

Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 6, Αρ. 1 (2017)

ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
HELLENIC JOURNAL OF RESEARCH IN EDUCATION



Αλεξανδρούπολη
2017, Τεύχος 6

Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης

Eleftheria Argyropoulou, Anastasios Symeonidis

doi: [10.12681/hjre.10846](https://doi.org/10.12681/hjre.10846)

Copyright © 2017, Ελευθερία Αργυροπούλου, Αναστάσιος (Anastasios) Βασιλείου (Vasileiou) Συμεωνίδης (Symeonidis)



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Argyropoulou, E., & Symeonidis, A. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 53–72. <https://doi.org/10.12681/hjre.10846>

Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης

Ελευθερία Αργυροπούλου^α, Αναστάσιος Συμεωνίδης^β

^α Επίκουρη Καθηγήτρια - Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης
^β Εκπαιδευτικός ΠΕ19 - Master's in Education (MEd.), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Η σχολική διεύθυνση αποτελεί σημαντικό παράγοντα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και ο ρόλος του Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι πολύ σημαντικός τόσο για την ίδια την εκπαιδευτική μονάδα όσο και για ολόκληρο το σχολικό σύστημα καθώς η αποτελεσματική διοίκηση των σχολείων, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει τη λειτουργία και ανάπτυξή τους, σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται από αντίστοιχα αποτελεσματικούς Διευθυντές. Η νομοθεσία αλλάζει συχνά και η διαδικασία επιλογής και τοποθέτησης Διευθυντών σχολικών μονάδων παρουσιάζει τεράστιο ενδιαφέρον. Στην παρούσα ερευνητική εργασία, μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας και τη διερεύνηση των απόψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών, καταβάλλεται προσπάθεια να αποτυπωθούν τα προσόντα που πρέπει να χαρακτηρίζουν τον αποτελεσματικό Διευθυντή και να εξακριβωθεί, με βάση το ισχύον σύστημα επιλογής εκπαιδευτικών στελεχών αλλά και σε σύγκριση με το προηγούμενο, κατά πόσο τα προσόντα αυτά λαμβάνονται πραγματικά υπόψη και σε ποιο βαθμό ενθαρρύνονται οι ικανότεροι εκπαιδευτικοί στη διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων.

Abstract

School leadership is a key component of educational organizations and the role of a Headteacher is of great importance, not only for the school unit itself, but also for the whole school system, because effective school management (which in turn affects both schools' operation and development) mainly depends on respectively effective managers. The legal framework frequently changes and the procedure for the selection and the appointment of Headteachers is of great research interest. In this paper we try to investigate the qualifications of an efficient Headteacher through literature review and through the research of teachers' views; based on the current Headteachers' selection procedure as compared to the previous one we also attempt to verify whether those qualifications are practically taken into account during selection and, if they are, to what extent most competent teachers are encouraged to apply for school leading posts.

© 2017, Ε. Αργυροπούλου, Α. Συμεωνίδης
Άδεια CC-BY-SA 4.0

Λέξεις κλειδιά: Διευθυντής σχολικής μονάδας, εκπαιδευτική ηγεσία, διοίκηση σχολείου, προσόντα, διαδικασία επιλογής.

Keywords: Headteacher, education leadership, school management, qualifications, selection procedure.

1. Εισαγωγή

Για κάθε σχολική μονάδα, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, ο Διευθυντής αποτελεί βασικό συντελεστή αποτελεσματικότητας (Σαΐτης, 2008α). Ένας δείκτης της σημασίας που αποδίδεται στη σχολική διεύθυνση, εκ μέρους των εκάστοτε κυβερνήσεων στη χώρα μας, είναι και το γεγονός ότι η σχετική νομοθεσία, με την οποία ρυθμίζονται οι διαδικασίες επιλογής των εκπαιδευτικών στελεχών, υφίσταται συχνότατες τροποποιήσεις. Η επίσημη πολιτική ρητορική, η οποία κάθε φορά συνοδεύει τις αλλαγές, υποστηρίζει ότι οι τροποποιήσεις αυτές αποτελούν προσπάθειες βελτίωσης, προς την κατεύθυνση της αποτελεσματικότερης στελέχωσης των σχολείων. Ταυτόχρονα στον εκπαιδευτικό κόσμο εγείρονται συζητήσεις και διακηρύσσονται ποικίλες, αντικρουόμενες μεταξύ τους, απόψεις

γύρω από τα προσόντα και τα γνωρίσματα που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν τον αποτελεσματικό Διευθυντή.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό τη δημιουργία προβληματισμού, την εξαγωγή συμπερασμάτων και τελικά τη διατύπωση προτάσεων πάνω στο σπουδαίο ζήτημα της διαδικασίας επιλογής Διευθυντών σχολικών μονάδων, δίνοντας έμφαση στα δύο τελευταία συστήματα επιλογής εκπαιδευτικών στελεχών, του Ν.3848/2010 και του Ν.4327/2015, με επίκεντρο τις δύο διαδικασίες: της συνέντευξης των υποψηφίων Διευθυντών ενώπιον του συμβουλίου επιλογής και της μυστικής ψηφοφορίας των συλλόγων διδασκόντων.

Μέσα από την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, επιδιώχθηκαν οι επιμέρους στόχοι που εκτίθενται στη συνέχεια ενώ τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στην ενότητα 5, «Εμπειρική έρευνα».

- Η διερεύνηση των προσόντων, των δεξιοτήτων και των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της προσωπικότητας ενός υποψηφίου Διευθυντή σχολικής μονάδας τα οποία σχετίζονται με την αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων του.
- Η ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό μοριοδότησης των μετρήσιμων προσόντων των υποψηφίων Διευθυντών σχολικών μονάδων και την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας της συνέντευξής τους ενώπιον του συμβουλίου επιλογής και της μυστικής ψηφοφορίας του συλλόγου διδασκόντων.
- Η ανίχνευση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με ορισμένες εναλλακτικές μεθόδους επιλογής Διευθυντών.

2. Σημασία της σχολικής διεύθυνσης

Θεωρώντας ότι ο βασικός στόχος της παιδείας που παρέχεται από το κράτος είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, έτσι ώστε να αποτελέσουν τους πολίτες του αύριο και η οποία συντελείται μέσα στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γίνεται αμέσως αντιληπτή η ιδιαίτερη σημασία του Διευθυντή της σχολικής μονάδας ως διοικητικού στελέχους της εκπαίδευσης (Αργυροπούλου, 2010). Τα σχολεία μας ικανοποιούν τις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές ανάγκες των νέων παράγοντας το άυλο αγαθό της γνώσης, με την αποτελεσματική αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων τους. Για να εξασφαλιστεί αυτό, θα πρέπει να διοικηθούν αποτελεσματικά. Όλες οι μεγάλες μεταρρυθμιστικές κινήσεις προσδιορίζουν την σχολική διεύθυνση ως ένα σημαντικό συστατικό της εκπαιδευτικής αλλαγής (Fink, 2005) καθώς παίζει το ρόλο του καταλύτη στη σχολική βελτίωση και την επιτυχή αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Dimmock, 2003). Στις πολιτικές που επικρατούν τα τελευταία χρόνια στις ΗΠΑ, το Ηνωμένο Βασίλειο και άλλες χώρες ο ρόλος του Διευθυντή σχολικής μονάδας αναβαθμίζεται, καθώς αυτός πλέον θεωρείται ο μοχλός για την αποτελεσματική λειτουργία της, ενώ σημαντική είναι επίσης η θέση του Διευθυντή και στα σύγχρονα μοντέλα σχολικού προγραμματισμού τα οποία προσπαθούν να καλύψουν το πρόβλημα της ρευστότητας του περιβάλλοντος του σχολικού οργανισμού και της αδυναμίας πρόβλεψης και διαχείρισης των παραμέτρων του (Αργυροπούλου, 2015).

Όμως και στη χώρα μας ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας κατέχει μία περίοπτη θέση στα εκπαιδευτικά δρώμενα και παίζει σημαντικό ρόλο σε εκπαιδευτικά ζητήματα, στην ομαλή λειτουργία του σχολείου και στην οργάνωση και διοίκησή του έχοντας πολλές και ποικίλες αρμοδιότητες διοικητικές, διαχειριστικές, οικονομικές, εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και διδακτικές (Στραβάκου, 2003). Παρόλο που θεωρητικά η θέση του βρίσκεται στην κατώτατη βαθμίδα της διοικητικής οργάνωσης της εκπαίδευσης, ακόμη και ο Διευθυντής του μικρότερου σχολείου, έχει να διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο λειτουργώντας ανάμεσα στα ανωτέρα ηγετικά στελέχη της εκπαιδευτικής διοίκησης και τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς. Επιδρά σε πολύ μεγάλο βαθμό στη βελτίωση των αποτελεσμάτων του σχολείου, αφού έχει τη δυνατότητα να επηρεάζει τα κίνητρα και τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας το κατάλληλο κλίμα και περιβάλλον εργασίας (Σαΐτης, 2008α· Pont, Nusche & Moorman, 2008).

Ο αποτελεσματικός Διευθυντής έχει μπροστά του την πρόκληση να δημιουργήσει εκείνη την κουλτούρα ποιότητας η οποία διεισδύει ακόμη και στα μικρότερα στοιχεία, τις διαδικασίες και τα συστήματα του εκπαιδευτικού οργανισμού που προΐστανται. Είναι κοινή εμπειρία ότι, κάτω από το ίδιο σύνολο κανόνων και κανονισμών, με την ίδια ομάδα διδακτικού και βοηθητικού προσωπικού, καθώς και με μαθητές που προέρχονται από παρόμοια περιβάλλοντα, με παραπλήσιο υπόβαθρο, μια σχολική

μονάδα μπορεί είτε να εκφυλιστεί ή να διατηρήσει το ισχύον καθεστώς, είτε ή να πετύχει σημαντικές διακρίσεις μετά από μια αλλαγή του Διευθυντή της (Mukhopadhyay, 2005).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτή η μεγάλη ευθύνη με την οποία είναι επιφορτισμένος ο Διευθυντής, όσον αφορά στη λειτουργία της σχολικής του μονάδας και του πολλαπλού ρόλου που καλείται να διαδραματίσει: να οργανώνει και να διοικεί το σχολείο, να συντονίζει μία συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων, να αναμορφώνει και αναβαθμίζει το έργο της σχολικής μονάδας κλπ. (Στραβάκου, 2003).

3. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα του αποτελεσματικού Διευθυντή

Πρωταρχική επιδίωξη στην παρούσα έρευνα ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα προσόντα που πρέπει να διαθέτουν οι Διευθυντές σχολικών μονάδων έτσι ώστε να θεωρούνται αποτελεσματικοί στην άσκηση των καθηκόντων τους. Η έρευνα επικεντρώθηκε σε τριανταένα χαρακτηριστικά τα οποία επιλέχθηκαν είτε γιατί αναφέρονται στη νομοθεσία επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης είτε προέκυψαν μετά από επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Τα προσόντα αυτά κατηγοριοποιήθηκαν σε τέσσερις ομάδες.

3.1. Πρώτη ομάδα: τα «μετρήσιμα» προσόντα

Στην πρώτη ομάδα περιλήφθηκαν αυτά που αποτελούν τα λεγόμενα «αντικειμενικά» ή αλλιώς «μετρήσιμα» κριτήρια. Πρόκειται για τα προσόντα που συνήθως μνημονεύονται ρητά στη σχετική νομοθεσία επιλογής εκπαιδευτικών στελεχών, μπορούν να αποτιμηθούν αριθμητικά με αξιολογικές μονάδες και σε ορισμένες περιπτώσεις, κάποια από αυτά, αποτελούν προϋπόθεση για τη συμμετοχή ενός εκπαιδευτικού στη διαδικασία επιλογής. Τα περισσότερα από αυτά, τα οποία αναλύονται στη συνέχεια, έχουν αποτελέσει και αποτελούν κριτήρια επιλογής σε όλες σχεδόν τις σχετικές νομοθετικές διατάξεις των τελευταίων δεκαετιών με διαφορετική όμως βαρύτητα και μοριοδότηση κάθε φορά.

Διδακτική εμπειρία (1). Στη χώρα μας, το κατ' εξοχήν κριτήριο επιλογής εκπαιδευτικών στελεχών, εδώ και πολλά χρόνια, εξακολουθεί να είναι η «αρχαιότητα» γεγονός που αποτελεί δείγμα στασιμότητας ενώ παράλληλα η μακρά παραμονή στην υπηρεσία δεν προσδίδει ιδιαίτερες ικανότητες και δεν εξασφαλίζει την επιτυχή πορεία αυτού που επιλέγεται στη θέση ευθύνης (Αργυροπούλου, 2010· Κανελλόπουλος, 1990).

