



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**Εκπαιδευτικά προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη & Από  
Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Θέμα:**

«Η υφιστάμενη διοικητική στρατηγική της επιλογής των Διευθυντών  
σχολείου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μέσω των αντιλήψεων των  
εκπαιδευτικών»

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ:**

**ΚΩΣΤΑΚΗ ΣΟΦΙΑ (Α.Μ.: 14111)**

**Τριμελής Επιτροπή:**

**Τσακίρη Δέσποινα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια  
Δημόπουλος Κωνσταντίνος  
Τσατσαρώνη Άννα**

*«Δεν είμαι σίγουρος ότι τα πράγματα αν διορθωθούν, θα αλλάξουν,*

*...αλλά είμαι σίγουρος ότι για να διορθωθούν, πρέπει να αλλάξουν...»*

*Georg Christoph Lichtenberg*

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	6
Εισαγωγή .....	8
ΜΕΡΟΣ 1 <sup>ο</sup> .....	14
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Εννοιολογική προσέγγιση του τρίπτυχου Κράτος – Διοίκηση - Εκπαίδευση .....	14
Εισαγωγή .....	14
1.1 Ο ρόλος του κράτους και της εξουσίας στο Εκπαιδευτικό Σύστημα .....	15
1.2 Οι οργανωτικές δομές της Εκπαίδευσης ως Συστημικό Πρότυπο.....	20
1.3 Θεωρίες για τη Διοίκηση στην Εκπαίδευση .....	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ .....	39
Εισαγωγή .....	39
2.1 Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση.....	41
2.2 Η θεσμική αποτύπωση του ρόλου και των αρμοδιοτήτων του Διευθυντή.....	49
2.3 Διοίκηση – Ηγεσία: δύο παραπληρωματικές έννοιες .....	56
2.4 Ο αποτελεσματικός διευθυντής – Ο διευθυντής ως ηγέτης.....	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΘΕΣΜΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ: .....	66
Εισαγωγή .....	66
3.1 Ιστορική αναδρομή στα νομοθετικά πλαίσια από το 1974 μέχρι σήμερα.....	66
3.2 Η περίπτωση του Ν.4327/2015: Παρουσίαση και συγκριτική μελέτη των νομοθετημάτων .....	74
3.4 Κριτική θεώρηση του νέου συστήματος επιλογής Στελεχών Εκπαίδευσης (Ν.4327/2015).....	82
ΜΕΡΟΣ II .....	89
ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ .....	89
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 <sup>ο</sup> : ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ...89	
4.1 Εισαγωγή .....	89
4.2 Σκοπός της έρευνας - ερευνητικά ερωτήματα: .....	89
4.3 Μεθοδολογία έρευνας:.....	92
4.3.1 Επιλογή της ερευνητικής μεθόδου της εμπειρικής έρευνας:.....	92
4.3.2.Ερευνητικό εργαλείο της εμπειρικής έρευνας: .....	95
4.3.3. Η διαμόρφωση του πρωτοκόλλου συνέντευξης.....	98
4.3.4. Περιγραφή του δείγματος και του τρόπου διεξαγωγής της έρευνας: .....	99
4.3.5.Δυσκολίες-Προβλήματα:.....	103

4.3.6 Εγκυρότητα, Αξιοπιστία και ζητήματα δεοντολογίας: .....	104
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 <sup>ο</sup> : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	108
5.1 Περιγραφή των αποτελεσμάτων ανά ερευνητικό άξονα – Παρουσίαση.....	108
5.2 ΑΞΟΝΑΣ Α': Επιστημονικό και εκπαιδευτικό προφίλ του ερωτώμενου.....	108
5.3 ΑΞΟΝΑΣ Β': Συζήτηση περί του νομοθετήματος και νοηματοδότησή του... 108	
5.3.1. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις συχνές μεταβολές του θεσμικού πλαισίου επιλογής τους (ερ. 1).....	108
5.3.2 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την υφιστάμενη διοικητική στρατηγική της επιλογής των Διευθυντών σχολείου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση- Συζήτηση περί του νομοθετήματος (ερ. 2).....	111
5.3.3 Διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη μυστική ψηφοφορία που προβλεπόταν από το Ν.4327/2015 (ερ. 3). .....	114
5.3.4 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ανάδειξη του Συλλόγου Διδασκόντων σε όργανο εκλογής Διευθυντών και σχετικά με τη συμμετοχή των Συμβουλίων Επιλογής στη διαδικασία (ερ.4-5). .....	116
5.3.5 Απόψεις των υποκειμένων αναφορικά με την προμοδότηση υποψηφίων από τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και εκτιμήσεις τους σχετικά με το κατά πόσο οι σχεσιακές αυτές καταστάσεις ενδεχομένως να υπερέκτεραν τα επαρκή διοικητικά, επιστημονικά και παιδαγωγικά στη διαδικασία επιλογής (ερ. 6-7). .....	119
5.4 ΑΞΟΝΑΣ Γ': Σχέσεις συλλόγου διδασκόντων ως συνέπεια της νέας διοικητικής στρατηγικής. ....	121
5.4.1. Πλήθος υποψηφίων Διευθυντών στη σχολική μονάδα - Διερεύνηση σχέσης υποκειμένου - υποψηφίων Διευθυντών (ερ. 8-9). .....	121
5.4.2 Ανάλυση των εντυπώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς βίωσαν την προεκλογική περίοδο (ερ. 10). .....	121
5.4.3 Επίδραση της εκλογικής διαδικασίας α) στη στάση των υποψηφίων β) στη στάση του εκλογικού σώματος καθώς και γ) στις σχέσεις του Συλλόγου Διδασκόντων (ερ. 11- 13). .....	124
5.4.4 Εκτιμήσεις υποκειμένων αναφορικά με τα κριτήρια των εκπαιδευτικών για την ανάδειξη των Διευθυντών σχολικών μονάδων (ερ.14). .....	127
5.5 ΑΞΟΝΑΣ Δ': Νέος τρόπος επιλογής Διευθυντών & αποτελεσματικότητα του έργου τους. ....	130
5.5.1 Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του καλού Διευθυντή - Κριτική εκτίμηση των ικανοτήτων του Διευθυντή που αναδείχθηκε από τη διαδικασία (ερ. 15-16). .....	130
5.5.2 Κριτική αποτίμηση του Ν. 4327/2015 αναφορικά με την ικανοποιητική στελέχωση των θέσεων ευθύνης (ερ.17). .....	134
5.5.3 Συζήτηση περί της αναγκαιότητας επιμόρφωσης των υποψηφίων Διευθυντών (ερ.18). .....	135
5.6 ΑΞΟΝΑΣ Ε': Προτάσεις για βελτίωση της υφιστάμενης διοικητικής στρατηγικής .....	137

5.6.1. Συζήτηση περί συνέχειας της εν λόγω διαδικασίας για την επιλογή Διευθυντών σχολικών μονάδων (ερ.19).....	137
5.6.2. Προτάσεις για βελτίωση της υφιστάμενης διοικητικής στρατηγικής (ερ.20). ...	138
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 <sup>ο</sup> : ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ: .....	143
6.1 Συζήτηση και γενικά συμπεράσματα.....	143
6.2 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα .....	152
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....	154
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ.....	154
Πρωτόκολλο Συνέντευξης .....	154
1.1 Εκφώνηση.....	154
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2:.....	158
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.....	167
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΕΝΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΣ:.....	167
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ: .....	171

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στο ερευνητικό πεδίο που αφορά στη διοίκηση των σχολικών μονάδων και επιχειρεί μια πιο διεισδυτική ερευνητική προσέγγιση αναφορικά με τον τρόπο εφαρμογής της νέας διοικητικής στρατηγικής του Υπουργείου Παιδείας σχετικά με την ανάδειξη των Διευθυντών σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, όπως αυτή τέθηκε για πρώτη φορά σε εφαρμογή τον Ιούνιο του 2015. Πρόκειται για το νομοθετικό εκείνο πλαίσιο, με το οποίο η ηγεσία του Υπουργείου εκχωρεί στους συλλόγους Διδασκόντων το δικαίωμα της επιλογής των Διευθυντών με τη διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας. Η νέα αυτή διαδικασία δίνει τη δυνατότητα στο Σύλλογο κάθε μονάδας να εκφράσει μέσω της επιλογής του άμεσα την προτίμησή του στο πρόσωπο και έμμεσα να συνδηλώσει τα κριτήρια, τις αντιλήψεις, τις ιδεολογικές του τοποθετήσεις και γενικότερα μια πλειάδα κινήτρων και ερεισμάτων. Η διαδικασία καθεαυτήν προκάλεσε πολλές συζητήσεις στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας και έφερε στο προσκήνιο διαφορετικές και αντικρουόμενες θέσεις, εγείροντας σημαντικά ζητήματα για προβληματισμό και μελέτη ως προς τη φιλοσοφία και τον τρόπο εφαρμογής του νέου εκπαιδευτικού νόμου για την επιλογή των στελεχών αυτής της βαθμίδας της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την υφιστάμενη διοικητική στρατηγική, στον απόηχο πλέον της διαδικασίας, ενώ διατυπώνονται τα συμπεράσματα που απορρέουν από τη βιωμένη εμπειρία όσων ενεπλάκησαν σε αυτήν.

Σε θεωρητικό επίπεδο, η παρούσα έρευνα επιδιώκει τη διαύγαση του τοπίου, επιχειρώντας την πληρέστερη κατανόηση των εννοιών και των θεωριών περί την διοίκηση και αποπειρώμενη την ανάλυση των θεμάτων και των παραμέτρων της αποτελεσματικής διοίκησης της εκπαίδευσης αναδεικνύει την πολυπλοκότητα του έργου των διοικητικών στελεχών και επισημαίνει τη σπουδαιότητα της αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης για την επιτυχή πορεία και λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήματος εν γένει. Επιπρόσθετα, υπογραμμίζεται η σαφής διάκριση ηγεσίας και διοίκησης και η ανάγκη να στελεχώνεται η εκπαίδευση όχι απλώς από ικανούς προϊσταμένους, αλλά από ηγέτες. Τέλος, η ιστορική αναδρομή στις πολιτικές και στις αντίστοιχες νομοθετικές επιλογές και ρυθμίσεις της Πολιτείας, αναφορικά με την ανάδειξη των Στελεχών Εκπαίδευσης,

αναδεικνύει τη διαλεκτική σχέση των επιλογών αυτών με το εκάστοτε κοινωνικό-πολιτικό και ιστορικό συγκείμενο και επιτρέπει να αναγνωριστούν οι φιλοσοφικές και οι ιδεολογικές προκείμενες που παράγουν τις συγκεκριμένες στρατηγικές και πολιτικές. Η ενότητα της παρούσας μελέτης που αφορά στην εμπειρική έρευνα συμβάλλει στην ανάδειξη των στοιχείων της νέας διοικητικής πολιτικής σε ό,τι αφορά στην εφαρμογή του στις σχολικές μονάδες και επιτρέπει την τεκμηριωμένη κριτική αποτίμησή του.

