πηγές

Νόμοι (Ν.)

- Ν. 3848/2010. «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις». ΦΕΚ 71/τ. Α'/19-5-2010.
- Ν. 4327/2015. «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 50/τ. Α'/14-5-2015.
- Ν. 4473/2017. «Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης». ΦΕΚ 78/τ. Α'/30-5-2017.