Εμπειρία σε θέσεις ευθύνης (2). Στη σημερινή ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ελλείπει ουσιαστικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης η εμπειρία του Διευθυντή αντλείται συνήθως μόνο από τη βιωμένη προσωπική του εμπειρία κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013).

Μεταπτυχιακές σπουδές στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης (3). Οι Διευθυντές, σύμφωνα με την περιγραφή των καθηκόντων τους (Υ.Α.105657/2002), θα πρέπει να είναι ικανοί στο να διοικούν ανθρώπινους πόρους, διδάσκοντες και διδασκόμενους. Τέτοιου είδους ικανότητα δεν είναι έμφυτη αλλά αποκτάται μέσα από εντατική εκπαίδευση και επιμόρφωση σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας (Κανελλόπουλος, 1990).

Μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδικότητά του εκπαιδευτικού (4). Η βασική εκπαίδευση δεν είναι δυνατόν από μόνη της να καλύψει όλο το φάσμα των θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων, των ενδιαφερόντων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί στη διάρκεια της θητείας τους για την άσκηση διδακτικού τους έργου. Η ταχύτητα παλαίωσης της γνώσης, η ένταση και η έκταση των κοινωνικών, οικονομικών, τεχνολογικών και πολιτιστικών αλλαγών αντανακλώνονται στο σχολείο και επηρεάζουν την καθημερινότητά του (Μαυρογιώργος, 1999).

Μεταπτυχιακές σπουδές σε παιδαγωγικά θέματα (5). Η ποιότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται από την ποιότητα των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος, 1999) συνεπώς η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού παίζει τον κύριο ρόλο στη διατήρηση και τη βελτίωση της ποιότητας του παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού έργου του (Fullan & Hargreaves, 1992).

Συνεχής επιμόρφωση (6). Η πείρα δεν είναι κάτι που κερδίζεται και το απολαμβάνουμε για πάντα αλλά είναι μια συνεχής διαδικασία. Έτσι οι αποτελεσματικοί Διευθυντές είναι δια βίου μαθητές και προσπαθούν συνεχώς να προσθέσουν περισσότερα στις γνώσεις και δεξιότητες που ήδη κατέχουν

(Πασιαρδής, 1994) ενώ χρειάζονται εξειδικευμένη και συνεχώς ανανεωνόμενη επιμόρφωση και σε πιο εξειδικευμένα θέματα, όπως είναι η οικονομική διαχείριση των σχολείων (Αργυροπούλου, 2012).

Συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια, ως αιρετό μέλος (7). Η ποικιλία των εκπαιδευτικών, διοικητικών και πειθαρχικών θεμάτων με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι όσοι μετέχουν στα υπηρεσιακά συμβούλια, αφήνει πολύτιμες εμπειρίες και τους επιτρέπει να δουν μια πιο σφαιρική εικόνα της διοικητικής λειτουργίας της εκπαίδευσης. Επίσης η εκλογή τους στη θέση αυτή αποδεικνύει σε ένα βαθμό ότι έχουν την «έξωθεν καλή μαρτυρία» και «απολαμβάνουν της εμπιστοσύνης» των συναδέλφων τους οι οποίοι, με την ψήφο τους, τους τοποθέτησαν στο συμβούλιο ως εκπροσώπους τους.

Συγγραφικό και ερευνητικό έργο (8). Η συγγραφή βιβλίων, άρθρων σε επιστημονικά περιοδικά ή συνέδρια κλπ. καταξιώνει κάποιον ως επιστήμονα και συμβάλει στην αναγνώριση της δουλειάς του. Ο Διευθυντής οφείλει να παρουσιάζει την εικόνα του ενημερωμένου επιστήμονα (Μπακάλμπαση & Φωκάς, 2014).

Πιστοποιημένη γνώση πληροφορικής και νέων τεχνολογιών (9). Η τυχόν έλλειψη εγγραμματισμού του Διευθυντή στη χρήση των υπολογιστών αποτελεί μειονέκτημα όχι μόνο για την καθολική λειτουργία της σχολικής μονάδας, αλλά και για τον ίδιο και το κύρος του, αφού συνεχώς θα εξαρτάται από κάποιο άλλο άτομο για να τον ενημερώνει για οτιδήποτε καταφθάνει ή αποστέλλεται ηλεκτρονικά (Αργυροπούλου, 2012).

Πιστοποιημένη γνώση ξένων γλωσσών (10). Στη σημερινή εποχή οι ξένες γλώσσες, είναι απαραίτητο προσόν για να μπορέσει κάποιος να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις οποιουδήποτε εργασιακού περιβάλλοντος, πόσο μάλλον όταν κατέχει μια θέση στελέχους της εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια, λειτουργούν ευρωπαϊκά σχολικά προγράμματα και δράσεις (eTwinning, Comenius, eLearning, Erasmus+) στα οποία για να μπορέσει κάποιος να συμμετέχει και να έχει ενεργό ρόλο είναι απαραίτητη η πολύ καλή γνώση τουλάχιστον μιας ξένης γλώσσας.

3.2. Δεύτερη ομάδα: δεξιότητες

Ο Διευθυντής ενός σχολείου, για να είναι επιτυχημένος και να διεκπεραιώνει σωστά τη δουλειά του, πρέπει να διαθέτει ορισμένες δεξιότητες - ικανότητες (Ζαβλανός, 1979). Με τον όρο αυτό θεωρούνται οι επιδόσεις του ατόμου στην εργασία οι οποίες πρέπει να εκπληρώνουν ικανοποιητικά ορισμένους αντικειμενικούς σκοπούς κάτω από δεδομένες συνθήκες (Johnson, Shearson & Hensel, 1974). Επίσης η δεξιότητα καθορίζεται από την παρουσία ορισμένων χαρακτηριστικών ή την απουσία αδυναμιών που καθιστούν ένα πρόσωπο κατάλληλο να εκτελέσει μια συγκεκριμένη εργασία ή να αναλάβει ένα καθορισμένο ρόλο (McCleary, 1973).

Καλή γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας (11). Ένα διευθυντικό στέλεχος της εκπαίδευσης, σε οποιοδήποτε επίπεδο διοίκησης και αν ανήκει, πρέπει να είναι γνώστης των βασικών αρχών του διοικητικού δικαίου, ώστε να εκτελεί τα διοικητικά του καθήκοντα εντός του πλαισίου της νομιμότητας (Σαϊτής, 2008α). Αυτό, αν και απαραίτητο, δεν είναι αρκετό καθώς η απλή γνώση της νομοθεσίας και των διοικητικών «κόλπων» παραπέμπει σ' ένα συγκεντρωτικό - γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης που δεν είναι πλέον σε θέση να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής (Αργυροπούλου, 2010).

Πολύ καλός δάσκαλος (12). Η πρώτη, από τις ιδιότητες που πρέπει να χαρακτηρίζουν τον ηγέτη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού θεωρείται το να είναι καλός δάσκαλος στην τάξη (Mukhopadhyay, 2005). Εξάλλου, εφόσον έχει την ευθύνη για την ανάπτυξη και βελτίωση των γνώσεων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, ο Διευθυντής θα πρέπει να είναι σε θέση να αναλάβει το ρόλο του μέντορα στο σχολείο του (Σαϊτής, 2008α).

Οργανωτικός στη δουλειά του (13). Ο Stanley Williams, περιγράφοντας το προφίλ του επιτυχημένου Διευθυντή, αναφέρει ως πρώτη προσδοκία, την οποία είχαν τα άτομα από τους Διευθυντές με τους οποίους συνεργάστηκαν, την *οργάνωση και το συντονισμό* των διάφορων δραστηριοτήτων του σχολείου (Ζαβλανός, 1997). Επίσης ο Σαϊτής (2008α) υποστηρίζει ότι αν ο Διευθυντής σχολικής μονάδας θέλει να σταθεί στο ύψος της αποστολής του, πρώτα απ' όλα πρέπει να είναι ένας καλός οργανωτής.

Καλός συνεργάτης (14). Βασική προϋπόθεση ομαλής και αποδοτικής λειτουργίας του σχολείου είναι η αρμονική συνεργασία μεταξύ Διευθυντή και εκπαιδευτικών (Καμπουρίδης, 2002). Εκτός αυτού, ο Διευθυντής της εκπαιδευτικής μονάδας, θα πρέπει να επιδιώκει και το άνοιγμά της προς την τοπική κοινωνία, καθώς δεν είναι δυνατόν να είναι απομονωμένη από το περιβάλλον της (Μπρίνια, 2008).

Καινοτόμος (15). Η καινοτομία συνεπάγεται οργανωσιακή ευφυΐα (Παπακωνσταντίνου, 2008). Επιτυχημένα χαρακτηρίζονται τα στελέχη που επιχειρούν πολύ συχνά αλλαγές (Ιορδανίδης, 2006). Ακόμη, μέσα στο διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον των ημερών μας, καθίσταται όλο και πιο σημαντική η ανάγκη ανάπτυξης ικανοτήτων διαχείρισης αλλαγών στους Διευθυντές των οργανισμών (Everard, Morris & Wilson, 2004).

Αποφασιστικός / να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες (16). Η αποφασιστικότητα, δηλαδή η ικανότητα έγκαιρης λήψης αποφάσεων και ταχείας ενέργειας όταν οι περιστάσεις το απαιτούν, είναι μία από τις δεξιότητες που είναι απαραίτητο να χαρακτηρίζει το Διευθυντή ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου. Είναι επίσης σημαντική η ικανότητά του να στηρίζεται στη δική του σκέψη και να έχει τη δυνατότητα να εξάγει λογικά συμπεράσματα και αποφάσεις που διακρίνονται για την ποιότητά τους ιδιαίτερα κάτω από συνθήκες έντασης ή όταν υπάρχουν αντιτιθέμενες απόψεις (Καμπουρίδης, 2002).

Διαμορφωτής θετικού κλίματος και κουλτούρας στο σχολείο (17). Από τα σημαντικότερα ίσως χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού Διευθυντή είναι η ικανότητα δημιουργίας ενός ζεστού, θετικού κλίματος το οποίο να εστιάζει την προσοχή στο μαθητή και να είναι προσανατολισμένο στη μάθηση. Έτσι αυτόματα δημιουργείται και μια θετική αυτοεικόνα του σχολείου (Πασιαρδής, 1994· Ζαβλανός, 2003).

Προσαρμογή των οδηγιών των ανωτέρων στα δεδομένα του σχολείου (18). Ο Διευθυντής θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες όλων των υποσυστημάτων που αλληλεπιδρούν στο σχολείο επιλέγοντας μια λεπτή ισορροπία μεταξύ των προτεραιοτήτων που θέτει το καθένα απ' αυτά (Καμπουρίδης, 2002). Είναι σημαντική δεξιότητα γι' αυτόν το να διαθέτει προσωπική ευελιξία και να μεταβάλλει την συμπεριφορά του έτσι ώστε αν οι ανάγκες και τα κίνητρα των υφισταμένων του είναι διαφορετικά, να αντιμετωπίζονται με διαφορετικό τρόπο (Hersey, Blanchard & Johnson, 1996).

3.3. Τρίτη ομάδα: χαρακτηριστικά της προσωπικότητας

Στη τρίτη ομάδα περιλαμβάνονται χαρακτηριστικά που συνθέτουν την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού τα οποία δεν είναι δυνατόν να μετρηθούν με μόρια. Σύμφωνα με τον αμερικανό ψυχολόγο Gordon Allport (1927) τα χαρακτηριστικά (traits) αποτελούν τις «μονάδες» της προσωπικότητάς ενός ατόμου. Ακόμη από τους Gleitman et.al. (2011) ορίζονται ως τα (σχετικά) σταθερά μοτίβα σκέψης, συναισθήματος, ή η συμπεριφοράς που χαρακτηρίζουν ένα άτομο. Συνιστούν έτσι τη βασική δομή της ψυχικής οργάνωσης καθώς αυτά είναι τα στοιχεία που καθορίζουν ουσιαστικά τη συμπεριφορά και τον τρόπο με τον οποίο κάθε άτομο ερμηνεύει και αντιδρά στα ερεθίσματα και τις πληροφορίες του περιβάλλοντος (Pervin & John, 2001).