Στο ερευνητικό μέρος, επιχειρείται η ανίχνευση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι συμμετείχαν και είχαν άμεση εμπλοκή στη διαδικασία ανάδειξης Διευθυντών σχολικών μονάδων κατά τις τελευταίες κρίσεις Στελεχών Εκπαίδευσης τον Ιούνιο του 2015, μέσα από τις απαντήσεις που οι ίδιοι δίνουν σε μία σειρά ερωτημάτων που τους τίθεται. Με άλλα λόγια, γίνεται μία προσπάθεια ώστε να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενεργό εμπλοκή τους στη διαδικασία εκλογής για την κάλυψη της θέσης του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν. Το θέμα που πραγματευόμαστε αφορά στη νοηματοδότηση των απόψεων, των εμπειριών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, στα κριτήρια τα οποία έθεσαν ως γνώμονα για την επιλογή τους αλλά και στο πώς ο εν λόγω τρόπος επιλογής επηρέασε τις εκπαιδευτικές σχέσεις.

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιτρέπουν παρατηρήσεις και προτάσεις για τη βελτίωση της διαδικασίας, ενώ αναδεικνύουν την ανάγκη να διεξαχθούν σχετικές έρευνες σε άλλες Διευθύνσεις ώστε να επιτευχθεί μια κατά το δυνατόν αντιπροσωπευτικότερη διερεύνηση του θέματος.

## Εισαγωγή

Η δυναμική της εκπαίδευσης, η οποία βρίσκεται σε τροχιά διαρκούς εξέλιξης, επιβάλλει την προσαρμογή των επιδιωκόμενων στόχων της με βάση τις μεταβολές και επιταγές του οικονομικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Η σημασία της εκπαίδευσης είναι αδιαμφισβήτητη, καθώς συνιστά έναν από τους σημαντικότερους συντελεστές κοινωνικής και οικονομικής ανέλιξης των λαών. Οι απαιτήσεις που επιτάσσει ο διεθνής ανταγωνισμός και οι αλματώδεις τεχνολογικές και επιστημονικές εξελίξεις διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στη σχεδίαση και την υλοποίηση εκπαιδευτικών πολιτικών που θα επιστεγάσουν και θα ανταποκρίνονται στο μεγαλύτερο μέρος του φάσματος των παροντικών αλλά και των μελλοντικών αναγκών.

Οι συνέπειες της παγκοσμιοποίησης στην εκπαίδευση έχουν απασχολήσει ευρέως την επιστημονική κοινότητα, η οποία παρατηρεί, καταγράφει και αξιολογεί τα νέα δεδομένα. Σύμφωνα με πλήθος μελετητών (Γουβιάς, 2002· Βεργίδης & Πρόκου, 2005· Λαφοντάιν & Μύλλερ, 1999), η παγκοσμιοποίηση μετέβαλε δραστικά το εκπαιδευτικό τοπίο, τις ανάγκες και τις απαιτήσεις από αυτό για τη δημιουργία όσο το δυνατό παραγωγικότερου εργατικού δυναμικού. Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση συνιστά μια επένδυση που, κατά τον πιο τελέσφορο τρόπο, προετοιμάζει τα άτομα για να συμβάλλουν στον τομέα της οικονομίας.

Όροι που προέρχονται από τον τομέα του management (διαχείριση) χρησιμοποιούνται για να αξιολογήσουν την πορεία της σχολικής εκπαίδευσης, όπως τα κριτήρια της «αποτελεσματικότητας» και της «παραγωγικότητας». Με άλλα λόγια, στο σχολείο έχει εισέλθει η λογική της Αγοράς, η οποία το αντιμετωπίζει ως μία μονάδα παραγωγική, δηλαδή ως μία «επιχείρηση» που χρειάζεται να διοικείται με όρους σύγχρονου management. Σκοπός είναι να επιδιώκει συνεχώς τη βελτίωση της παραγωγικότητας με παράλληλη οικονομία πόρων (Apple, 1996). Επιπλέον, ο έλεγχος και η ποσοτική αποτύπωση του παραγόμενου έργου μέσα από τους θεσμούς της αξιολόγησης συνιστούν διαδικασίες απαραίτητες για τη διασφάλιση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου.

Σημαινούσα βαρύτητα δίνεται στη λογοδοσία (accountability) - με την έννοια της απόδοσης λόγου στα αρμόδια θεσμικά εμπλεκόμενα όργανα καθώς και στις ομάδες συμφερόντων που επιζητούν συμμετοχή στη διαχείριση- για τη συγκριτική



αποτίμηση των επενδύσεων αναφορικά με τα παιδαγωγικά αποτελέσματα και την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί. Οι τεχνικές, αυτές, αποσκοπούν να διασφαλίσουν ότι οι εκπαιδευτικές διαδικασίες γίνονται περισσότερο διαφανείς και πως κάποιος φέρει την ευθύνη για την υλοποίησή και διεξαγωγή τους. Αυτό σε επίπεδο σχολείου ενδέχεται να περιλαμβάνει τον καθορισμό των στόχων και των σημείων αναφοράς που πρέπει να επιτύχουν τα σχολεία και τα συστήματα σχολικής εκπαίδευσης από τις κυβερνήσεις, τη δημοσίευση των αποδόσεων των σχολείων ή ακόμα και τη σύνδεση της χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων με τις απαιτήσεις απόδοσης (Ball, 2008).

Σε αυτή την κατεύθυνση προσανατολίζεται και η συμβουλευτική του διδακτικού προσωπικού, οι επιδόσεις των μαθητών, η συμμετοχή σε διεθνείς έρευνες (PISA). Ο Ball (2008) χρησιμοποιεί τον όρο *επιτελεσματικότητα* για να περιγράψει το εργαλείο μετασχηματισμού των Υποκειμένων σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, μία τεχνολογία όχι καταπιέσεων αλλά ανταμοιβών, που οδηγεί όμως τα άτομα να απαιτούν από τον εαυτό τους να είναι διαρκώς αντανακλαστικοί (reflexive) και αυτό-πειθαρχούμενοι (self-disciplining), εκτιμώντας όλες τις παραμέτρους που θα συμβάλλουν σε παραγωγικότερα και μετρήσιμα αποτελέσματα. Κρίνει πως η ιδιωτικοποίηση έχει εισβάλλει στην εκπαίδευση δημιουργώντας σχέσεις αποδοτικότητας που προσιδιάζουν τις εμπορικές. Ο Ball (2008) σχετίζει την ιδιωτικοποίηση με την επιτελεσματικότητα καθώς οι εισροές και οι εκροές της εκπαίδευσης λογίζονται ως προϊόντα ή ως αποτελέσματα μετρήσεων. Τα υποκείμενα και τα ιδρύματα υποχρεούνται να αιτιολογήσουν τους εαυτούς τους με στοιχεία που αντιπροσωπεύουν την εκπαίδευση και τους στόχους της, ως βάση για κρίση και για σύγκριση (Ball, 2008).

Επιπλέον, οι συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας, αποτέλεσμα της ελεύθερης διακίνησης αγαθών, πληροφοριών, υπηρεσιών, κεφαλαίου, εργατικού δυναμικού και την ύπαρξη υπερεθνικών οργανισμών και μη κυβερνητικών οργανώσεων κάνουν τη διάκριση στην αγορά εργασίας έργο όλο και πιο δύσκολο και εξαιρετικά απαιτητικό, ευθύνη με την οποία έχει επιφορτιστεί η εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό, η κυριαρχία της παγκοσμιοποίησης οδήγησε στην κοινωνία της γνώσης και στην αναγκαιότητα βελτίωσης των εκπαιδευτικών πολιτικών (OECD, 2007:1). Γίνεται, λοιπόν, περισσότερο απτή η σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ εκπαίδευσης και παγκοσμιοποιημένης οικονομίας, καθώς η διάκριση των υποκειμένων στην αγορά εργασίας συνδέεται άμεσα με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ενώ

αντίστοιχα οι στόχοι της παιδείας εξαρτώνται από την οικονομία. Έτσι, περνώντας στο μικρο-επίπεδο της σχολικής μονάδας, η τελευταία πλέον δε λογίζεται απλώς ως ένας γραφειοκρατικός μηχανισμός που λειτουργεί με τρόπο αυτόματο, αλλά ως ανταγωνιστική «επιχείρηση», που χρειάζεται στελέχη με ατομική φιλοδοξία και δέσμευση για την απαιτούμενη πρόοδο.

Αναλογιζόμενοι τα όσα προαναφέρθηκαν, γίνονται κατανοητοί οι λόγοι για τους οποίους οι σχολικές μονάδες, αλλά και γενικότερα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, συνιστούν αρκετά σύνθετους και πολύπλευρους οργανισμούς, η ομαλότητα της λειτουργίας και η αποτελεσματικότητα των οποίων αποτελεί συνισταμένη πλήθους παραγόντων. Ιδιαίτερα κατά τα τελευταία χρόνια, την περίοδο της κρίσης, τα προβλήματα και οι προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν έχουν αυξηθεί κατακόρυφα. Διαφαίνεται έντονα η ανάγκη διασύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, κάτι που συνιστά και απαιτούμενο της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης οικονομίας και κοινωνίας της γνώσης, που όμως εννοεί ότι η εκπαίδευση πρέπει να προετοιμάζει ευέλικτους εργαζομένους με βασικές δεξιότητες που θα είναι σε θέση να προσαρμόζονται στις ρευστές συνθήκες εργασίας που διαμορφώνονται. Ο ρόλος του διευθυντή έναντι αυτών των προκλήσεων, που απαιτούν ένα σχολείο παραγωγικό και ευέλικτο, ικανό να ανταπεξέλθει στις διαρκώς αυξανόμενες απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας της Γνώσης, της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας καθίσταται πλέον ιδιαίτερα σημαίνων (Χατζηδήμου & Βιτσιλάκη, 2006).