Πολλοί επιστήμονες και ερευνητές, στο χώρο της διοικητικής επιστήμης, συμφωνούν ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τα οποία είναι απαραίτητα προσόντα κάθε ηγετικού στελέχους (Montana & Charnov, 1993· Morgan, 1996· Ζαβλανός, 1998· Μπουραντάς, 2005) ενώ παράλληλα υποστηρίζεται ότι το σπουδαιότερο ρόλο στη διαμόρφωση της ηγετικής συμπεριφοράς δεν παίζει η ύπαρξη έμφυτων διευθυντικών ικανοτήτων αλλά η προσαρμογή και εκμετάλλευση των υφιστάμενων ικανοτήτων σε κάθε δεδομένη περίπτωση (Κανελλόπουλος, 1990). Τα περισσότερα από τα χαρακτηριστικά αυτής της ομάδας, τα οποία περιγράφονται στη συνέχεια, εμπίπτουν στις κατηγορίες ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002) η οποία αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός γόνιμου εργασιακού κλίματος που δραστηριοποιεί τους εργαζομένους και τους ενθαρρύνει να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό.

Εξωστρεφής και επικοινωνιακός (19). Οι επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν το κατεξοχήν στοιχείο των ανθρώπινων σχέσεων και έχει ιδιαίτερη σημασία να τις διαθέτει ή να τις αποκτήσει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, αφού ολόκληρη η ύπαρξη του θεσμού και η σπουδαιότητα του ρόλου του εξαρτάται από το ανθρώπινο στοιχείο (Αργυροπούλου, 2012).

Εργατικός (20). Οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται περισσότερο από κάθε άλλο το μοντέλο του Διευθυντή «υπηρετή-ηγέτη» δηλαδή αυτού που διακατέχεται από το φυσικό αίσθημα να υπηρετεί πρώτα και κατόπιν συνειδητά να καθοδηγεί (Καμπουρίδης, 2002). Ο Διευθυντής πρέπει να λειτουργεί ο ίδιος ως παράδειγμα προς μίμηση. Δεν υπάρχει περίπτωση να καταφέρει τίποτα αν κάθεται στο γραφείο του και δίνει οδηγίες, ή ακόμα χειρότερα εντολές (Ανθοπούλου, 1999). Αντίθετα πρέπει να είναι «ορατός παντού μέσα στο σχολείο» (Andrews & Soder, 1987).

Δημοκρατικός στη διοίκηση του σχολείου (21). Ο Διευθυντής θα πρέπει να αξιοποιεί τους συνεργάτες του κατά τη λήψη μιας απόφασης επιδιώκοντας την ουσιαστική συμμετοχή τους στη διαδικασία (Μπρίνια, 2008), ώστε να είναι συνυπεύθυνοι στη λήψη αποφάσεων και στον καθορισμό των στόχων (Ανθοπούλου, 1999).

Αντικειμενικός και αμερόληπτος (22). Αποτελεσματικός Διευθυντής θεωρείται εκείνος που είναι αντικειμενικός, και ευθύς στις κρίσεις του για τους μαθητές και το διδακτικό προσωπικό (Πασιαρδής, 1998), ουδέτερος όταν διευθύνει τη συζήτηση στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων και δεν προσπαθεί να επιβάλει τη δική του βούληση (Σαΐτης, 2008β).

Τίμιος (23). Σύμφωνα με πορίσματα του American Institute of Management βασικό προσόν κάθε ηγετικού στελέχους είναι η ακεραιότητα, δηλαδή η τιμιότητα απέναντι στον εαυτό του, στον εργοδότη και τους συνεργάτες του (οπ. αναφ. από τον Κανελλόπουλο, 1990).

Δίκαιος (24). Η δικαιοσύνη θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική καθώς οι αποφάσεις του Διευθυντή μιας εκπαιδευτικής μονάδας πρέπει να είναι σύννομες και δίκαιες για όλους τους εκπαιδευτικούς (Μπρίνια, 2008).

Ευσυνείδητος και ηθικός (25). Η ευσυνειδησία περιλαμβάνεται στις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης που θα πρέπει οπωσδήποτε να διαθέτει ένας αποτελεσματικός Διευθυντής σχολικής μονάδας (Μπρίνια, 2008). Η ηθική ηγεσία έχει τεράστια επίδραση στους υφιστάμενους (Argyroulou, 2011· 2012).

Ηγετικά χαρακτηριστικά / να εμπνέει τους υφιστάμενους (26). Ηγέτης είναι ένα πρόσωπο το οποίο οδηγεί και κατευθύνει άλλους ανθρώπους, πετυχαίνοντάς το με προσωπική κατεύθυνση, με παρακίνηση, με εμπύχωση και με έμπνευση (Κανελλόπουλος, 1990). Τα στελέχη που λειτουργούν ως ηγέτες κερδίζουν την εμπιστοσύνη των ανθρώπων, τους εμπνέουν και τους καθοδηγούν στην πρόοδο, σε καλύτερο μέλλον (Μπρίνια, 2008).

3.4. Τέταρτη ομάδα

Τα τελευταία τέσσερα χαρακτηριστικά, τα οποία περιλαμβάνονται στην τέταρτη ομάδα, δεν αποτελούν μετρήσιμα προσόντα ούτε δεξιότητες ή στοιχεία της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού όμως έχει ενδιαφέρον η διερεύνηση της συμβολής τους στην αποτελεσματικότητά του ως Διευθυντή ή στην επιλογή του σε θέση ευθύνης:

Άσκηση συνδικαλιστικής δραστηριότητας (27). Ο εκπαιδευτικός συνδικαλισμός καθορίζεται μεταξύ άλλων από την προσπάθεια για βελτίωση της ελληνικής εκπαίδευσης και τον εκσυγχρονισμό της μαθησιακής διαδικασίας (Βασιλίου-Παπαγεωργίου, 1996). Ακόμη ο νομοθέτης θεώρησε σημαντική τη συνδικαλιστική δράση του υποψήφιου εκπαιδευτικού στελέχους καθώς προέβλεψε μοριοδότηση και συνυπολογισμό της κατά τις διαδικασίες της συνέντευξης (Ν.3848/2010, αρ. 13, παρ. 5, εδαφ. α) και της μυστικής ψηφοφορίας (Ν.4327/2015, αρ. 19, παρ. 4, εδαφ. α).

Πολιτικές διασυνδέσεις (28). Παρόλο που έρευνες έχουν δείξει ότι οι πολιτικές διασυνδέσεις δεν πρέπει να αποτελούν προσόντα για μια θέση στελέχους εκπαίδευσης (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007) συμβάλλουν στην αναβάθμιση της επικοινωνιακής πολιτικής και μπορούν να βοηθήσουν στη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Φασούλης, 2001).

Φύλο (29). Η ιδέα της γυναίκας που επιθυμεί και επιδιώκει σταδιοδρομία και επαγγελματική ανέλιξη δε συμβαδίζει και δεν ταυτίζεται με τα αποδεκτά κοινωνικά πρότυπα και στερεότυπα αντιλήψεις (Δαράκη, 2007). Έτσι στη χώρα μας υπάρχει μια αντιστρόφως ανάλογη σχέση μεταξύ του ανδρικού και του γυναικείου πληθυσμού των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των διευθυντικών θέσεων που καταλαμβάνουν (Μαδεμλής, 2014).

Ηλικία (30). Οι νεότεροι στην ηλικία Διευθυντές έχουν περισσότερη όρεξη, μεγαλύτερες δυνάμεις, έχουν καλύτερη σχέση με τα ζητήματα της τεχνολογίας και είναι πιο κοντά στην ψυχολογία των μαθητών σε αντίθεση με τους μεγαλύτερους οι οποίοι, αν και κατά κανόνα διαθέτουν μεγάλη πείρα και εμπειρίες των οποίων την αξία δύσκολα μπορεί να αμφισβητήσει κανείς, συνήθως είναι πιο συντηρητικοί και σε ορισμένες περιπτώσεις έχει αρχίσει να εξασθενεί το ενδιαφέρον τους για τη συνεχή βελτίωση του σχολείου τους (Pashiardis & Orphanou, 1999).

Ειδικότητα (31). Στην Ελληνική βιβλιογραφία δεν υπάρχουν στοιχεία που να συσχετίζουν την αποτελεσματικότητα ενός Διευθυντή με την ειδικότητά του ως εκπαιδευτικού. Ως προς την ειδικότητα των υπηρετούντων Διευθυντών όμως, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι φιλόλογοι και οι μαθηματικοί καταλαμβάνουν τις δύο πρώτες θέσεις, με σημαντικά ποσοστά, ενώ ακολουθούν οι φυσικοί, οι ηλεκτρολόγοι και οι γυμναστές (Μαδεμλής, 2014).

4. Νομοθεσία επιλογής Διευθυντών σχολικών μονάδων

Μια από τις σημαντικότερες μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις που έλαβαν χώρα την περίοδο 1982–1985 ήταν η ψήφιση του νόμου 1566/1985 με τον οποίο σημειώθηκε, θεωρητικά τουλάχιστον, μία μικρή πρόοδος προς την κατεύθυνση του εκδημοκρατισμού της διοίκησης της εκπαίδευσης. Η κατάργηση της μονιμότητας των Διευθυντών σχολικών μονάδων, η καθιέρωση της θητείας, η δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων να διεκδικήσουν διευθυντική θέση, ο ορισμός κριτηρίων αξιολόγησης (εκτός από τα χρόνια υπηρεσίας), όπως π.χ. το εκπαιδευτικό έργο, η κοινωνική προσφορά, οι μεταπτυχιακές σπουδές, η υπηρεσιακή κατάσταση κ.ά., η ανάθεση της επιλογής των Διευθυντών σε συλλογικά περιφερειακά όργανα και ο περιορισμός του ρόλου του Υπουργού στο θέμα αυτό θεωρήθηκαν κινήσεις προς αυτή την κατεύθυνση. Επιπλέον για πρώτη φορά καθιερώθηκε η συνέντευξη ως μέσο για τη διαμόρφωση πληρέστερης άποψης για την ικανότητα του υποψηφίου (Στραβάκου, 2003). Ο νόμος φαινομενικά αποτελούσε μια προσπάθεια για βελτίωση του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης όμως έννοιες που προβλέπονται από τις διατάξεις του, όπως «κοινωνική προσφορά» ή «αξιόλογη συγγραφική εργασία», σαφώς δεν βοηθούσαν στην επιλογή του κατάλληλου Διευθυντή σχολείου ενώ παράλληλα η διαδικασία συγκρότησης των περιφερειακών συμβουλίων δημιουργούσε αμφιβολίες στον εκπαιδευτικό κόσμο για το αν και κατά πόσο η επιλογή των μελών τους γινόταν με αξιοκρατικά κριτήρια (Σαΐτης, 2008α).

Με την ψήφιση του Ν.2043/1992, επανήλθε και πάλι η μονιμότητα των διευθυντών σχολείων καθώς, όπως αναφερόταν στην εισηγητική έκθεση του νόμου, ήταν αναγκαίο να εξασφαλιστεί η συνέχεια στη διοίκηση που είναι απαραίτητος όρος για την αποτελεσματικότητά της (Βουλή των Ελλήνων: Πρακτικά 6-5-1992). Ορίστηκαν επίσης νέα «μετρήσιμα» κριτήρια με σκοπό να καταστεί περισσότερο διαφανής και ανοικτή η διαδικασία επιλογής των διευθυντικών στελεχών, ώστε να εξασφαλίζεται η πλήρωση των θέσεων από τους κάθε φορά ικανότερους (Σαΐτης, 2008α).

Δυο χρόνια αργότερα, με την ισχύ του Ν.2188/1994, καταργήθηκε εκ νέου η μονιμότητα των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης διότι το λειτουργικό πλαίσιο των προϊσταμένων με θητεία αποτελεί «κίνητρο για τον εκπαιδευτικό και εγγύηση για όλους ότι το κύλισμα του χρόνου θα αναδεικνύει εκπαιδευτικούς που θα μπορούν να προσφέρουν σημαντικές υπηρεσίες στην εκπαίδευση» (Εισηγητική Έκθεση Ν.2188/1994).

Με το Π.Δ.398/1995, το Π.Δ.25/2002 και τελικά με το Ν.3467/2006 αναμορφώθηκαν εκ νέου τα κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης, τα οποία διακρίνονταν πλέον στις κατηγορίες (α) της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης, (β) της υπηρεσιακής κατάστασης και διδακτικής εμπειρίας και (γ) της προσωπικότητας και γενικής συγκρότησης του υποψηφίου. Παρά τη λεπτομερειακή απαρίθμηση-αποτίμηση των επιμέρους κριτηρίων, η αρχαιότητα παρέμεινε βασική προϋπόθεση για την επιλογή ενός υποψηφίου εκπαιδευτικού για τη θέση του διευθυντή (Σαΐτης, 2008α).