Όπως αναφέρει και ο (Bush, 2003), τα παραγόμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα συνδέονται άμεσα με την ποιότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Κάτι τέτοιο συνεπάγεται πως η επιλογή των ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τη διοικητική επιστήμη, αποτελεί σημείο καίριο για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί. Συνεπώς τα άτομα που ηγούνται των σχολικών μονάδων θα πρέπει να είναι όχι μόνο κάτοχοι των κατάλληλων γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και να διαθέτουν ικανότητες ηγέτη προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν στο πολύπλοκο έργο τους. Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, πως πολλά Υπουργεία Παιδείας σε όλο τον κόσμο κρίνουν ως αναγκαία προϋπόθεση την παρακολούθηση ειδικής σειράς μαθημάτων, επιμορφωτικών σεμιναρίων σε θέματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης, διαχείρισης κρίσεων και αξιολόγησης του προσωπικού για το διορισμό ατόμων σε αυτές τις θέσεις ευθύνης (Καμπουρίδης, 2002). Κάτι τέτοιο έρχεται σε αντιδιαστολή με την παλαιότερη επικρατούσα πρακτική στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όταν η

ανάληψη της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας θεωρούνταν φυσικό επακόλουθο της εξέλιξης της καριέρας του εκπαιδευτικού, ο οποίος μετά από πολυετή εμπειρία στο χώρο της εκπαίδευσης καλείται να διευθύνει τους συναδέλφους του ανταποκρινόμενος παράλληλα στις προκλήσεις της διοίκησης χωρίς καμία προετοιμασία για την ανάληψη του ρόλου αυτού.

Μέχρι πρότινος, η επιλογή των προσώπων που θα ηγούνται των σχολικών μονάδων γινόταν ως επί το πλείστον με κριτήριο την ακαδημαϊκή πορεία του υποψηφίου, τη διδακτική ικανότητά του καθώς και τα χρόνια προϋπηρεσίας. Ωστόσο, με την υπ. αριθμ. Φ.361.22/26/79840/Ε3 (ΦΕΚ 915/2015) Υπουργική Απόφαση περί «Καθορισμού της διαδικασίας υποβολής των αιτήσεων και επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων και εργαστηριακών κέντρων» άλλαξε η υφιστάμενη διοικητική στρατηγική αναφορικά με την επιλογή των Διευθυντών των σχολικών μονάδων με κυριότερη διαφοροποίηση την εμπλοκή του Συλλόγου Διδασκόντων στη διαδικασία εκλογής των Διευθυντών.

Σκοπός της παρούσας εργασίας, λοιπόν, είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενεργό εμπλοκή τους στη διαδικασία εκλογής για την κάλυψη της θέσης του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν. Με άλλα λόγια, το θέμα που πραγματευόμαστε αφορά στη νοηματοδότηση των απόψεων, των εμπειριών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και πώς ο εν λόγω τρόπος επιλογής επηρέασε τις εκπαιδευτικές σχέσεις.

Με βάση τον παραπάνω στόχο διαμορφώθηκε η προβληματική του θέματος η οποία θεμελιώθηκε στα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Πώς αντιλήφθηκαν και βίωσαν οι εκπαιδευτικοί την αλλαγή της υφιστάμενης διοικητικής στρατηγικής αναφορικά με την επιλογή της σχολικής ηγεσίας;
2. Ποια κριτήρια, βάση των οποίων ενέκριναν τους υποψήφιους διευθυντές, προτάσσουν οι εκπαιδευτικοί και πώς τα νοηματοδοτούν;
3. Εάν και με ποιο τρόπο επηρεάστηκαν οι σχέσεις του συλλόγου διδασκόντων μετά το πέρας της εκλογικής διαδικασίας;

Η έρευνα διεξάγεται σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής και χρησιμοποιείται ποιοτική μεθοδολογία με ερευνητικό εργαλείο την ημιδομημένη

συνέντευξη. Στην επιλογή του θέματος, αλλά και στην απόφασή μας να ασχοληθούμε τόσο σε θεωρητικό όσο και σε εμπειρικό επίπεδο με το υπό συζήτηση αντικείμενο μας ώθησε το προσωπικό ενδιαφέρον να μελετήσουμε εάν αυτή η πιλοτική εφαρμογή της εν λόγω διοικητικής στρατηγικής έτυχε συλλογικής αποδοχής από το εκπαιδευτικό σώμα, πώς βιώθηκε και ποιες οι επιπτώσεις στη συλλογική λειτουργία των μετεχόντων εκπαιδευτικών στο εκλογικό σώμα και στην παραγωγή εκπαιδευτικού έργου της Σχολικής μονάδας. Ευελπιστούμε μέσα από τη συγκεκριμένη ανάλυση να αναδείξουμε το προφίλ του ιδανικού διευθυντή που φαίνεται να ενστερνίζονται οι εκπαιδευτικοί καθώς και τον τρόπο με το οποίο νοηματοδοτούν τα κριτήρια της δικής τους επιλογής. Το επιστημονικό ενδιαφέρον, μάλιστα, εντείνεται δεδομένου ότι ουδέποτε κατά το παρελθόν στην ιστορία της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν αναλάβει προσωπικά την ευθύνη εκλογής του προσώπου που επιθυμούν να διοικήσει τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν.

Η παρούσα εργασία ακολουθεί μία δομή, η οποία διαρθρώνεται σε δύο επιμέρους ενότητες: το θεωρητικό και το εμπειρικό ερευνητικό μέρος, καθένα από τα οποία αναλύεται στα αντίστοιχα κεφάλαια.

Στο 1ο Κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους σε μία προσπάθεια να προσδιορίσουμε τη σχέση κράτους και εκπαιδευτικής πολιτικής προσεγγίζεται το εκπαιδευτικό σύστημα ως υποσύστημα του κοινωνικοοικονομικού συστήματος που κατέχει μάλιστα στρατηγική θέση μέσα σε αυτό, καθώς επηρεάζει μεγάλο μέρος των υπόλοιπων συστημάτων και του περιβάλλοντός του και υπό το πρίσμα του συστημικού προτύπου επιχειρούνται θεωρητικές προσεγγίσεις του κράτους, της διοίκησης και της εκπαίδευσης, οι οποίες - ειδικά μέσα από μια πρόσληψη της σχολικής μονάδας ως οργανωσιακής οντότητας - συνέβαλαν καθοριστικά ώστε η διοίκηση της εκπαίδευσης να λάβει τη μορφή ενός σύγχρονου, ανοιχτού, πολυπρισματικού επιστημονικού πεδίου.

Στο 2ο Κεφάλαιο ορίζεται η έννοια της ηγεσίας και παρουσιάζονται οι βασικοί τύποι της, καθώς και οι σχετικές με την ηγεσία θεωρίες και η εξέλιξη τους. Προσδιορίζεται ο ρόλος και οι αρμοδιότητες του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας, καθώς και οι επιμέρους πτυχές της πολύπλευρης δραστηριότητας των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, που θεωρούνται απαραίτητες για την άσκηση

αποτελεσματικής ηγεσίας. Γίνεται σαφής διάκριση των όρων «ηγεσία» και «διοίκηση» καταγράφοντας τις ουσιαστικές διαφορές μεταξύ «μάνατζερ» (διεκπεραιωτή - διαχειριστή) και «ηγέτη».

Στο 3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο πραγματοποιείται μια ιστορική επισκόπηση και θεσμική παρουσίαση - ανάλυση στις νομοθετικές παρεμβάσεις αναφορικά με τον τρόπο επιλογής ηγετικών στελεχών εκπαίδευσης - και πιο συγκεκριμένα των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων - από την μεταπολιτευτική περίοδο της Ελλάδας μέχρι και τις μέρες μας. Παράλληλα, πραγματοποιείται συγκριτική μελέτη των θεσμικών, αυτών, πλαισίων, αναδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό το θεσμικό τους λόγο, τη σταδιακή εναρμόνιση τους αλλά και τις αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις τους στο βάθος του χρόνου ως προς τις κοινωνικές μεταβολές και απαιτήσεις. Τέλος, μελετώνται οι θεσμικές διαστάσεις του νέου θεσμικού πλαισίου επιλογής καθώς και τα διακυβεύματά του.

Το δεύτερο μέρος αποτελεί το εμπειρικό μέρος της εργασίας μας που συνίσταται στην διενέργεια της ποιοτικής μας έρευνας και απαρτίζεται από τα εξής τρία κεφάλαια (4<sup>ο</sup> – 5<sup>ο</sup> – 6<sup>ο</sup>).

Στο 4<sup>ο</sup> Κεφάλαιο αναφέρεται το μεθοδολογικό πλαίσιο και περιγράφεται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα, η μεθοδολογία που ακολουθείται, η επιλογή του δείγματος, ο σχεδιασμός του ερευνητικού εργαλείου συλλογής δεδομένων, η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας ενώ τίγονται θέματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Το αντικείμενο της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό πλαίσιο υποδεικνύουν τη χρήση της ποιοτικής μεθόδου μέσω της χρήσης ημιδομημένων συνεντεύξεων. Τα ερευνητικά ερωτήματα οδήγησαν στην κατασκευή ενός πρωτοκόλλου συνέντευξης, που τέθηκε στα ερευνητικά υποκείμενα του δείγματος. Κατόπιν λαμβάνει χώρα περιγραφή του δείγματος και του τρόπου διεξαγωγής της έρευνας και αναφορά σε προβλήματα και δυσκολίες, αλλά και σε ζητήματα εγκυρότητας, αξιοπιστίας και δεοντολογίας.

Το 5<sup>ο</sup> Κεφάλαιο παρουσιάζει και αναλύει τα ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνά μας (αντιλήψεις εκπαιδευτικών).

Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με το 6ο κεφάλαιο στο οποίο συζητούνται τα ευρήματα, συνοψίζονται και καταγράφονται τα συμπεράσματα, καθώς επίσης υποβάλλονται προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση

## **ΜΕΡΟΣ 1<sup>ο</sup>**

### **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Εννοιολογική προσέγγιση του τρίπτυχου Κράτος - Διοίκηση - Εκπαίδευση**

##### **Εισαγωγή**

Ο τρόπος που οργανώνεται ένα εκπαιδευτικό σύστημα συνιστά απόρροια πολιτικών επιλογών στο πλαίσιο του γενικότερου πολιτικού σχεδιασμού που θεμελιώνεται σε συγκεκριμένο αξιακό - φιλοσοφικό υπόβαθρο και σε συγκεκριμένη εκπαιδευτική – παιδαγωγική ιδεολογία. Βάσει αυτών των πολιτικών επιλογών διαμορφώνεται και ο τρόπος κατανομής και διάχυσης της εξουσίας μεταξύ των δομών του συστήματος, ο οποίος προσδίδει στο σύστημα αντίστοιχα ένα συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό χαρακτήρα (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 62). Ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος είναι καίριας σημασίας για τον προσδιορισμό των περιθωρίων που έχουν τα στελέχη της εκπαίδευσης να ασκήσουν διοίκηση.

Στην ελληνική πραγματικότητα, η οργάνωση της εκπαιδευτικής διοίκησης, απόλυτα εναρμονισμένη στο ευρύτερο πλαίσιο του οργανοδιοικητικού συστήματος του κρατικού μηχανισμού παρουσιάζει παρεμφερή χαρακτηριστικά στοιχεία με αυτό, όπως: συγκεντρωτισμός, πλήθος μονομελών και συλλογικών οργάνων και υπηρεσιών, πυραμιδική και γραφειοκρατική οργάνωση. Το Υπουργείο Παιδείας μέσα από ένα πλέγμα νόμων, υπουργικών αποφάσεων, εγκυκλίων και προεδρικών διαταγμάτων κατευθύνει και οριοθετεί όλες σχεδόν τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναφορικά με την οργανωτική δομή και λειτουργία στο σύνολό της, τη διοίκηση, την επόπτευση και τη παιδαγωγική καθοδήγηση τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Κατσαρός, 2008).

## 1.1 Ο ρόλος του κράτους και της εξουσίας στο Εκπαιδευτικό Σύστημα

Όταν γίνεται αναφορά στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι σχεδόν αυτονόητη η διασύνδεσή του με το κράτος και τα χαρακτηριστικά αυτού. Κάτι τέτοιο συμβαίνει, γιατί από εκεί εκκινούν όλες οι μορφές εξουσίας και από τα χαρακτηριστικά στοιχεία του ορίζεται και η μορφή της κρατικής εξουσίας, η οποία οργανώνει, κατευθύνει, συστηματοποιεί και επιμελείται μεταξύ των υπόλοιπων δομών και το εκπαιδευτικό σύστημα.

Από τη μεριά του, το εκπαιδευτικό σύστημα συνιστά υποσύστημα του ευρύτερου κοινωνικο - οικονομικού και πολιτικού σχηματισμού και δραστηριοποιείται εντός του περιβάλλοντος που του έχει διαμορφώσει το συγκεκριμένο υπερσύστημα (κράτος). Κατέχει, ωστόσο, θέση στρατηγική, καθώς πρόκειται για ένα ζωντανό, ανοιχτό σύστημα, το οποίο βρίσκεται σε συνεχή επικοινωνία και αμοιβαία εξάρτηση με το εξωτερικό περιβάλλον και έτσι αφενός επενεργεί σημαντικά και στα υπόλοιπα συστήματα αλλά και αφετέρου συμβάλλει στη διαφύλαξη και αναπαραγωγή του εν λόγω κοινωνικο - οικονομικού σχηματισμού (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994 & Αθανασούλα- Ρέππα, 2008 & Πασιαρδής, 2004).

Ως εκπαιδευτικό σύστημα νοείται το σύνολο των αλληλο - εξαρτώμενων και αλληλεπιδρούντων δομών, που στοχεύουν στην επίδραση με συγκεκριμένο τρόπο στη σκέψη και στο χαρακτήρα του ατόμου. Απώτερο σκοπό έχει αφενός την πνευματική (γνωστική) καλλιέργεια του υποκειμένου, και μέσω αυτής την επαγγελματική - παραγωγική ανάπτυξη, προκειμένου να επιτευχθεί η προετοιμασία του κοινωνικού συνόλου για την είσοδο στον εργασιακό στίβο και αφετέρου την πολιτιστική αναβάθμισή του, που εμπεριέχει το στοιχείο των σχέσεων και συγκρούσεων μεταξύ των δομών από τις οποίες πηγάζει και η εξέλιξή του (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Κατά τον Durkheim (1922), σκοπός της εκπαίδευσης είναι η μεταλαμπάδευση μιας επαρκούς κοινότητας ιδεών και αντιλήψεων, που θα είναι ικανές να διασφαλίσουν την ύπαρξη της ίδιας της κοινωνίας. Ο σκοπός αυτός επιτυγχάνεται με τη μύηση στη συλλογική ηθική, η οποία ισοδυναμεί με την πράξη διαμόρφωσης ενός «κοινωνικού είναι» ξεχωριστά σε κάθε μέλος της κοινωνίας. Στο εσωτερικό του

συστήματος λαμβάνει χώρα η επεξεργασία της πρώτης ύλης (παιδί) και με την αξιοποίηση της καταλληλότερης πρακτικής (διαδικασία μάθησης) πραγματοποιούνται εκροές (απόφοιτοι).

Στη λειτουργική προσέγγιση του Durkheim αντιτίθεται η μαρξιστική θεώρηση του Πουλαντζά (1985) κατά τον οποίο πρωταγωνιστικό ρόλο στην οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος διαδραματίζει η διοίκηση, που ελέγχει τη λειτουργία του συστήματος με τη χρήση του θεσμικού πλαισίου και φροντίζει για την ισορροπία των δομών του, διασφαλίζοντας τις εκροές. Σαφέστατα, καθοριστική θέση για τη διοίκηση καταλαμβάνει η εξουσία, η οποία αναφορικά με τις αρμοδιότητες διαχωρίζεται στην κεντρική εξουσία, η οποία ταυτίζεται με την πολιτική - κρατική εξουσία και τοποθετείται στην κορυφή της ιεραρχίας του συστήματος καθώς και στις επιμέρους εξουσίες (κέντρα εξουσίας) που εντοπίζονται στις δομές του συστήματος. Η κεντρική εξουσία δύναται να επιβάλλει με άμεσο τρόπο την ιδεολογία της στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω του σχολείου, ενώ η αυστηρά κάθετη ιεραρχία του συστήματος εξυπηρετεί την παγίωση και υλοποίηση της βούλησης αυτής. Η μεταβίβαση ευθυνών και αρμοδιοτήτων της κεντρικής εξουσίας στα επιμέρους κέντρα εξουσίας συνάπτεται με τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους καθώς επίσης και από τη μορφή της οργανωτικής δομής. Η παρουσία των κέντρων εξουσίας στο σύνολο αυτής της ιεραρχικής δομής, που αλληλοεξαρτώνται και επηρεάζονται από την κεντρική εξουσία, αποδεικνύει τη διάχυση της εξουσίας σε όλες τις πτυχές και τα επίπεδα του συστήματος: κορυφή - ενδιάμεσες ζώνες – βάση.

Στο εκπαιδευτικό σύστημα, λοιπόν, η εξουσία διατρέχει όλες ιεραρχικά τις δομές του συστήματος. Κατά τον Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου (1994) τα χαρακτηριστικά στοιχεία της εξουσίας συνοψίζονται στα εξής:

A) Επίδραση – επιρροή: Οι επιταγές και τα κελεύσματα της εξουσίας παρουσιάζονται όχι με τη μορφή επιβολής και εξαναγκασμού, αλλά εμμέσως με τη μορφή διευκρινίσεων και οδηγιών «προς ναυτιλλομένους», τις οποίες βέβαια τα Υποκείμενα οφείλουν να ακολουθήσουν και να υλοποιήσουν.

B) Επιβολή - καταστολή: Η εξουσία εξ ορισμού συνιστά δύναμη παρεμβατική και συμπεριλαμβάνει το στοιχείο της επιβολής. Η επέμβαση της εξουσίας στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω θεσμών, νόμων και εγκυκλίων που θεσπίζονται από το Υπουργείο Παιδείας στοχεύει στην εξομάλυνση των



ανισορροπιών που επιφέρει η ανάπτυξη του συστήματος και των σχέσεων παραγωγής.

Γ) Πειθαρχία: Η εξουσία προϋποθέτει οργάνωση, προϋποθέτει σχέσεις παραγωγικές που αλληλοεξαρτώνται και αλληλοσυγκρούονται, προϋποθέτει πειθαρχία. Έτσι, λοιπόν, παρεμβαίνει διορθωτικά όταν χρειάζεται για να αντιμετωπίσει τυχόν αποκλίσεις στην εφαρμογή και υλοποίηση των νόμων προκειμένου να αποκατασταθεί η ισορροπία του συστήματος.

Δ) Επεξεργασία - διεργασία: Αναφέρεται στην εκπαιδευτική διαδικασία που λαμβάνει χώρα με την αξιοποίηση των καταλληλότερων παιδαγωγικών μεθόδων και εργαλείων μάθησης, διαγράφοντας σε ορισμένο χρόνο συγκεκριμένη πορεία, προκειμένου να επιτευχθεί η μετατροπή των εισροών σε εκροές. Ως προς τη διαδικασία, το περιεχόμενο και τη χρονική διάρκεια ελέγχεται, θεσμοθετείται και επιβάλλεται από την εξουσία που διέπει το εκπαιδευτικό σύστημα.