Ο Ν.3848/2010 επέφερε και πάλι διαφοροποιήσεις στη διαδικασία επιλογής – μείωση της απαραίτητης εκπαιδευτικής υπηρεσίας ως προϋπόθεσης για τη διεκδίκηση της διευθυντικής θέσης, επιτρέποντας σε νεότερους εκπαιδευτικούς να διεκδικήσουν θέση Διευθυντή και αύξηση της μοριοδότησης του κριτηρίου της επιστημονικής-παιδαγωγικής συγκρότησης (Μαδεμλής, 2014).

Το 2015, με την ψήφιση του νόμου 4327, αντιστράφηκαν οι προηγούμενες τροποποιήσεις και καταργήθηκαν η συνέντευξη ενώπιον του συμβουλίου επιλογής και η μοριοδότηση των αξιολογικών εκθέσεων. Σημαντική καινοτομία αποτέλεσε ο καθορισμός της αποτίμησης του κριτηρίου της

«συμβολής στο εκπαιδευτικό έργο - προσωπικότητας - γενικής συγκρότησης» με μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας μέσα από την οποία θα ήταν δυνατόν να εκτιμηθούν «στοιχεία της προσωπικότητας που έχουν αναδειχθεί στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής, όπως η προσωπικότητα, το ήθος, η εντιμότητα, το αίσθημα δικαιοσύνης, η δημοκρατική συμπεριφορά, η επαγγελματική ανάπτυξη και συνέπεια καθώς και οι ικανότητες του υποψηφίου». Βασική προϋπόθεση ώστε να είναι κάποιος υποψήφιος για τη θέση Διευθυντή ενός σχολείου, ήταν να συγκεντρώσει τουλάχιστο το 20% των ψήφων των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων. Με τη ρύθμιση αυτή διασφαλιζόταν ότι στις θέσεις ευθύνης θα τοποθετηθούν εκπαιδευτικοί οι οποίοι, πέρα από τα τυπικά τους προσόντα, θα όφειλαν να διαθέτουν σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, δημοκρατική συμπεριφορά, ικανότητες διοίκησης, οργάνωσης και συντονισμού, επικοινωνιακές δεξιότητες, διάθεση για ουσιαστική συνεργασία με όλους όσοι συναποτελούν τη σχολική κοινότητα και να σέβονται τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς. «Επειδή οι παραπάνω προϋποθέσεις δεν ήταν δυνατόν να διαπιστωθούν εάν συντρέχουν ή όχι στη διάρκεια μιας ολιγόλεπτης συνέντευξης, η οποία στο παρελθόν χρησιμοποιήθηκε κατά κόρον για την επιλογή “ημετέρων” της εκάστοτε εξουσίας, για το λόγο αυτό, η διαδικασία της συνέντευξης αποσύρθηκε και αντικαταστάθηκε από τη γνώμη των εκπαιδευτικών» (Αιτιολογική Έκθεση Ν.4327/2015).

Κατά τη συζήτηση στη Βουλή, πριν από την ψήφιση του νόμου, οι εισηγητές της πλειοψηφίας χαρακτήρισαν την συνέντευξη ως «ένα μέσο του κράτους να επιλέγει αυτούς που θέλει, χωρίς να δίνει λογαριασμό σε κανέναν», η οποία έχει καταγραφεί «ως μνημείο κομματικής αυθαιρεσίας στη συνείδηση της εκπαιδευτικής κοινότητας» και ισχυρίστηκαν ότι «είναι πιο δημοκρατικό το να βαρύνει περισσότερο η γνώμη του συλλόγου διδασκόντων, στην επιλογή Διευθυντικού προσωπικού, από τη γνώμη κάποιων στελεχών του Υπουργείου που δεν ξέρουν ποιον εξετάζουν και τι ακριβώς να τον ρωτήσουν» (Βουλή των Ελλήνων: Πρακτικά 8-5-2015).

Από την άλλη πλευρά οι αγορητές της αντιπολίτευσης χαρακτήρισαν το νέο σύστημα αναξιοκρατικό, απαράδεκτο κι επικίνδυνο με την αιτιολογία ότι θα επιλέγει ο καθένας για Διευθυντή του Σχολείου τον εκπαιδευτικό με τον οποίο θα μπορεί να έχει συνδιαλλαγή και προσωπική διευκόλυνση, γεγονός που θα οδηγήσει στην αναξιοκρατία και την καταβαράθρωση του σχολείου, στο διχασμό των διδασκόντων, τη διάκρισή τους σε φατρίες καθώς και τη δημιουργία φαινομένων ρεβανσισμού και μεροληψίας. Ισχυρίστηκαν ακόμη ότι θα καταργηθούν πρακτικά τα κίνητρα επιμόρφωσης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών, θα απαξιωθούν όσοι προσπαθούν να εξελιχθούν αυξάνοντας τα προσόντα τους ενώ θα ανοίξει ο δρόμος της εξέλιξης σε αυτούς που δεν στηρίζονται στην επαγγελματική και επιστημονική τους επάρκεια. Επίσης έθεσαν και το ζήτημα της συνταγματικότητας του νέου νόμου (Βουλή των Ελλήνων: Πρακτικά 8-5-2015).

Το Δεκέμβριο του 2015 η συνέντευξη επανήλθε, με το Ν.4351/2015, ως μέσο για την επιλογή εκπαιδευτικών στελεχών και χρησιμοποιήθηκε κατά τη διαδικασία της επιλογής των Διευθυντών Εκπαίδευσης.

Το Μάρτιο του 2016, το επταμελές Γ' τμήμα του Συμβουλίου της Επικρατείας δημοσίευσε την υπ' αριθ. 865/2016 απόφασή του, σύμφωνα με την οποία οι διατάξεις του Ν.4327/2015 έρχονται σε αντίθεση προς το Σύνταγμα καθώς η διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας «δεν προσιδιάζει στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και είναι αντίθετη στις συνταγματικές αρχές της ισότητας και της αξιοκρατίας». Το θέμα παραπέμφθηκε στην ολομέλεια του ανωτάτου ακυρωτικού δικαστηρίου για οριστική κρίση όπου και συζητήθηκε τον Ιούνιο του 2016. Στις 4 Νοεμβρίου του ίδιου έτους δόθηκε να καθαρογραφεί η απόφαση η οποία φέρεται να κινείται προς την κατεύθυνση επικύρωσης του Γ' τμήματος του Σ.τ.Ε.

Μετά από όλα τα παραπάνω μπορούμε να αναφέρουμε συμπερασματικά ότι με τις εκπαιδευτικές αλλαγές των τριών τελευταίων δεκαετιών οι εκάστοτε κυβερνήσεις, σύμφωνα με τη ρητορική που ανέπτυσαν κάθε φορά, κατέβαλαν προσπάθειες για την καθιέρωση ενός «αντικειμενικού», «αμερόληπτου» και «αξιοκρατικού» συστήματος επιλογής εκπαιδευτικών στελεχών. Η πράξη, όμως, απέδειξε ότι κανένα από τα συστήματα που καθιερώθηκαν όλα αυτά τα χρόνια δε στάθηκε δυνατό να διεκδικήσει τον τίτλο του «αντικειμενικού», έτσι ώστε μετά από τις κρίσεις να ελαχιστοποιηθούν οι αμφισβητήσεις, τα παράπονα και οι διαμαρτυρίες. Αντίθετα ολόκληρος αυτός ο κύκλος των μεταρρυθμίσεων, οι οποίες ταυτίζονται χρονικά με αλλαγές του πολιτικού σκηνικού, μοιάζει με μια σισύφεια προσπάθεια, χωρίς συνέχεια, όπου κάθε νέα κυβέρνηση, μέσα στο στενό σχετικά χρονικό πλαίσιο που είχε στη διάθεσή της, προσπάθησε να εφαρμόσει τη δική

της εκπαιδευτική πολιτική, βασισμένη στη δική της ιδεολογία, διαγράφοντας τις προηγούμενες, μέχρι τη διαδοχή της από την επόμενη, χωρίς, δυστυχώς, χειροπιαστά αποτελέσματα.

5. Εμπειρική έρευνα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή 156 εκπαιδευτικών (77 ανδρών και 79 γυναικών) της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών, από τον Μάρτιο ως το Μάιο του 2016. Ο αριθμός των συμμετεχόντων θεωρήθηκε αρκετά ικανοποιητικός καθώς πλησίαζε το 14% των υπηρετούντων εκείνη την περίοδο. Προσπάθεια επίσης καταβλήθηκε ώστε τα χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο, σχέση εργασίας, τύπος σχολείου που υπηρετούν, ηλικία, κλάδος/ειδικότητα, χρόνια υπηρεσίας, επίπεδο σπουδών) να πλησιάζουν στατιστικά όσο το δυνατόν περισσότερο σ' αυτά του πληθυσμού. Επειδή η θέση του Διευθυντή του σχολείου κατείχε κεντρική θέση στην έρευνα, οι 39 από τους 156 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν υπηρετούσαν ως Διευθυντές σχολικών μονάδων.

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε ένα γραπτό ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου, βασισμένων στην κλίμακα ιεράρχησης Likert, με δυνατές απαντήσεις τους αριθμούς 1 ως 5 με την εξής αντιστοίχιση: 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ.

5.1. Τα προσόντα του αποτελεσματικού Διευθυντή

Η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τα γνωρίσματα που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν ένα υποψήφιο Διευθυντή σχολικής μονάδας ώστε να είναι ικανός να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στα καθήκοντά της θέσης του, αποτέλεσε τον πρώτο επιμέρους στόχο της έρευνας. Το πρώτο ερώτημα (Q.1) στο οποίο κλήθηκαν να απαντήσουν οι συμμετέχοντες ήταν το εξής: «Σε ποιο βαθμό, κατά την γνώμη σας, καθένα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά αποτελούν προσόντα ενός αποτελεσματικού Διευθυντή σχολικής μονάδας, δηλαδή συμβάλλουν ώστε να ανταποκρίνεται με επιτυχία στα καθήκοντά του;», ακολουθούμενο από 31 υποερωτήματα, για καθένα από τα χαρακτηριστικά του Διευθυντή, για τα οποία έγινε ήδη λόγος, με την ίδια σειρά και αρίθμηση με την οποία μνημονεύθηκαν στην αντίστοιχη ενότητα, χωρίς όμως να υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ των ομάδων ώστε να μην προκαταβάλλεται ψυχολογικά ο ερωτώμενος. Για καθένα από αυτά υπήρχε η δυνατότητα της απάντησης από «καθόλου» έως «πάρα πολύ», σύμφωνα με την κλίμακα ιεράρχησης Likert. Μόνο για τα τρία τελευταία χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία και ειδικότητά), όποιος έδινε απάντηση διαφορετική από «καθόλου», έπρεπε να απαντήσει και σε ένα επιπλέον συμπληρωματικό διευκρινιστικό υποερώτημα.

Στον Πίνακα 1 εμφανίζονται τα στατιστικά περιγραφικά μέτρα για τις απαντήσεις που δόθηκαν στο ερώτημα Q.1 για καθένα από τα 31 χαρακτηριστικά. Ο πίνακας έχει ταξινομηθεί, κατά φθίνουσα σειρά, με βάση τη μέση τιμή (μ.τ.) η οποία θεωρείται το πιο αντιπροσωπευτικό από τα μέτρα θέσης και βοηθά περισσότερο στην εξαγωγή συμπερασμάτων σε σχέση με τα υπόλοιπα. Στις περιπτώσεις που δυο χαρακτηριστικά είχαν την ίδια μέση τιμή προηγήθηκε αυτό που είχε τη μικρότερη τυπική απόκλιση.

Έτσι, σύμφωνα με την σειρά κατάταξης του Πίνακα 1, το πιο σημαντικό προσόν για ένα Διευθυντή σχολικής μονάδας θεωρείται, από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, το να είναι ευσυνειδητός και ηθικός ενώ ακολουθούν η ικανότητα του να είναι καλός συνεργάτης και το να είναι δίκαιος. Παρατηρούμε ότι στις δεκαπέντε πρώτες θέσεις βρίσκονται σχεδόν όλα τα χαρακτηριστικά της δεύτερης και της τρίτης ομάδας. Στις θέσεις 16 έως 25 βρίσκονται τα προσόντα της πρώτης ομάδας και στις πέντε τελευταίες θέσεις βρίσκονται τα χαρακτηριστικά της τέταρτης ομάδας. Είναι αξιοσημείωτο ότι τα υπό εξέταση χαρακτηριστικά σχημάτισαν και πάλι στον πίνακα κατάταξης τις αρχικές ομάδες.