Ε) Έλεγχος: Ο έλεγχος της λειτουργίας του συστήματος συνιστά ουσιώδες στοιχείο για τη διατήρηση της ισορροπίας στις δομές καθώς και στο σύνολο του συστήματος καθώς με αυτό τον τρόπο είναι σε θέση να εντοπίζει τις αποκλίνουσες συμπεριφορές, να εξασφαλίζει την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί παρέχοντας δυνατότητα επαναπροσδιορισμού τους, καθώς επίσης να συνδράμει στη διασφάλιση της ποιότητας και της ποσότητας των εκροών .

ΣΤ) Εκροές: Οι απόφοιτοι όλων των επιπέδων του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούν εκροές για το τελευταίο και συνάμα εισροές του κοινωνικο - οικονομικού συστήματος. Πρόκειται για μια αμφίδρομη εξάρτηση του ενός συστήματος από το άλλο, καθώς η αποτελεσματικότητα του οικονομικού συστήματος συνδέεται άμεσα με την ποιότητα των παραγόμενων αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού συστήματος και το αντίστροφο. Η ισορροπία της διασύνδεσης ανάμεσα στα δύο συστήματα καθορίζεται από την ισορροπία στη ροή και από την αναλογία ανάμεσα στην προσφορά και ζήτηση.

Ζ) Επανατροφοδότηση: Η λειτουργία του ελέγχου παρέχει όλες τις πληροφορίες, που χρειάζονται στο σύστημα προκειμένου να προβεί στις απαιτούμενες μεταρρυθμίσεις και μεταβολές που θα επανέλθουν σε αυτό ως εισροές και θα το

καταστήσουν πιο αποτελεσματικό και παραγωγικό με βάση τις απαιτήσεις του κοινωνικού, οικονομικού και πολιτικού περιβάλλοντός του.

Από όλα τα παραπάνω γίνεται σαφές πως η εξουσία; Πολιτική, κρατική ή άλλη μορφή εξουσίας, αποτελεί σημείο αναφοράς για το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο ως υποχρεωτικός θεσμός ελέγχεται, οργανώνεται και λειτουργεί με βάση τα συμφέροντα του κράτους, ως όργανο δηλαδή της πολιτικής εξουσίας. Το κράτος ασκεί επιρροή και ελέγχει τους θεσμούς, μέσω των οποίων εκφράζει τη βούλησή του προς την κοινωνία, με την οποία βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση και επενεργεί στην παραγωγική διαδικασία. Κατά τους κλασικούς του μαρξισμού, το κράτος συνιστά έναν καταπιεστικό μηχανισμό, μια εκτελεστική δύναμη. Πρόκειται, με άλλα λόγια, για μία μηχανή καταστολής και καταπίεσης που επιτρέπει στις κυρίαρχες τάξεις να εξασφαλίζουν την κυριαρχία τους στα πλαίσια της ταξικής πάλης έναντι στην εργατική, υποτάσσοντάς την κατά τη διαδικασία εξαγωγής της υπεραξίας, δηλαδή την καπιταλιστική εκμετάλλευση (Althusser, 1975). Εξασφαλίζει δυναμικά τους πολιτικούς όρους και τις προϋποθέσεις για την αναπαραγωγή των σχέσεων παραγωγής, που είναι σε τελευταία ανάλυση σχέσεις εκμετάλλευσης, σύμφωνες με τα συμφέροντα της κυρίαρχης ιδεολογίας, δηλαδή σύμφωνα με την ιδεολογία της άρχουσας τάξης. Για το λόγο αυτό, η εκπαίδευση ανήκει αποκλειστικά στο κράτος, το οποίο συνιστά διασκεπτικό όργανο, δημιουργός, έσχατος κριτής.

Το εκπαιδευτικό σύστημα, βασικό εργαλείο αναπαραγωγής των κοινωνικών σχέσεων, ανήκοντας στους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους, συμβάλλει ιδεολογικά στην αναπαραγωγή αυτών των ταξικών αντιθέσεων, αλλά και στην παραγωγή και διαμόρφωση της εργατικής δύναμης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Άλλωστε, κατά τον Althusser (1975) καμία κοινωνική τάξη δε δύναται να διατηρηθεί για μεγάλο χρονικό διάστημα στην πολιτική εξουσία αν κ εφόσον δεν ασκεί συγχρόνως την ηγεμονία της μέσα στους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους. Άρα, ουσιαστικά οι ιδεολογικοί μηχανισμοί δεν αποτελούν μονάχα το αντικείμενο αλλά κι το πεδίο της ταξικής πάλης.

Ο Crozier (1977) αναλύοντας και ασκώντας κριτική στη μαρξιστική άποψη διατείνεται πως οι κοινωνικές αντιθέσεις, η ταξική πάλη, καθώς και η θέση της εξουσίας σε αυτές έχει υπερτιμηθεί και υποστηρίζει πως η εξουσία και η επιβολή της δε γίνεται αντιληπτή ως ίδιον των ισχυρών, καθώς όλα τα δρώντα υποκείμενα μπορούν ατομικά ή συλλογικά να συμμετέχουν σε αυτά τα «παίγνια εξουσίας» και πράγματι να αποκτήσουν εξουσία, επιβάλλοντας με μεθοδικές κινήσεις και

συμπεριφορές τα δικά τους «θέλω». Και ο ίδιος, ωστόσο, αποδέχεται την ύπαρξη και τη διάχυση της εξουσίας στο εσωτερικό κάθε κοινωνικής σχέσης και κάθε συστήματος που εγκλείει σχέσεις εξουσίας.

Με άλλα λόγια, υποστηρίζει πως η πραγματικότητα της οργάνωσης ως σύνθεση σχέσεων εξουσίας, επιρροής, διαπραγμάτευσης και υπολογισμού ανάμεσα σε ηγέτες και υποκείμενα, είναι στην ουσία της πολύ πιο περίπλοκη και εξαρτώμενη από διάφορους παράγοντες με κυριότερο τον άνθρωπο ως αυτόνομο παράγοντα αλλά και τη συμπεριφορά αυτού ως έκφραση και συνέπεια της όποιας ελευθερίας επιλογών και πιθανών ευκαιριών, γεγονός που την καθιστά απρόβλεπτη έστω και μέσα σε περιοριστικά πλαίσια. Αντιμετωπίζεται δηλαδή ο άνθρωπος πρώτα και κύρια ως «κεφάλι», που σκεφτόμενο είναι ικανό να ασκεί την ελευθερία του, κάτι που αντιδιαστέλλεται με την παθητική προσαρμογή σε καταστάσεις χειραγώγησης. Σαφώς, το επίσημο ρυθμιστικό/κανονιστικό μοντέλο είναι αυτό που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το πλαίσιο της δράσης και ως εκ τούτου τους πόρους των δρώντων Υποκειμένων (actors) και στην πραγματικότητα οι τελευταίοι σε κάποιο βαθμό «συντάσσονται» με το επίσημο σύστημα. Κατά συνέπεια, μία οργάνωση δεν μπορεί να αναλυθεί ως μια διάφανη οντότητα, αλλά λειτουργεί στη σφαίρα των σχέσεων εξουσίας, της επιρροής, της διαπραγμάτευσης, καθώς και του υπολογισμού. Από την άλλη πλευρά, δεν είναι το μέσο καταπίεσης που οι επικριτές του το δέχονται ως έχει, επειδή οι συγκρουσιακές σχέσεις του δε διατάσσονται σύμφωνα με ένα ενσωματωμένο λογικό σχήμα.

## 1.2 Οι οργανωτικές δομές της Εκπαίδευσης ως Συστημικό Πρότυπο

Η ανάλυση κάθε συστήματος στηρίζεται στο γεγονός ότι πρόκειται για ένα οργανωμένο σύνολο που αποτελείται από αλληλένδετα μέρη, κάτι που πρακτικά σημαίνει πως ο,τιδήποτε λαμβάνει χώρα και αλλάζει τη συμπεριφορά στο ένα, αλληλεπιδραστικά θα υπάρξουν αλλαγές και στα υπόλοιπα και κατ' επέκταση και σε ολόκληρο το σύστημα. Έτσι, η λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας ως αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος - αλλά και τα προϊόντα αυτής - νοηματοδοτούνται και βρίσκουν πρόσφορο έδαφος εφαρμογής στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, δημιουργώντας έτσι μία δυναμική σχέση αμοιβαίας επενέργειας με αυτό. Η λειτουργία, λοιπόν, του σχολείου δεν αντιμετωπίζεται μεμονωμένα, αλλά σαν μία ενότητα με χαρακτηριστικά σύνθεσης παρά ανάλυσης. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, λοιπόν, επιχειρείται η διερεύνηση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από την ανάλυση των δομών του ως συστημικού προτύπου και την ανάδειξη της εξουσίας που το διατρέχει συνολικά μέσα από τις διοικητικές δομές.

Κατά τον Δεκλερρή (1986), ορίζεται ως σύστημα «ένα ενιαίο σύνολο που αποτελείται από αλληλένδετα μέρη, δηλαδή από στοιχεία που έχουν διασυνδέσεις αλληλεξαρτήσεως και αλληλεπιδράσεως», ενώ για τον Κεφαλά (1986) το σύστημα είναι ένα «σύνολο στοιχείων με ένα ορισμένο σύνολο σχέσεων ανάμεσα στα στοιχεία και τις ιδιότητές τους, με τρόπο που να σχηματίζεται μια ολότητα, η οποία να είναι σε συνεχή επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον».

Σύμφωνα με την Αθανασούλα – Ρέππα (1999) «το σύστημα είναι από τη μία τμήμα ενός μεγαλύτερου συστήματος, από το οποίο διακρίνεται με ένα καθορισμένο όριο, και από την άλλη εμπεριέχει άλλα υποσυστήματα, τα οποία αλληλοεπηρεάζονται και συνδέονται μεταξύ τους με σταθερή ισορροπία που προέρχεται από τον αντικειμενικό σκοπό που υπηρετούν», ενώ αντίστοιχα κατά το Σαϊτής (2008) καλούμε με τον όρο σύστημα «ένα σύνολο λειτουργικών στοιχείων ή υποσυστημάτων, τα οποία συνδεόμενα μεταξύ τους με μέσω σχέσεων αλληλεπίδρασης και συνεργασίας αποβλέπουν στην επίτευξη συγκεκριμένων επιδιωκόμενων στόχων».

Από τους παραπάνω ορισμούς γίνεται σαφές πως υπάρχει δυσκολία στην προσέγγιση της έννοιας του συστήματος, καθώς καθένας ορισμός φωτίζει μία

διαφορετική πτυχή στην έννοια του συστήματος ως οργανισμού. Ωστόσο, ο κοινός τόπος των παραπάνω ορισμών έγκειται στην αλληλεπίδραση των υποσυστημάτων (συναφές σύνολο δομών) που απαρτίζουν το κάθε κοινωνικό σύστημα καθώς και στις τακτικές που καθένα επιλέγει για να αξιοποιήσει αλλά και στη χάραξη συγκεκριμένης πολιτικής στο στίβο για την πραγμάτωση των στόχων που έχει θέσει, χαρακτηριστικά στοιχεία που το διαφοροποιούν και το αυτοπροσδιορίζουν (Καμπουρίδης, 2002).

Τα βασικότερα στοιχεία, λοιπόν, σύμφωνα με τον Durand (1980) που χαρακτηρίζουν, με βάση τους ορισμούς το σύστημα είναι οι ακόλουθοι :

A. Η αλληλεπίδραση (interaction): μεταξύ των στοιχείων του συστήματος κάτι που επιφέρει μεταβολές και στο ίδιο το σύστημα προσδίδοντας του μια δυναμικότητα.

B. Το σύνολο ή ολότητα (totalite): Το σύστημα, αποτελούμενο από πληθώρα στοιχείων που δρουν, λειτουργούν και εξελίσσονται μέσα σε ένα οργανωμένο πλαίσιο, επηρεάζεται από αυτά. Στην ανάλυση του συστήματος εξετάζεται η συμπεριφορά των στοιχείων αυτών ως προς εκείνη του συνόλου στο οποίο ανήκουν.

Γ. Η οργάνωση (organization): Πρόκειται για ουσιώδες χαρακτηριστικό, το οποίο καθορίζει το ίδιο το σύστημα, με άλλα λόγια η οργάνωση του σε βαθμίδες και δομές.

Δ. Η πολυπλοκότητα (complexite): Το γεγονός πως το σύστημα απαρτίζεται από πλήθος διαφοροποιημένων στοιχείων που συνδέονται μεταξύ τους με δυναμικές αλληλεπίδρασης συντελεί στην πολυπλοκότητα του. Αυτή ακριβώς η πολυπλοκότητα είναι που κάνει επιτακτική την ανάγκη απλούστευσης του φαινομένου προκειμένου να αποτυπωθεί πιο ευνόητα η εικόνα του συστήματος και να επιτευχθεί πληρέστερη κατανόηση και ανάλυσή του.

Έτσι, λοιπόν, το εκπαιδευτικό σύστημα, όντας υποσύστημα του ευρύτερου κοινωνικο - πολιτικού σχηματισμού, αναπτύσσεται και δραστηριοποιείται εντός του περιβάλλοντος που το υπερσύστημα (κράτος) έχει διαμορφώσει για εκείνο. Κατά αντιστοιχία, στο πλαίσιο αυτό λειτουργούν και τα υποσυστήματα που με τη σειρά του περιλαμβάνει, όπως: οι σχολικές μονάδες, ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ιεραρχικές δομές (κέντρα εξουσίας), στοιχεία τα οποία βρίσκονται σε μια διαρκή αλληλεπίδραση και εξάρτηση με το εγγύτερο ή ευρύτερο περιβάλλον καθώς και με άλλα υποσυστήματα προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί. Η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος έχει απώτερο στόχο την κατάκτηση των επιδιωκόμενων στόχων του, η επιτυχία των οποίων κρίνεται σημαίνουσα προκειμένου να ικανοποιηθεί συνάμα και τις ανάγκες των άλλων συστημάτων του

περιβάλλοντός του, που βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Όσον αφορά τον τρόπο δράσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, πρόκειται για ένα ζωντανό, ανοιχτό σύστημα το οποίο βρίσκεται σε διαρκή επενέργεια με το περιβάλλον του και τα όμορα συστήματα που συνεργάζεται. Δέχεται συνεχείς εισροές από το περιβάλλον προς αυτό και πραγματοποιεί συνεχείς εκροές από αυτό προς το περιβάλλον (διαπερατό), ενώ ο βαθμός της «ανοικτότητάς» του εξαρτάται από τις σχέσεις που ενυπάρχουν με τις υπόλοιπες δομές - περιβάλλοντα (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008 & Πασιαρδής, 2004). Στο εσωτερικό του συστήματος, τώρα, λαμβάνει χώρα η επεξεργασία της πρώτης ύλης (παιδί) με την εφαρμογή ποικίλων μαθησιακών μεθόδων (διαδικασία μάθησης) με αποτέλεσμα να υπάρχουν εκροές (απόφοιτοι). Με την εκπαιδευτική διαδικασία η εκπαιδευτική μονάδα μετασχηματίζει τα στοιχεία που λαμβάνει από το περιβάλλον της και διαμορφώνει παράλληλα τα «προϊόντα» της (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994· Μιχόπουλος, 1998), ενώ με το μηχανισμό της επανατροφοδότησης καταφέρνει να βελτιώνει τις διαδικασίες και να διορθώνει τα οργανωτικά και λειτουργικά της λάθη (Ζαβλανός, 2003).

Επιπρόσθετα, κύρια δομικά στοιχεία περιγραφής του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούν τα σύνορα, οι εισροές και η διάρθρωσή του. Πιο αναλυτικά, υπάρχει μία νοητή διαχωριστική γραμμή μεταξύ του οργανισμού του κοινωνικού συστήματος και του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ενυπάρχει και δραστηριοποιείται. Το περιβάλλον συνιστά οτιδήποτε βρίσκεται πέρα από τα σύνορα του συστήματος, ενώ τα σύνορα είναι τα στοιχεία εκείνα που οριοθετούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο δρα, διαφοροποιώντας το παράλληλα από τα υπόλοιπα. Οι Lirham & Hoeh (1974, όπ. αναφ. στο Καμπουρίδης, 2011) υποστηρίζουν πως το περιβάλλον επιδρά στο σύστημα και πως με τη σειρά του επηρεάζεται από αυτό. Το εκπαιδευτικό σύστημα, λοιπόν, θα μπορούσαμε να πούμε πως γειτνιάζει με πληθώρα άλλων συστημάτων - σε ένα πιο ευρύ πλαίσιο με το κοινωνικό – πολιτικό σύστημα, ενώ αμεσότερα με άλλα συστήματα, όπως το κοινωνικό, δημογραφικό, οικονομικό, τεχνολογικό κλπ- για αυτό τα όρια αυτά συμβάλλουν στον περιορισμό της ρευστότητας αυτής. Πρόκειται για ανοικτά συστήματα τα οποία επικοινωνούν και αλληλοεπηρεάζονται. Τα σύνορα συνεπώς του σχολείου ως υποσυστήματος του γενικότερου κοινωνικού γίνεσθαι της ευρύτερης περιοχής είναι διαπερατά και με τον τρόπο αυτό διευκολύνεται η αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον, η οποία δεν αποκλείει την εξασφάλιση μιας σταθερότητας και ισορροπίας μέσα στη σχολική μονάδα.

Οι εισροές, το δεύτερο κατά σειρά περιγραφικό στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος περιλαμβάνει το σύνολο των συνισταμένων που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως μαθητές, εκπαιδευτικοί, διοικητικοί υπάλληλοι αλλά και γενικότερα εργαζόμενοι, οικονομικά μέσα - εξοπλισμός, τεχνολογίες, πληροφορίες, παιδαγωγικές μέθοδοι και τεχνικές μάθησης.

Τέλος, η διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, που συνιστά και τον κύριο σώμα του, περιλαμβάνει όλα τα δομικά στοιχεία που ενεργοποιούνται και λειτουργούν εντός των ορίων του και σε χρόνο συγκεκριμένο προκειμένου να το κάνουν λειτουργικό. Από τις διαρθρωτικές, αυτές, δομές καθορίζεται και η πολυπλοκότητα αλλά και την οργάνωση του συστήματος στο χώρο και στο χρόνο. (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Όπως γίνεται σαφές, η παρουσία της εξουσίας είναι διάχυτη σε όλες τις προαναφερθείσες δομές για να ελέγχει, να εποπτεύει και να διευθύνει το σύστημα μέσω των διοικητικών της εκπροσώπων, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή των θεσμών, την υλοποίηση πρακτικών και την επίτευξη των απαιτούμενων στόχων. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω του νομοθετικού πλαισίου που διέπει τη λειτουργία του οργανισμού και καθορίζει το ρόλο του ατόμου μέσα στη σχολική μονάδα.

Συνοψίζοντας, οι σχολικές μονάδες αντιμετωπίζονται ως κοινωνικά συστήματα καθώς συγκεντρώνουν τα εξής χαρακτηριστικά:

- Απαρτίζονται από υποσυστήματα που διέπονται από μια δυναμική αλληλεξάρτηση (μαθητές, σύλλογος διδασκόντων, γονείς, κοινωνικό περιβάλλον),
- Επιδιώκουν την πραγμάτωση στόχων (διαπαιδαγώγηση, κατάκτηση γνωστικών αντικειμένων, ανάπτυξη της προσωπικότητας ατόμων),
- Η λειτουργία τους βασίζεται στα άτομα – μέλη που τις συγκροτούν (εκπαιδευτικοί, διευθυντής), τα οποία κατέχουν καθορισμένους ρόλους μέσα στο σύστημα και προσπαθούν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες που έχουν προδιαγραφεί για το ρόλο που κατέχουν,
- Ακολουθείται μια ορισμένη ιεράρχηση που στόχος της είναι να προωθήσει τις διάφορες σαφώς καθορισμένες λειτουργίες του συστήματος,
- Λειτουργούν στα πλαίσια ενός δεδομένου νομοθετικού πλαισίου. Η συμπεριφορά των ατόμων – μελών του συστήματος συμμορφώνεται προς τις προσδοκίες που είναι καταγεγραμμένες σύμφωνα με το ρόλο που κατέχουν μέσα στο σύστημα,

- Υιοθετούν ένα σύνολο αμοιβών και κυρώσεων που στόχος τους είναι να διασφαλίσουν τη συμπεριφορά που αναμένουν από τα άτομα – μέλη τους και σαφέστατα από τα στελέχη τους.