Το σημαντικότερο συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι, από τα προσόντα που εξετάζονται, ως ουσιαστικότερα για ένα Διευθυντή αξιολογούνται εκείνα που ανήκουν στη δεύτερη και την τρίτη ομάδα. Συνεπώς ο βαθμός συγκέντρωσής τους στο πρόσωπο ενός Διευθυντή θεωρείται ευθέως ανάλογος με την αποτελεσματικότητά του. Σημειώνεται ότι ανεξαιρέτως, για καθένα από αυτά, η επικρατούσα απάντηση που δόθηκε ήταν «πάρα πολύ» ενώ η τιμή της τυπικής απόκλισης ήταν μικρή.

Αντίθετα τα χαρακτηριστικά της τέταρτης ομάδας κατατάχθηκαν τελευταία, με επικρατούσα τιμή σχεδόν για όλα «καθόλου» το οποίο σημαίνει πως για τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν δεν παίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητά ενός Διευθυντή το φύλο του, η ηλικία του, η ειδικότητά του ή αν υπήρξε συνδικαλιστής.

Από τα μετρήσιμα προσόντα παρατηρούμε ότι σημαντικότερο θεωρείται η διδακτική εμπειρία, η προϋπηρεσία δηλαδή του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Αντίθετα από τη δεύτερη ομάδα τελευταίο κατατάχθηκε το να είναι πολύ καλός δάσκαλος. Αυτό, εκ πρώτης όψεως, φαίνεται αντιφατικό ή δείχνει να έχει μεγαλύτερη σημασία για τους εκπαιδευτικούς το να διδάσκει πολλά χρόνια αλλά όχι και το να διδάσκει καλά. Αν εξετάσουμε όμως, σαν αριθμούς, τις μέσες τιμές των απαντήσεων στα δύο αυτά ερωτήματα θα διαπιστώσουμε ότι είναι σχετικά υψηλές και δεν απέχουν πολύ μεταξύ τους.

Αξίζει να αναφερθεί επίσης ότι στη συνείδηση των εκπαιδευτικών υπάρχει σαφής διαχωρισμός των μεταπτυχιακών σπουδών ανάλογα με την ερευνητική περιοχή. Έτσι ένα μεταπτυχιακό στην επιστήμη της διοίκησης της εκπαίδευσης ή στα παιδαγωγικά θεωρείται πολύ

Αρ.	Χαρακτηριστικό / Υποερώτημα	A	B	C	D	E	F
(25)	Ευσυνείδητος και ηθικός	3	5	4,85	5	5	0,442
(14)	Καλός συνεργάτης	3	5	4,82	5	5	0,447
(24)	Δίκαιος	1	5	4,82	5	5	0,527
(22)	Αντικειμενικός και αμερόληπτος	2	5	4,81	5	5	0,466
(13)	Οργανωτικός στη δουλειά του	3	5	4,81	5	5	0,470
(23)	Τίμιος	1	5	4,81	5	5	0,522
(20)	Εργατικός	3	5	4,72	5	5	0,542
(17)	Διαμορφωτής θετικού κλίματος/κουλτούρας στο σχολείο	2	5	4,64	5	5	0,622
(16)	Αποφασιστικός / να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες	3	5	4,63	5	5	0,569
(26)	Ηγετικά χαρακτηριστικά / να εμπνέει τους υφισταμένους	2	5	4,61	5	5	0,658
(21)	Δημοκρατικός στη διοίκηση του σχολείου	1	5	4,58	5	5	0,795
(11)	Καλή γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας	2	5	4,53	5	5	0,740
(19)	Εξωστρεφής / επικοινωνιακός	2	5	4,50	5	5	0,705
(18)	Προσαρμογή οδηγιών των ανωτέρων στα δεδομένα του σχολείου	2	5	4,42	5	5	0,700
(15)	Καινοτόμος	1	5	4,35	5	5	0,784
(1)	Διδακτική εμπειρία	2	5	4,29	4	5	0,819
(2)	Εμπειρία σε θέσεις ευθύνης	1	5	4,19	5	5	0,976
(12)	Πολύ καλός δάσκαλος	1	5	4,04	4	5	1,022
(9)	Πιστοποιημένη γνώση πληροφορικής / νέων τεχνολογιών	1	5	4,03	4	4	0,929
(3)	Μεταπτυχιακά στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης	1	5	3,75	4	5	1,162
(5)	Μεταπτυχιακές σπουδές σε παιδαγωγικά θέματα	1	5	3,74	4	4	1,084
(6)	Συνεχής επιμόρφωση	1	5	3,71	4	5	1,120
(10)	Πτυχία ξένων γλωσσών	1	5	3,06	3	3	1,126
(7)	Συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια	1	5	2,96	3	3	1,230
(4)	Μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδικότητά του	1	5	2,66	2	2	1,327
(8)	Συγγραφικό /ερευνητικό έργο	1	5	2,50	2	3	1,210
(30)	Ηλικία	1	5	2,28	2	3	1,116
(27)	Άσκηση συνδικαλιστικής δραστηριότητας	1	5	1,99	2	1	1,098
(31)	Ειδικότητα (ως εκπαιδευτικού)	1	5	1,81	1	1	1,088
(28)	Πολιτικές διασυνδέσεις	1	5	1,67	1	1	0,924
(29)	Φύλο	1	5	1,56	1	1	0,918

Πίνακας 1. Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού Διευθυντή (Ερώτημα Q.1)
(A: min, B: max, C: mean, D: median, E: mode, F: standard deviation)

σημαντικότερο προσόν απ' ό τι ένα μεταπτυχιακό σε κάποιο άλλο αντικείμενο.

Από όλα τα μετρήσιμα προσόντα στην πιο χαμηλή θέση βρίσκεται το συγγραφικό και ερευνητικό έργο. Προφανώς η εργασία που καταξιώνει κάποιον στην επιστημονική κοινότητα δεν θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς τόσο σημαντικό προσόν για ένα Διευθυντή σχολικής μονάδας.

Όσον αφορά στο υποερώτημα για την ηλικία, το 52,6% των εκπαιδευτικών επέλεξε την ηλικία 46–55 ως καταλληλότερη για κάποιον Διευθυντή ενώ το 11,5% επέλεξε την ηλικία 36–45.

Στο υποερώτημα για την ειδικότητά του εκπαιδευτικού προηγήθηκαν οι πιο «παραδοσιακές» ειδικότητες των μαθηματικών (27,6%), των φυσικών (23,1%) και των φιλολόγων (17,3%) στις οποίες ανήκει η πλειοψηφία των Διευθυντών σε πανελλαδικό επίπεδο. Ενδεικτικά το σχολικό έτος 2012–13, οι περισσότεροι Διευθυντές ήταν φιλόλογοι (18,39%) και ακολουθούσαν οι μαθηματικοί (15,3%), και οι φυσικοί (10,49%) (Μαδεμλής, 2014). Πιθανόν οι απαντώντες να είχαν κατά νου συγκεκριμένα άτομα που αποτελούσαν γι' αυτούς πρότυπα Διευθυντών ή εφόσον η πλειοψηφία του δείγματος ανήκε σ' αυτές τις ειδικότητες, θεώρησαν ως ικανότερους Διευθυντές τους εκπαιδευτικούς της ειδικότητάς τους.

Το φύλο του Διευθυντή θεωρήθηκε ότι έχει τη μικρότερη σημασία αφού το 67,3% των εκπαιδευτικών θεώρησαν ότι δε σχετίζεται καθόλου με την αποτελεσματικότητά του. Το 28,8% του δείγματος, θεωρεί πιο αποτελεσματικούς τους άνδρες Διευθυντές, ενώ το 3,8% τις γυναίκες.

5.2. Αποτελεσματικότητα του συστήματος επιλογής του Ν.4327/2015

Επόμενος στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματικότητα του συστήματος επιλογής του Ν.4327/2015. Τα στατιστικά μέτρα των απαντήσεων στα ερωτήματα Q.2 έως Q.4 εμφανίζονται στον Πίνακα 2.

Αρ.	Ερώτημα	A	B	C	D	E	F
Q.2	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε αντικειμενικό το ισχύον σύστημα επιλογής Διευθυντών σχολικών μονάδων του (Ν.4327/2015);	1	5	3,02	3	3	1,144
Q.3	Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ενθαρρύνει την υποβολή αιτήσεων από τους ικανότερους εκπαιδευτικούς;	1	5	3,07	3	3	1,096
Q.4	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως διασφαλίζει τη στελέχωση των σχολείων με τους καλύτερους Διευθυντές;	1	5	2,97	3	3	1,062

Πίνακας 2. Αποτελεσματικότητα του συστήματος επιλογής Διευθυντών του Ν.4327/2015
(A: min, B: max, C: mean, D: median, E: mode, F: standard deviation)

Παρατηρούμε ότι όσον αφορά την αντικειμενικότητα του συστήματος (Q.2) οι απόψεις ήταν μοιρασμένες καθώς η επικρατούσα απάντηση ήταν «αρκετά», όπως και στα δύο επόμενα ερωτήματα (Q.3 και Q.4). Με δεδομένη όμως την εγγενή δυσπιστία και καχυποψία των εκπαιδευτικών προς όλα τα συστήματα που ίσχυαν τα προηγούμενα χρόνια, οι συγκεκριμένες απαντήσεις θα μπορούσαν να θεωρηθούν, ως ένα βαθμό, θετικές.

5.3. Βαθμός μοριοδότησης των μετρήσιμων προσόντων

Το ερώτημα που ακολουθούσε (Q.5) ήταν: «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παρακάτω προσόντα θα πρέπει να μετρούν για την επιλογή ενός υποψηφίου στη θέση Διευθυντή σχολικής μονάδας;». Τα στατιστικά μέτρα των απαντήσεων, για καθένα από τα υποερωτήματα, εμφανίζονται στον Πίνακα 3, ταξινομημένα ως προς τη μέση τιμή. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι μεγαλύτερη βαρύτητα στη μοριοδότηση θα πρέπει να έχει η διδακτική εμπειρία, και ύστερα η εμπειρία σε θέσεις ευθύνης και η πιστοποίηση στη χρήση ΤΠΕ. Αντίθετα το συγγραφικό - ερευνητικό έργο θα πρέπει να έχει τη μικρότερη σε σχέση με τα υπόλοιπα προσόντα. Αντιπαραβάλλοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών με όσα ορίζονται στην ισχύουσα νομοθεσία παρατηρείται σύμπτωση σε αρκετά μεγάλο βαθμό, υπάρχουν όμως και ορισμένες σημαντικές διαφορές.