### 1.3 Θεωρίες για τη Διοίκηση στην Εκπαίδευση

Η εξέλιξη της διοίκησης σε κλάδο επιστημονικό συνιστά επίτευγμα του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Ωστόσο, στην πρακτική της μορφή εντοπίζεται από τις απαρχές της ανθρωπότητας, όταν ο άνθρωπος αντιλαμβανόμενος πως δεν μπορεί να ανταπεξέλθει ως μονάδα στο πρόβλημα της επιβίωσης και τη βελτίωση των συνθηκών ζωής του, αναγκαστικά προχώρησε στη συγκρότηση ομάδων. Είναι το σημείο εκείνο που η διοίκηση έκανε την εμφάνισή της διαδραματίζοντας ρόλο οργανωτικό και συντονιστικό στα πλαίσια αυτής της ομαδικής προσπάθειας.

Στην προαγωγή της διοικητικής σκέψης συνέβαλαν και οι επιστημονικές παρατηρήσεις οργανωτικής φύσεως των κλασικών Ελλήνων συγγραφέων. Ενδεικτικά, ο Ξενοφών (427-355 π.Χ) στα έργα του «Οικονομικός» και «Κύρου Παιδεία» ταξινομεί την εργασία πνευματική και χειρωνακτική και ορίζει τα προσόντα και τις αρετές των ηγετών και των συλλογικών προσπαθειών. Ο Πλάτων (429-322) στο έργο του «Πολιτεία» αναφέρεται στο ζήτημα της κατάρτισης στην εργασία, η οποία οδηγεί σε βέλτιστα παραγόμενα αποτελέσματα, καθώς και στην τοποθέτηση των πλέον ικανών στις κατάλληλες θέσεις, ενώ ο Αριστοτέλης (384-322) στα βιβλία του «Πολιτικά» και «Ηθικά Νικομάχεια» περιγράφει τη διάκριση των εξουσιών. Ο οικουμενικός χαρακτήρας της διοικητικής σκέψης δεν άφησε ανεπηρέαστο το χώρο της Εκπαίδευσης, αφού τόσο στην Ακαδημία του Πλάτωνα όσο και στο Λύκειο του Αριστοτέλη εντοπίζονται δείγματα της συλλογικής διοίκησης και της διάκρισης στη μεταβίβαση της εξουσίας. Παράλληλα σε κείμενα των αρχαίων Αιγυπτίων και των Βαβυλωνίων απαντώνται ζητήματα διαχείρισης κοινών υποθέσεων και σε κείμενα της ρωμαϊκής και βυζαντινής αυτοκρατορίας αναλύονται θέματα διοικητικής οργάνωσης και δικαίου. Οι μαθητές του Κομφούκιου αναφέρονται στην οργάνωση της έντιμης διοίκησης, στα προσόντα και τα χαρακτηριστικά του κυβερνήτη. (Ανδρέου - Παπακωνσταντίνου, 1990 & Ανδρέου - Παπακωνσταντίνου, 1994 & Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).

Γενικότερα, με τον όρο διοίκηση για τους ιστορικούς χρόνους, νοείται κάθε δραστηριότητα που αποσκοπεί να διαχειριστεί σε γενικές γραμμές τους δημόσιους και τους ιδιωτικούς θεσμούς. Κοινός παρονομαστής στα έργα των συγγραφέων στο σύνολό τους είναι η αντιμετώπιση της διοίκησης ως μία δραστηριότητα του ανθρώπου, που κρίνεται απαραίτητη για να επιδιωχθεί και επιτευχθεί η ευημερία του.

Στους νεότερους χρόνους τώρα, κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί που επιχειρούν να διαφωτίσουν το συγκεκριμένο τομέα. Όπως και με αρκετές άλλες έννοιες είναι δύσκολη η ομοφωνία και η αποτύπωση της ουσίας από ένα μοναδικό ορισμό. Κατά τον Scalap (1974) «διοίκηση είναι η εναρμόνιση όλων των συντελεστών παραγωγής (ανθρώπινων και υλικών πόρων) για την επίτευξη συγκεκριμένου αποτελέσματος», ενώ σε έναν άλλο ορισμό η διοίκηση αποδίδεται ως «η διαδικασία επίτευξης των στόχων ενός οργανισμού, μέσα σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον, σε συνδυασμό με την αποδοτικότητα, την αποτελεσματικότητα και τη δικαιοσύνη, επιτυγχάνοντας το καλύτερο αποτέλεσμα από περιορισμένους πόρους και δια μέσου άλλων ατόμων» (Naylor, 1999). Ο Stoner (1998, όπ. αναφ. Καμπουρίδης, 2002:13) αναγάγει τη διοίκηση σε τέχνη, μία τέχνη διεκδίκησης στόχων μέσα από τη συνεργασία ανθρώπων.

Με τον όρο «εκπαιδευτική διοίκηση» αναφερόμαστε στον κλάδο εκείνο της επιστήμης, που ασχολείται με τις βασικές λειτουργίες διοίκησης που διέπουν τους μηχανισμούς της εκπαίδευσης με απώτερο σκοπό την επιδίωξη και κατάκτηση των επιδιωκόμενων στόχων που έχουν τεθεί καθώς και την εξασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας μέσα από τις σχέσεις που δημιουργούνται εντός των εκπαιδευτικών οργανισμών (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Με άλλα λόγια, η διοίκηση της εκπαίδευσης θα πρέπει να λογίζεται ως επιστήμη μέσω της οποίας φιλοδοξείται η βελτίωση της παραγωγικότητας του συστήματος, ο ορθολογικός καταμερισμός της εργασίας καθώς και η ανάπτυξη αρμονικών κοινωνικών σχέσεων στα πλαίσια του συστήματος.

Οι διαφορετικοί τρόποι σκέψης και μέθοδοι έρευνας, το διαφορετικό περιβάλλον αναζήτησης και εφαρμογής της θεωρίας της διοίκησης έχουν ως αποτέλεσμα τη διατύπωση πολλών θεωριών, η ταξινόμηση των οποίων μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορους τρόπους, ανάλογο με το στόχο του εκάστοτε ερευνητή. Ένας από τους τρόπους παρουσίασης των μοντέλων διοίκησης είναι η ταξινόμησή τους σε τρεις μεγάλες κατηγορίες ή περιόδους (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994):

- Η κλασική περίοδος ή της επιστημονικής οργάνωσης και διοίκησης,
- Η νεοκλασική περίοδος ή η λεγόμενη των ανθρωπίνων σχέσεων,
- Η περίοδος της συστημικής προσέγγισης,
- Σύγχρονες Προσεγγίσεις της Εκπαιδευτικής Διοίκησης.

## Κλασική Περίοδος

Τοποθετείται στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα και στις αρχές του 20<sup>ου</sup>, κατά τη διάρκεια της οποίας σημειώνεται αξιοσημείωτη βιομηχανική πρόοδος στη Β. Αμερική και τη Δ. Ευρώπη. Αυτή η νέα τάξη πραγμάτων καθώς και η μέγιστη αποδοτικότητα των επιχειρήσεων τίθενται στο επίκεντρο και επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη διοικητική σκέψη. Η κλασική θεωρία ή επιστημονικού management ή γραφειοκρατική θεωρία (scientific management) (1900-1930) διαμορφώθηκε από τις απόψεις των μηχανικών Taylor και Fayol και συνεχίστηκε από τους θιασώτες του μοντέλου: Gulick και Urwick. Δύο είναι τα βασικότερα μοντέλα αυτής της περιόδου: *το κλασικό* και *το γραφειοκρατικό*.

Το πρώτο είναι της λεγόμενης επιστημονικής οργάνωσης και διοίκησης και ασχολείται με τον εξορθολογισμό και το συντονισμό της οργανωτικής διαδικασίας και διοίκησης στις επιχειρήσεις. Οι βασικότεροι πυλώνες της θεώρησης αυτής συνιστούν α) η εξειδίκευση μέσω του καταμερισμού της εργασίας, β) κοινοί αντικειμενικοί στόχοι που θα διέπουν όλο το σύστημα, γ) αίσθημα σεβασμού απέναντι στη διευθυντική και εκτελεστική μονάδα, δ) ιεραρχία στις δομές και καθορισμός των εξουσιών και αρμοδιοτήτων, ε) αποκλειστική αρμοδιότητα της επιθεώρησης συνιστά ο εκτενής έλεγχος του συνόλου του συστήματος, στ) αναγνώριση διόδων επικοινωνίας μεταξύ των θέσεων εργασίας και τέλος ζ) η εκλογή της αρχής (authorite) στην ιεραρχική δομή.

Το *γραφειοκρατικό* μοντέλο διοίκησης, το οποίο έρχεται να προάξει και να αρτιώσει το κλασικό συνιστά το πλέον δυναμικό και διαχρονικό μοντέλο διοίκησης που επέδρασε και εξακολουθεί να επιδρά στη διοίκηση των οργανισμών παρά την έντονη κριτική και τον ισχυρό αντίλογο που έχει ασκηθεί σε βάρος του. Χαρακτηριστικότερος θεωρητικός είναι ο Weber ενώ τα πιο καίρια σημεία του επιγραμματικά είναι τα ακόλουθα:

- ✓ Η αντικειμενικότητα και η ορθολογικότητα πρέπει να χαρακτηρίζουν τις σχέσεις, τις αποφάσεις και την επίλυση των προβλημάτων, κάτι το οποίο επιτυγχάνεται μέσω ενός συστήματος απρόσωπων σχέσεων.
- ✓ Εξειδίκευση θέσεων και ιεράρχηση των λειτουργιών, όπου οι σχέσεις εξουσίας θα είναι διακριτές.

- ✓ Διευκόλυνση του έργου των στελεχών διοίκησης μέσω της θέσπισης εξειδικευμένου θεσμικού πλαισίου.
- ✓ Σύστημα ανταμοιβών των «καλών πρακτικών», δηλαδή της συνέπειας και της ευσυνειδησίας, της απόδοσης και της προώθησης της προόδου.