Σύμφωνα με το Ν.4327 η υπηρεσιακή κατάσταση αποτιμάται με 11 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, οι οποίες αποτελούν την υψηλότερη μοριοδότηση σε σχέση με όλα τα άλλα μετρήσιμα προσόντα. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι επίσης θεωρούν ότι η διδακτική υπηρεσία πρέπει να λαμβάνει την υψηλότερη μοριοδότηση έρχονται σε πλήρη συμφωνία με το νομοθέτη. Η άσκηση καθηκόντων σε θέσεις ευθύνης που λαμβάνει δύο μονάδες κατ' ανώτατο όριο θεωρήθηκε επίσης ότι πρέπει να έχει υψηλή μοριοδότηση. Αντίθετα η πιστοποιημένη επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε., η οποία κατατάχθηκε από

Αρ.	Χαρακτηριστικό / Υποερώτημα	A	B	C	D	E	F
(1)	Διδακτική εμπειρία	1	5	4,15	4	5	0,893
(2)	Εμπειρία σε θέσεις ευθύνης	1	5	4,08	4	5	0,97
(9)	Πιστοποιημένη γνώση πληροφορικής / νέων τεχνολογιών	1	5	4,06	4	5	0,959
(3)	Μεταπτυχιακά στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης	1	5	3,85	4	5	1,159
(5)	Μεταπτυχιακές σπουδές σε παιδαγωγικά θέματα	1	5	3,75	4	4	1,105
(6)	Συνεχής επιμόρφωση	1	5	3,65	4	5	1,206
(10)	Πτυχία ξένων γλωσσών	1	5	3,04	3	3	1,138
(7)	Συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια	1	5	2,64	3	2	1,254
(4)	Μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδικότητά του	1	5	2,56	2	2	1,311
(8)	Συγγραφικό /ερευνητικό έργο	1	5	2,4	2	3	1,19

Πίνακας 3. Βαθμός μοριοδότησης μετρήσιμων προσόντων (Ερώτημα Q.5)
(A: min, B: max, C: mean, D: median, E: mode, F: standard deviation)

τους εκπαιδευτικούς πιο ψηλά κι από τους μεταπτυχιακούς τίτλους, αποτιμάται μόλις με μισή μονάδα σε πρώτο επίπεδο ενώ δεν μοριοδοτείται καθόλου η επιμόρφωση 2ου επιπέδου. Οι εκπαιδευτικοί κατατάσσουν στη συνέχεια τις μεταπτυχιακές σπουδές σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και σε παιδαγωγικά θέματα. Ο νόμος ορίζει ότι το διδακτορικό δίπλωμα μοριοδοτείται με 4 μονάδες και ο μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών με 2,5 μονάδες ενώ σε περίπτωση που ο υποψήφιος κατέχει διδακτορικό δίπλωμα και μεταπτυχιακό τίτλο λαμβάνει το πολύ 4 μονάδες. Η νομοθεσία δεν κάνει διαχωρισμό ως προς την ερευνητική περιοχή των μεταπτυχιακών τίτλων. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντικότερες τις σπουδές στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων από αυτές στην ειδικότητα του εκπαιδευτικού. Για τη συνεχιζόμενη επιμόρφωση ο νομοθέτης δεν προβλέπει μοριοδότηση ενώ οι γνώσεις ξένων γλωσσών μοριοδοτούνται στη καλύτερη περίπτωση με 1,5 μονάδα. Για τη συμμετοχή σε κεντρικά, περιφερειακά κλπ. υπηρεσιακά συμβούλια ως αιρετό μέλος ο υποψήφιος λαμβάνει μέχρι 1 μονάδα κατ' ανώτατο όριο. Τέλος με βάση το νόμο το συγγραφικό και ερευνητικό έργο του υποψηφίου δεν μοριοδοτείται καθόλου.

5.4. Συνέντευξη

Όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα της συνέντευξης ενώπιον του συμβουλίου επιλογής – η οποία δεν χρησιμοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2015 – στον Πίνακα 4, εμφανίζονται τα στατιστικά μέτρα των απαντήσεων στο πρώτο ερώτημα (Q.6) απ' όπου φαίνεται ο σχετικά χαμηλός βαθμός της εκτίμησης των εκπαιδευτικών απέναντι στη μέθοδο αυτή.

Αρ.	Ερώτημα	A	B	C	D	E	F
Q.6	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι βοηθούσε στη διαμόρφωση πληρέστερης άποψης για τις ικανότητες και την αποτελεσματικότητα του υποψηφίου και αποτελούσε έγκυρο, αξιόπιστο και αντικειμενικό τρόπο κρίσης της προσωπικότητας του;	1	5	2,67	3	2, 3	1,097

Πίνακας 4. Αποτελεσματικότητα της συνέντευξης
(A: min, B: max, C: mean, D: median, E: mode, F: standard deviation)

Ο σκοπός της προσωπικής, προφορικής συνέντευξης ήταν η διαμόρφωση πληρέστερης κρίσης μέσω της αποτίμησης της γενικής συγκρότησης του υποψηφίου, της προσωπικότητάς του και της επαγγελματικής ανάπτυξης και των ικανοτήτων του – αντιληπτική, επικοινωνία, συνεργασία,

Αρ.	Χαρακτηριστικό / Υποερώτημα	A	B	C	D	E	F
(19)	Εξωστρεφής - επικοινωνιακός	1	5	3,74	4	5	1,254
(11)	Καλή γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας	1	5	3,67	4	5	1,296
(26)	Ηγετικά χαρακτηριστικά / να εμπνέει τους υφισταμένους	1	5	3,09	3	5	1,5
(16)	Αποφασιστικός / να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες	1	5	3,03	3	1	1,468
(13)	Οργανωτικός στη δουλειά του	1	5	3,02	3	5	1,461
(15)	Καινοτόμος	1	5	3,01	3	3	1,389
(21)	Δημοκρατικός στη διοίκηση του σχολείου	1	5	2,94	3	1	1,475
(22)	Αντικειμενικός και αμερόληπτος	1	5	2,93	3	5	1,554
(14)	Καλός συνεργάτης	1	5	2,88	3	1	1,481
(17)	Διαμορφωτής θετικού κλίματος/κουλτούρας στο σχολείο	1	5	2,86	3	1	1,492
(20)	Εργατικός	1	5	2,83	3	1	1,495
(18)	Προσαρμογή οδηγιών των ανωτέρων στα δεδομένα του σχολείου	1	5	2,83	3	3	1,343
(25)	Ευσυνείδητος και ηθικός	1	5	2,82	3	1	1,526
(24)	Δίκαιος	1	5	2,78	3	1	1,529
(23)	Τίμιος	1	5	2,71	2	1	1,538
(30)	Ηλικία	1	5	2,71	3	3	1,335
(12)	Πολύ καλός δάσκαλος	1	5	2,6	2	1, 2	1,343
(27)	Άσκηση συνδικαλιστικής δραστηριότητας	1	5	2,6	2	1	1,413
(28)	Πολιτικές διασυνδέσεις	1	5	2,49	2	1	1,426
(31)	Ειδικότητα (ως εκπαιδευτικού)	1	5	2,49	2	1	1,389
(29)	Φύλο	1	5	2,37	2	1	1,433

Πίνακας 5. Βαθμός αποτίμησης μη μετρήσιμων χαρακτηριστικών του υποψηφίου μέσα από τη διαδικασία της συνέντευξης (Ερώτημα Q.7)
(A: min, B: max, C: mean, D: median, E: mode, F: standard deviation)

ανάπτυξης πρωτοβουλιών και επίλυσης προβλημάτων, δημιουργίας κατάλληλου παιδαγωγικού περιβάλλοντος και έμπνευσης των εκπαιδευτικών στην άσκηση των καθηκόντων τους (Υ.Α.Δ/5716/15-4-1988· Ν.2043/1992, Π.Δ.25/2002, Ν.3467/2006, Ν.3848/2010). Το επόμενο ερώτημα (Q.7) αποσκοπούσε στη διαπίστωση της επίτευξης ή όχι αυτού του σκοπού: «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι μέσα από τη διαδικασία της συνέντευξης μπορούσαν να μετρηθούν και να αποτιμηθούν βαθμολογικά (να παίξουν δηλαδή σημαντικό ρόλο στην τελική βαθμολογία του) καθένα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά ενός υποψηφίου Διευθυντή σχολικής μονάδας;» Τα στατιστικά μέτρα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για καθένα από τα 21 υποερωτήματα που ακολουθούσαν, εμφανίζονται στον Πίνακα 5, ταξινομημένα κατά φθίνουσα σειρά ως προς τη μέση τιμή.

Παρατηρούμε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είχε την άποψη ότι τα σημαντικότερα από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τα οποία συμβάλλουν στην αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων ενός Διευθυντή σχολικής μονάδας, δεν είναι δυνατόν να διαφανούν μέσα από τη διαδικασία της συνέντευξης, σε βαθμό τέτοιο ώστε να παίξουν καθοριστικό ρόλο για την επιλογή ενός υποψηφίου. Τα «προσόντα» που πιστεύεται ότι είναι δυνατόν να επηρεάσουν σημαντικά τη βαθμολογία ενός υποψηφίου μέσω της συνέντευξης είναι κυρίως το να είναι εξωστρεφής και επικοινωνιακός και το να έχει καλή γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Τα χαρακτηριστικά, τα οποία αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως τα πιο σημαντικά, δεν θεωρήθηκε τόσο πιθανό ότι θα μπορούσαν να αποτιμηθούν βαθμολογικά μέσα από αυτή τη διαδικασία.

5.5. Ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων

Στον Πίνακα 6 εμφανίζονται οι απαντήσεις στο επόμενο ερώτημα (Q.8) σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δεν αποδίδουν στη διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας αξιοπιστία και αντικειμενικότητα σε απόλυτο βαθμό. Σαφέστατα όμως θεωρούν ότι διαθέτει τα χαρακτηριστικά αυτά σε μεγαλύτερο βαθμό από τη συνέντευξη.

Αρ.	Ερώτημα	A	B	C	D	E	F
Q.8	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η γνώμη του συλλόγου διδασκόντων, εκφρασμένη μέσα από μυστική ψηφοφορία, αποτελεί έγκυρο, αξιόπιστο και αντικειμενικό τρόπο κρίσης της προσωπικότητας του υποψηφίου;	1	5	3,42	4	4	1,213

Πίνακας 6. Αποτελεσματικότητα της μυστικής ψηφοφορίας
(A: min, B: max, C: mean, D: median, E: mode, F: standard deviation)

Στον Πίνακα 7 εμφανίζονται, ταξινομημένα κατά φθίνουσα σειρά ως προς τη μέση τιμή, τα στατιστικά μέτρα των απαντήσεων στο ακόλουθο ερώτημα (Q.9) «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι καθένα

α)α	Χαρακτηριστικό / Υποερώτημα	A	B	C	D	E	F
(14)	Καλός συνεργάτης	1	5	4,51	5	5	0,905
(33)	Καλές διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο	1	5	4,44	5	5	0,903
(24)	Δίκαιος	1	5	4,4	5	5	1,058
(19)	Εξωστρεφής - επικοινωνιακός	1	5	4,39	5	5	0,927
(21)	Δημοκρατικός στη διοίκηση του σχολείου	1	5	4,35	5	5	1,02
(22)	Αντικειμενικός και αμερόληπτος	1	5	4,35	5	5	1,087
(17)	Διαμορφωτής θετικού κλίματος/κουλτούρας στο σχολείο	1	5	4,35	5	5	1,007
(13)	Οργανωτικός στη δουλειά του	1	5	4,34	5	5	1,006
(20)	Εργατικός	1	5	4,31	5	5	0,989
(23)	Τίμιος	1	5	4,3	5	5	1,068
(25)	Ευσυνείδητος και ηθικός	1	5	4,28	5	5	1,076
(32)	Ανήκει στο σύλλογο του σχολείου	1	5	4,22	5	5	1,045
(26)	Ηγετικά χαρακτηριστικά / να εμπνέει τους υφισταμένους	1	5	4,18	5	5	1,081
(16)	Αποφασιστικός / να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες	1	5	4,12	4	5	1,08
(18)	Προσαρμογή οδηγιών των ανωτέρων στα δεδομένα του σχολείου	1	5	3,85	4	4	1,137
(15)	Καινοτόμος	1	5	3,84	4	5	1,087
(11)	Καλή γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας	1	5	3,63	4	5	1,213
(12)	Πολύ καλός δάσκαλος	1	5	3,52	4	5	1,257
(30)	Ηλικία	1	5	2,5	2,5	1	1,226
(27)	Άσκηση συνδικαλιστικής δραστηριότητας	1	5	2,43	2	2	1,301
(31)	Ειδικότητα (ως εκπαιδευτικού)	1	5	2,32	2	1	1,285
(29)	Φύλο	1	5	2,25	2	1	1,298
(28)	Πολιτικές διασυνδέσεις	1	5	2,22	2	1	1,318

Πίνακας 7. Βαθμός αποτίμησης μη μετρήσιμων χαρακτηριστικών του υποψηφίου μέσα από τη διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας (Ερώτημα Q.9)
(A: min, B: max, C: mean, D: median, E: mode, F: standard deviation)

από τα παρακάτω χαρακτηριστικά του υποψηφίου μπορεί να παίξει αποφασιστικό ρόλο στην επιλογή του από το σύλλογο διδασκόντων μέσα από τη μυστική ψηφοφορία;»

Ανάμεσα στα όσα συζητήθηκαν στα προηγούμενα προστέθηκαν και δύο επιπλέον χαρακτηριστικά του υποψηφίου Διευθυντή για τα οποία θεωρήθηκε ενδιαφέρουσα η άποψη των εκπαιδευτικών: να ανήκει στο σύλλογο του συγκεκριμένου σχολείου (32) και να έχει καλές διαπροσωπικές (φιλικές) σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (33).

Με βάση τις απαντήσεις, το χαρακτηριστικό που επηρεάζει περισσότερο από όλα την απόφαση ενός εκπαιδευτικού να ψηφίσει κάποιον για Διευθυντή σχολικής μονάδας είναι αυτό της ικανότητας καλής συνεργασίας με τους ανθρώπους του περιβάλλοντός του. Το ίδιο, πάρα πολύ, επηρεάζουν την απόφαση του συλλόγου οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις του υποψηφίου με τα μέλη της σχολικής μονάδας, και η δικαιοσύνη του. Τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και οι δεξιότητες, που ανήκουν στη δεύτερη και την τρίτη ομάδα, θεωρείται επίσης ότι λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία της ψηφοφορίας. Σαφώς μικρότερο ρόλο φαίνεται να παίζουν στην απόφαση του συλλόγου τα χαρακτηριστικά της τέταρτης ομάδας.

5.6. Εναλλακτικές μέθοδοι για την επιλογή εκπαιδευτικών στελεχών

Στο τέλος της έρευνας διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με ορισμένες εναλλακτικές μεθόδους επιλογής Διευθυντών. Οι απαντήσεις στο ερώτημα Q.10 «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα παρακάτω προτεινόμενα μέσα επιλογής Διευθυντών, θα εξασφάλιζαν μεγαλύτερη αντικειμενικότητα, εγκυρότητα και αξιοπιστία στην διαδικασία;» εμφανίζονται στον Πίνακα 8.

Αρ.	Μέσο Επιλογής / Υποερώτημα	A	B	C	D	E	F
(1)	Γραπτός διαγωνισμός	1	5	3,06	3	3	1,39
(2)	Εκθέσεις αποτελεσματικότητας (Σχολικών Συμβούλων ή/και Προϊσταμένων Διευθύνσεων)	1	5	2,96	3	3	1,169
(3)	Τεστ προσωπικότητας – ικανότητας	1	5	3,88	4	5	1,095
(4)	Τεστ καταστάσεων (παρατήρηση σε πραγματικές συνθήκες εργασίας)	1	5	4,22	4	5	0,934

Πίνακας 8. Εναλλακτικές μέθοδοι επιλογής Διευθυντών (Ερώτημα Q.10)

(A: min, B: max, C: mean, D: median, E: mode, F: standard deviation)

Γενικά η στάση των εκπαιδευτικών απέναντί τους ήταν θετική. Χαμηλότερη ήταν η αποδοχή των εκθέσεων αποτελεσματικότητας (ίσως, έστω και έμμεσα, παραπέμπουν στην εποχή και το θεσμό των επιθεωρητών) και του γραπτού διαγωνισμού (πολλοί απαντώντες πιθανόν να είχαν επώδυνη εμπειρία από τη δική τους συμμετοχή σε γραπτό διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. προκειμένου να διοριστούν).

Στον Πίνακα 9 φαίνονται οι απαντήσεις στο τελευταίο ερώτημα (Q.11): «Σε ορισμένες χώρες (π.χ. Ολλανδία) επιλέγονται ως Διευθυντές σχολικών μονάδων άτομα που δεν είναι εκπαιδευτικοί αλλά έχουν σπουδές και προϋπηρεσία στην οργάνωση και διοίκηση επιχειρήσεων. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι κάτι ανάλογο θα βοηθούσε στην πιο αποτελεσματική διοίκηση των σχολικών μονάδων της χώρας μας;»

Αρ.	Ερώτημα	A	B	C	D	E	F
Q.11	Διευθυντές εκτός εκπαιδευτικού συστήματος	1	5	2,23	2	1	1,233

Πίνακας 9. Εναλλακτικές μέθοδοι επιλογής Διευθυντών (Ερώτημα Q.11)

(A: min, B: max, C: mean, D: median, E: mode, F: standard deviation)

Είναι ολοφάνερο ότι η πλειοψηφία κρατά αρνητική στάση. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος συμφωνούν με την άποψη να επιλέγονται ως Διευθυντές άνθρωποι προερχόμενοι αποκλειστικά από το εκπαιδευτικό σύστημα διότι όταν ο Διευθυντής είναι άνθρωπος

της εκπαίδευσης είναι σε μεγαλύτερο βαθμό γνώστης της σχολικής πραγματικότητας, γεγονός που τον καθιστά περισσότερο ευαίσθητο στα ζητήματα που την αφορούν και άρα πιο ικανό να πετύχει τους στόχους του σχολείου (Μαδεμλής, 2014).

5.7. Συγκρίσεις βάσει των χαρακτηριστικών του δείγματος

Από τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, ανάλογα με τη θέση ευθύνης, το φύλο, την ειδικότητα, τα χρόνια υπηρεσίας ή τους μεταπτυχιακούς τίτλους παρατηρήθηκαν τα εξής (Συμεωνίδης, 2016):

Οι Διευθυντές θεωρούν σημαντικότερη την εμπειρία σε θέσεις ευθύνης, πιστεύουν ότι πρέπει να μοριοδοτούνται περισσότερο οι μεταπτυχιακές σπουδές στην εκπαιδευτική διοίκηση, δείχνουν ελαφρώς περισσότερη εμπιστοσύνη στο θεσμό της συνέντευξης και θεωρούν λιγότερο έγκυρη τη διαδικασία της ψηφοφορίας του συλλόγου διδασκόντων. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι Διευθυντές θεωρούν περισσότερο σημαντική τη διδακτική εμπειρία, την καλή γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και το να είναι κάποιος πολύ καλός δάσκαλος ενώ αποδίδουν λιγότερη σημασία στο φύλο του Διευθυντή, στο να είναι καινοτόμος, και στις μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδικότητα. Επίσης θεωρούν ότι πρέπει να μοριοδοτούνται περισσότερο τα παιδαγωγικά μεταπτυχιακά.

Για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς θεωρείται πολύ σημαντικό προσόν, για κάποιον Διευθυντή σχολείου, το να συνεργάζεται καλά με τους εκπαιδευτικούς.

Οι παλαιότεροι (ως προς τα χρόνια υπηρεσίας) εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο σημαντική την ηλικία του Διευθυντή και το να είναι πολύ καλός δάσκαλος ενώ οι νεώτεροι στην εμπειρία σε θέσεις ευθύνης, και τη συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια.

Οι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού, αξιολογούν ως σημαντικότερες τις μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδικότητα, το συγγραφικό και ερευνητικό έργο, τα μεταπτυχιακά στη διοίκηση της εκπαίδευσης και το να είναι ο Διευθυντής καινοτόμος και να τολμά να πραγματοποιεί αλλαγές. Επίσης θεωρούν την ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων λιγότερο αξιόπιστη διαδικασία σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν μεταπτυχιακά φαίνεται να δίνουν περισσότερη σημασία στα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, στο να είναι ο Διευθυντής πολύ καλός δάσκαλος και στην εμπειρία του σε θέσεις ευθύνης.

5.8. Συσχετίσεις μεταξύ των απαντήσεων

Μετά από στατιστική ανάλυση και επεξεργασία όλων των ερωτημάτων της έρευνας μεταξύ τους προέκυψε αρνητική συσχέτιση μεταξύ των απαντήσεων για ορισμένα ζεύγη από αυτά όπως μεταξύ του ερωτήματος Q.8, για την αξιοπιστία και αντικειμενικότητα της ψηφοφορίας, και του Q.10.1, για την αντικειμενικότητα και εγκυρότητα του γραπτού διαγωνισμού. Έτσι διαφάνηκε ότι όσοι τάσσονται υπέρ της ψηφοφορίας είναι κατά του γραπτού διαγωνισμού και το αντίθετο.

Ομοίως εμφανίστηκαν αρνητικές συσχετίσεις στις απαντήσεις που δόθηκαν στα εξής ζεύγη ερωτημάτων:

- Q.4 (κατά πόσο ο Ν.4327/2015 διασφαλίζει τη στελέχωση των σχολείων με τους καλύτερους Διευθυντές) και Q.10.1 (σε ποιο βαθμό ο γραπτός διαγωνισμός εξασφαλίζει μεγαλύτερη αντικειμενικότητα, εγκυρότητα κλπ.).
- Q.9.21 (σε ποιο βαθμό παίζει ρόλο στη μυστική ψηφοφορία το γεγονός ότι ο υποψήφιος Διευθυντής είναι καλός συνεργάτης) και Q.9.28 (κατά πόσο οι πολιτικές διασυνδέσεις του υποψήφιου Διευθυντή μπορούν να επηρεάσουν τη μυστική ψηφοφορία).
- Q.5.4 (σε ποιο βαθμό θα πρέπει να μοριοδοτούνται οι μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδικότητα) και Q.9.22 (σε ποιο βαθμό παίζει ρόλο στη μυστική ψηφοφορία το γεγονός ότι ο υποψήφιος Διευθυντής αντικειμενικός και αμερόληπτος).

Τα παραπάνω θεωρούμε ότι αποτελούν σημαντικά ευρήματα καθώς φανερώνουν ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν, κατά πάσα πιθανότητα, παρασυρόμενοι από την πολιτική φιλολογία που σχετίζεται με καθένα από τους παραπάνω παράγοντες χωρίς να εμβαθύνουν στην ουσία των προσόντων. Θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον αν υπήρχε η δυνατότητα να συσχετιστούν με την πολιτική τοποθέτηση των απαντώντων.

6. Συμπεράσματα

Μέσα στο πλαίσιο αυτής της προσπάθειας διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με ορισμένα θεωρούμενα προσόντα, δεξιότητες και χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας των υποψηφίων Διευθυντών σχολικών μονάδων ως προς το βαθμό συσχέτισής τους με την αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων τους. Από την εμπειρική έρευνα προέκυψε ότι ενώ ορισμένα από τα χαρακτηριστικά των υποψηφίων διευθυντών δεν είναι δυνατόν ν' αποτιμηθούν αριθμητικά έχουν ιδιαίτερη σημασία, κυρίως όσα αποτελούν δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης (Πλατσίδου, 2004), καθώς, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, ο βαθμός συγκέντρωσής τους στο πρόσωπο ενός Διευθυντή σχολικής μονάδας είναι ευθέως ανάλογος με την ικανότητά του να ασκεί αποτελεσματικά τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες που προκύπτουν από τη θέση του. Με τις απόψεις αυτές ταυτίζονται και τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Στραβάκου, 2003).

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη μοριοδότηση των μετρήσιμων προσόντων σε γενικές γραμμές συμφωνούν με την ισχύουσα νομοθεσία. Σημεία διαφωνίας αποτελούν η πιστοποίηση στις ΤΠΕ, στην οποία θεωρούν ότι πρέπει να αντιστοιχούν περισσότερα μόρια και οι μεταπτυχιακές σπουδές για τις οποίες πιστεύουν ότι πρέπει να υπάρχει διαφοροποίηση στη μοριοδότηση ανάλογα με την ερευνητική περιοχή. Έτσι η αξιοκρατική αξιολόγηση συνεπάγεται τη μοριοδότηση ιδιαίτερος των προσόντων των υποψηφίων που έχουν σχέση με τη διοίκηση των σχολικών μονάδων (Αλεξανδρόπουλος, 2013).

Σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας της συνέντευξης, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών φανέρωσαν πως δεν θεωρούν ότι μπορεί να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στο σκοπό της, δηλαδή να μετρήσει αντικειμενικά τα χαρακτηριστικά εκείνα που αντιστοιχούν στις ικανότητες ενός υποψηφίου Διευθυντή.

Η διαδικασία της ψηφοφορίας, αντίθετα θεωρήθηκε από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων, περισσότερο αξιόπιστη και αντικειμενική, όχι όμως απόλυτα. Οι εκπαιδευτικοί πάντως φαίνεται ότι την εμπιστεύονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τη συνέντευξη καθώς πιστεύουν ότι τα σημαντικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των υποψηφίων Διευθυντών μπορούν να διαφανούν και να συμβάλλουν στην εκλογή τους περισσότερο μέσω της ψηφοφορίας παρά μέσω της συνέντευξης και παράλληλα θεωρούν ότι θα πρέπει να έχουν λόγο στην οργάνωση της ζωής τους στο σχολείο (Κουλουμπάρη, 2008). Αξίζει να σημειωθεί ότι εδώ, όπως και σε προηγούμενες έρευνες, οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι Διευθυντές θεώρησαν πιο έγκυρη την ψηφοφορία σε σχέση με τους Διευθυντές (Στραβάκου, 2003).

Όσον αφορά στις προτεινόμενες εναλλακτικές μεθόδους για την επιλογή Διευθυντών, το τεστ προσωπικότητας-ικανότητας και το τεστ καταστάσεων, δηλαδή η παρατήρηση σε πραγματικές συνθήκες εργασίας, έτυχαν μεγαλύτερης αποδοχής σε σχέση με το γραπτό διαγωνισμό και τις εκθέσεις αποτελεσματικότητας για τις οποίες η αποδοχή και οι γνώμες ήταν μοιρασμένες χωρίς όμως να αποκλείεται κάποιος συνδυασμός όλων των παραπάνω μέσων (Τύπας, 2007).

Η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί ότι Διευθυντές με γνώσεις και σπουδές στην οργάνωση και διοίκηση, προερχόμενοι εκτός του εκπαιδευτικού χώρου δεν θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην αποτελεσματική διοίκηση των σχολικών μονάδων στη χώρα μας (Μαδεμλής, 2014).

Τέλος, από τη στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων διαπιστώθηκε ότι, σε πολλές περιπτώσεις, οι συμμετέχοντες αποφαινόμενοι κατά τα συμφέροντά τους π.χ. κατά τη μοριοδότηση οι Διευθυντές προτάσσουν την εμπειρία σε θέσεις ευθύνης ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί τη διδακτική εμπειρία.

7. Προτάσεις

Η συνέντευξη θεωρείται αμφιλεγόμενη, γιατί ενώ υπήρχε η δυνατότητα να αξιοποιηθεί ως βοηθητικό μέσο για την ολοκληρωμένη αποτίμηση της εικόνας του υποψηφίου, ορισμένες φορές μετατράπηκε σε μέσο προώθησης συγκεκριμένων υποψηφίων. Στην πράξη λοιπόν συνιστούσε το καταλυτικό στοιχείο για την αύξηση ή τη μείωση της μοριοδότησης των υποψηφίων από το συμβούλιο επιλογής και δεν εξασφάλιζε σε καμία περίπτωση την επιτυχή πορεία του επιλεγέντος στη θέση ευθύνης (Αργυροπούλου, 2010). Έτσι, προκειμένου να επιτευχθεί η αντικειμενικότητα και να εξασφαλιστεί η διαφάνεια στην επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης, θα πρέπει να περιοριστούν τα μόρια της

συνέντευξης και να ελαχιστοποιηθεί ο ρόλος της ούτως ώστε να λειτουργεί απλώς ως δικλείδα ασφαλείας για την καταλληλότητα του υποψηφίου (Στραβάκου, 2003· Λεμονή & Κολεζάκης, 2013).

Για την ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων, τα μηνύματα που λήφθηκαν από την έρευνα ήταν θετικά και δείχνουν ότι θα πρέπει, έστω και με διαφοροποιημένη μορφή, να περιλαμβάνεται στη διαδικασία επιλογής εκπαιδευτικών στελεχών. Ούτως ή άλλως το να δέχεται ο Διευθυντής, κατά διαστήματα, την αξιολόγηση των ηγετικών του ικανοτήτων από το προσωπικό και τα μέλη της σχολικής κοινότητας είναι δείγμα αυτογνωσίας η οποία θεωρείται απαραίτητη δεξιότητα ηγεσίας (Ζαβλανός, 1997). Επίσης όταν στις εκπαιδευτικές μονάδες ο Διευθυντής δεν εκλέγεται από τα μέλη της, είναι απαραίτητο να διαθέτει πολύ περισσότερες ικανότητες και να διαθέτει πολύ περισσότερα προσόντα με βαθιά γνώση του αντικειμένου του για να ανταποκριθεί στο έργο του (Μπρίνια, 2008).

Όσον αφορά στο τεστ καταστάσεων αναφέρεται ότι ο καλύτερος τρόπος για να καθοριστούν οι ικανότητες που χρειάζεται ο Διευθυντής είναι να παρατηρήσουμε το άτομο να εκτελεί τα καθήκοντά του στην εργασία του (Edwards, 1974). Από την άλλη πλευρά τα τεστ προσωπικότητας-ικανότητας είναι κατάλληλα για ν' αποκαλυφθεί η ύπαρξη στο άτομο χαρακτηριστικών όπως η αυτοπεποίθηση, η φιλοδοξία, η αποφασιστικότητα, η αισιοδοξία, η υπομονή, ο φόβος κι η δυσπιστία (Κανελλόπουλος, 1990). Η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου θα πρέπει να αξιολογείται επιπρόσθετα και από αξιολογικές εκθέσεις αποτελεσματικότητας των Σχολικών Συμβούλων και των Προϊσταμένων Διευθύνσεων. Οι εκθέσεις αυτές θα πρέπει να βασίζονται σε μεθοδικό ενδοσχολικό προγραμματισμό και δείκτες ποιότητας, ύστερα από εφαρμογή μεθόδων και τεχνικών συλλογής-επεξεργασίας δεδομένων, τα οποία θα προκύπτουν μετά από συντονισμένη άμεση και έμμεση παρατήρηση των εκπαιδευτικών και όχι σε γενικόλογες διατυπώσεις. Τα παραπάνω αποτελούν απαραίτητα στοιχεία για τη διαδικασία της αξιολόγησης των υποψηφίων Διευθυντών (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013).

Σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δέχεται επιδράσεις και πιέσεις από τις συνεχώς μεταβαλλόμενες οικονομικοκοινωνικές συνθήκες, διεθνείς και εγχώριες, για να μπορέσει η εκπαίδευση ως θεσμός να ανταποκριθεί στους στόχους της, παρουσιάζεται επιτακτική και άμεση η ανάγκη βελτίωσης της σχολικής Διεύθυνσης (Αργυροπούλου, 2010). Πιστεύουμε ότι για την επίτευξη αυτού του σκοπού, ύστερα από κατάλληλο και προσεκτικό σχεδιασμό, πέρα από μικροπολιτικά και μικροκομματικά συμφέροντα, μετά από σοβαρό διάλογο όλων των εμπλεκόμενων φορέων, πολιτικών και μη, λαμβάνοντας υπόψη τη γνώμη και των ίδιων των εκπαιδευτικών και με μακροπρόθεσμο προγραμματισμό όλα τα παραπάνω μέσα επιλογής στελεχών, συνδυαστικά και μετά από εκπαίδευση αυτών που θα τα εφαρμόσουν, θα μπορούσαν οπωσδήποτε να βοηθήσουν.

Βιβλιογραφία

- Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2013). *Κράτος και επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης. Ο λόγος της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (1964–2004)*. Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Allport, G. W. (1927). Concepts of trait and personality. *Psychological Bulletin*, 24(5), 284.
- Andrews, R. & Soder, R. (1987). Principal Leadership and Student Achievement. *Educational leadership*, 44(6), pp. 9–11.
- Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Β: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σσ. 231–262). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αργυροπούλου, Ε. (2010). Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων: Προσεγγίζοντας ερευνητικά το θέμα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Στο Κ. Μαλαφάντης (Επιμ.), *7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Α' Τόμος* (σσ. 553–565). Ρέθυμνο: Διάδραση.
- Αργυροπούλου, Ε. (2012). Η Οικονομική Διαχείριση της Σχολικής Μονάδας και ο Ρόλος του Διευθυντή. Στο Μ. Νικολαΐδου (Επιμ.) *Εκπαιδευτική ηγεσία. Χαρτογραφώντας το πεδίο της ηγεσίας στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην έρευνα και στην πρακτική*. (σσ. 229–244). Αθήνα: Ίων.
- Αργυροπούλου, Ε. (2015). *Προσεγγίζοντας το αβέβαιο μέλλον – Η λειτουργία του προγραμματισμού στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δίστιγμα.

- Argyropoulou, E. (2011). Ethical Leadership: a prerequisite for School Leadership today or just another leadership construct. In *Leadership in Education: A European Qualification Network for Effective School Leadership*. Leon, Spain.
- Argyropoulou, E. (2012). L' auto-développement et le chef d' établissement, Key-note speech. *Colloque «La question de Leadership»*, École Normale Supérieure de Lyon.
- Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (1996). *Το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Ο ρόλος της Ο.Λ.Μ.Ε. και της Δ.Ο.Ε. στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976*. Αθήνα: Πατάκης.
- Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Dimmock, C. (2003). Leadership in learning-centred schools: Cultural context, functions and qualities. In M. Brundrett, N. Burton & R. Smith (Eds.), *Leadership in education*. London: Sage.
- Edwards, C. W. (1974). Administration by competency. *Illinois Career Education Journal* (31), pp. 1–16.
- Everard, K.B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective school management* (4th ed.). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Fink, D. (2005). Developing Leaders for their Future not our Past. In M.J. Coles & G. Southworth (Eds.), *Developing leadership. Creating the schools of tomorrow*. Maidenhead: Open University Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: RoutledgeFalmer.
- Ζαβλανός, Μ. (1997). *Οργάνωση και διοίκηση, τόμος Β'* (4η έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην – Γ. Παρίκος & Σια Ε.Ε. ISBN:
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη Α.Ε.
- Gleitman, H., Gross, J., & Reisberg, D. (2011). *Psychology* (8th Ed.) New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). Emotional intelligence: leadership competencies Appendix B. In D. Goleman, R. Boyatzis and A. McKee, *The New leaders: transforming the art of leadership into the science of results* (pp. 253–256). London: Little Brown.
- Hersey, P., Blanchard, K., & Johnson D. (1996). *Management of organizational behavior: utilizing human resources* (7th ed.). London: Prentice Hall.
- Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Johnson, C., Shearron, G. & Hensel, N. (1974). *A Meaning for Competency*. Georgia University, Athens. College of Education.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κανελλόπουλος, Χ. (1990). *Μάνατζμεντ αποτελεσματική διοίκηση: σε επιχειρήσεις, οργανισμούς και υπηρεσίες, Α' Τόμος* (3^η έκδ.). Αθήνα: International Publishing.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2008). Το διοικητικό πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο: θεωρητική θεμελίωση και εμπειρικά δεδομένα. Στο Δ. Βλάχος (Επιστ. Υπεύθυνος), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση* (σσ. 73–88). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Λεμονή, Ι. & Κολεζάκης, Α. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή σχολικής μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη «διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων». *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 1(3), σσ. 165–182.
- Μαδεμλής, Η. (2014). *Η επιλογή Διευθυντών σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Β: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σσ. 93–135). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- McCleary, L. (1973). *Competency Based Educational Administration and Applications to Related Fields*. ERIC, Document reproduction service, ED 077136.
- Montana P. & Charnov B. H. (1993). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Morgan, G. (1996). Empowering human resources. In C. Riches, & C. Morgan (Eds.), *Human Resource Management in Education* (pp. 32–37). London: The Open University.

- Μπακάλμπαση, Ε. & Φωκάς, Ε. (2014). Απόψεις Δ/ντών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης σχετικά με το σύστημα επιλογής τους και την επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης. *Hellenic Journal of Research in Education*, 2, σσ. 145–166.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία, ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Mukhopadhyay, M. (2005). *Total quality management in education*. New Delhi: Sage Publications India Ltd.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του Διευθυντή. Στο Ζ. Παπαναούμ, (Επιστ. Υπ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Αγωγή*, (σσ. 231–240). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, ΑΠΘ.
- Pashiardis, P. & Orphanou, S. (1999). An insight into elementary principalship in Cyprus: the teachers' perspective. *International Journal of Educational Management*, 13(5), pp. 241–251.
- Πασιαρδής, Π. (1994). Αποτελεσματικός Διευθυντής: αυτοαξιολόγηση των αναγκών των Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, (20–21), σσ. 171–205.
- Πασιαρδής, Π. (1998). Παράμετροι ποιοτικής διεύθυνσης στο δημοτικό σχολείο του 21ου αιώνα. Στο: Κ. Χάρης, Ν. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα: Πρακτικά 1ου πανελλήνιου συνεδρίου* (σσ. 813–823). Αθήνα: Ατραπός.
- Pervin, L. A., & John, O. P. (2001). *Θεωρίες προσωπικότητας. Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλαιάς έννοιας. *Επιστήμες Αγωγής* (1), σσ. 27–39.
- Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Σαϊτης, Χ. (2008α). *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαϊτης, Χ. (2008β). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Συμεωνίδης, Α. (2016). *Τα προσόντα των στελεχών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Μια απόπειρα αποτίμησης και συσχέτισης προσόντων, προσδοκιών, κινήτρων και απαιτήσεων των διοικητικών θέσεων. Μελέτη Περίπτωσης στο Νομό Σερρών*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Φασούλης, Κ. (2001). Η ποιότητα στη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης: Κριτική προσέγγιση στο σύστημα διοίκησης ολικής ποιότητας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, σσ. 186–197.