Στα μελανά σημεία του γραφειοκρατικού σχολικού συστήματος συγκαταλέγεται το γεγονός πως η γραφειοκρατία μετατρέπεται σε αυτοσκοπό και οι σκοποί της εκπαίδευσης αντιμετωπίζονται ως ήσσονος σημασίας. Η γραφειοκρατία επηρέασε σε πολλές εκπαιδευτικές περιόδους και τη διοίκηση των σχολείων με διαφορετικές διαβαθμίσεις, ωστόσο στην Ελλάδα η κλασική και γραφειοκρατική θεωρία βρήκε πεδίο εφαρμογής κατά κόρον την εποχή του Επόπτη και του Επιθεωρητή. Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (1994) η κλασική θεωρία επηρέασε βαθιά την οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης πλάθοντας το κλασικό σχολείο, όπου ο άνθρωπος αντιμετωπίζεται ως ένα αδρανές μέσο που εκτελεί καλά καθορισμένες εργασίες η αιτιολόγηση των οποίων δεν είναι σημαντική αφού η λειτουργία τους γίνεται ιεραρχικά (όπ. αναφ. στο Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Στις μέρες μας, η πρακτική εφαρμογή του γραφειοκρατικού μοντέλου εμφανίζει σοβαρότατα κωλύματα σε τέτοιο μάλιστα βαθμό ώστε έχει συνδεθεί με την τυπολατρία, την αναποτελεσματικότητα, την κατάχρηση της εξουσίας, την ασάφεια και την ύπαρξη πληθώρας νομοθετημάτων, η χρηστικότητα των οποίων δεν είναι πάντοτε δεδομένη, κάτι που συμπερασματικά την κάνει ακατάλληλη για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα που στοχεύουν στην εφαρμογή διοικητικών σχημάτων πιο αποκεντρωμένα και που να χαρακτηρίζονται από περισσότερη ευελιξία (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

### **Νεοκλασική Περίοδος**

Το μοντέλο της Νεοκλασικής Διοίκησης ή αλλιώς της διοίκησης με βάση τις Ανθρώπινες Σχέσεις (human relation approach) διαμορφώθηκε κατά το δεύτερο τέταρτο του 20ου αιώνα (1930-1950) και εκδηλώνεται ως αντίδραση των επιστημόνων πάνω στην απολυτότητα και το δογματισμό των μοντέλων των κλασικών θεωριών, με αποτέλεσμα να αναπτυχθούν οι θεωρίες της σχολής των ανθρώπινων σχέσεων, που επηρεάστηκαν σημαντικά από το κίνημα συμπεριφορισμού του Skinner (Πασιαρδής, 2004). Εισήχθηκε δηλαδή ένας πιο

ανθρωπιστικός προσανατολισμός στον τομέα της διοίκησης, θέτοντας στο επίκεντρο το άτομο και τη συμπεριφορά του καθώς και τη μελέτη των οργανώσεων ως κοινωνικά σύνολα. Συγκεκριμένα, η Νεοκλασική Διοίκηση διαμορφώθηκε από τις θέσεις της κοινωνικής φιλοσόφου M. P. Follett και του ψυχολόγου E. Mayo, ενώ εκπροσωπείται από τους Barnard, Maslow, Douglas, McGregor, Argyris κ.ά.

Εντρυφεί ως επί το πλείστον στις έννοιες των αναγκών και της ικανοποίησής τους, των κινήτρων, του κλίματος, της λειτουργίας και των χαρακτηριστικών της ηγεσίας, οι οποίες παρέχουν μία νέα δυναμική στις μεθόδους οργάνωσης και διοίκησης. Υποδεικνύουν πως πρέπει να αποδίδεται η ίδια σημασία και βαρύτητα τόσο στην αύξηση της παραγωγικότητας όσο και στην ικανοποίηση των αναγκών των ατόμων που μετέχουν στο σύστημα. Έτσι, για παράδειγμα, η πλήρωση των οικονομικών αναγκών των εργαζομένων σε συνδυασμό με την ύπαρξη διόδων επικοινωνίας μεταξύ διοικούντων και διοικούμενων καθώς και η ενθάρρυνση της συμμετοχής των τελευταίων στη λήψη αποφάσεων, συνιστούν μερικές από τις βασικές προϋποθέσεις για την πλήρη συνεργασία των μετεχόντων για τη διεκδίκηση του βέλτιστου αποτελέσματος (Σαΐτης, 2008). Ο ηγέτης κατέχει σημαίνοντα ρόλο στο σύστημα και μάλιστα θα πρέπει να μπορεί να εναρμονίζεται με τις καταστάσεις και να αφομοιώνει το στυλ που αρμόζει στις εκάστοτε συνθήκες.

Στην Ελλάδα, η εκπαιδευτική διοίκηση υπήρξε για σειρά ετών προσκολλημένη στις επιταγές της κλασικής θεωρίας. Ωστόσο, οι πιέσεις της ίδιας της κοινωνίας για αλλαγή, η ανάγκη για αποσυμφόρηση των κέντρων εξουσίας, η ανάγκη για συμμετοχικότητα στα πλαίσια του δημοκρατικού προγραμματισμού αλλά και στη λήψη αποφάσεων επέφεραν ως αποτέλεσμα τη σταδιακή τροποποίηση του κλασικού μοντέλου δημόσιας διοίκησης λαμβάνοντας στοιχεία από τη σχολή των ανθρώπινων σχέσεων (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).

Η εν λόγω θεωρία δημιούργησε το σχολείο των ανθρώπινων σχέσεων όπου κατά τον Παπακωνσταντίνου (1994) ο άνθρωπος θεωρείται ως κοινωνικό ον που βιώνει και συνυπάρχει σε σύνθετες δομές, όπου οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τα κίνητρα αξιολογούνται πλέον διαφορετικά (όπ. αναφ. στον Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Η φιλοσοφία της προσέγγισης των ανθρώπινων σχέσεων βρήκαν εφαρμογή μέσα από το σύστημα της νέας αγωγής όπου οι εκπαιδευτικοί απορρίπτοντας την αυταρχική τάση έδειξαν σαφέστερη προτίμηση προς ένα μοντέλο

ηγεσίας πιο προσανατολισμένο στον άνθρωπο και τις ανάγκες του, ενώ το σύστημα από δασκαλοκεντρικό βαθμιαία μετατρέπεται σε μαθητοκεντρικό.

### **Περίοδος της συστημικής προσέγγισης (1950-1980)**

Η προσέγγιση της οργάνωσης εδώ πραγματοποιείται μέσω της συστημικής ανάλυσης και επιχειρείται η κατανόηση της οργανωτικής δυναμικής με τη χρήση διαφορετικών παραμέτρων τόσο του συστήματος όσο και του περιβάλλοντος, ανάμεσα στα οποία υπάρχει μια αέναη αλληλεξάρτηση και επιρροή. Ο διαφορετικός τρόπος κατανόησης των σχέσεων που δημιουργούνται στο σύστημα καθώς και η διαφορετική αντιμετώπιση των προβλημάτων είχαν ως αποτέλεσμα να μην υφίσταται μία ενιαία αντιμετώπιση του προβλήματος της οργάνωσης και της διοίκησης. Κυριότεροι εκπρόσωποι της περιόδου αυτής είναι οι Parsons, Scott, Stalker κλπ.

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό σύστημα, η συστημική θεωρία το αντιμετωπίζει ως ένα υποσύστημα ενός ευρύτερου υπερσυστήματος (κοινωνικό - οικονομικός σχηματισμός), το οποίο δρα και αναπτύσσεται εντός του πλαισίου που το τελευταίο του έχει διαμορφώσει (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008 & Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Κλειστό είναι το σύστημα το οποίο δεν εξαρτάται και δεν αλληλεπιδρά σε σημαντικό βαθμό με το περιβάλλον του. Η ανταλλαγή στοιχείων του συστήματος με το ευρύτερο περιβάλλον του είναι και αυτά που καθορίζουν την κατάσταση που το προσδιορίζει: ισορροπία, απόδοση, σταθερότητα, ανατροφοδότηση κλπ (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999). Η εκπαιδευτική μονάδα όντας υποσύστημα του εκπαιδευτικού μηχανισμού επενεργεί με το εγγύτερο ή ευρύτερο περιβάλλον του και όσο μεγαλύτερη η αλληλεπίδραση που πραγματοποιείται τόσο πιο «ανοικτό» κρίνεται. Επιπλέον, σημαντικό χαρακτηριστικό των ανοικτών συστημάτων είναι η προσαρμοστικότητα που τα διακατέχει αναφορικά με τις συνεχώς μεταβαλλόμενες εξωτερικές κοινωνικές συνθήκες, στοιχείο που εξασφαλίζει τη βιωσιμότητα τους σε βάθος χρόνου (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Ο Talcott Parsons (Σαΐτης, 2008 & Ανδρέου-Παπακωνσταντίνου, 1994), εκφραστής της δομολειτουργικής θεωρίας, αντιλαμβάνεται την οργάνωση και τη διοίκηση του σχολείου ως ένα σύστημα τριών επιπέδων: α) οι πραγματικές μαθησιακές διαδικασίες, δηλαδή οι «τεχνικές» λειτουργίες, β) η διεύθυνση, αρμοδιότητα της οποίας είναι να μεριμνά για τα ενδοσχολικά ζητήματα αλλά και να παίζει το ρόλο του μεσολαβητή ανάμεσα στο σχολείο και στο εξωτερικό περιβάλλον και γ) το κοινωνικό σύστημα, που καθορίζει τις συνθήκες για τον έλεγχο των

δραστηριοτήτων του σχολείου, προκειμένου να επιτύχει τους στόχους που έχει θέσει και να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, που ως εξωτερική δύναμη φαίνεται να επιδρά άμεσα σε όλα τα επιμέρους υποσυστήματα του σχολείου. Οι βασικότεροι παράγοντες που αποτελούν το εξωτερικό περιβάλλον της εκπαίδευσης (Πασιαρδής, 2004: 29-32) είναι:

1. Οι *εκπαιδευτικές οργανώσεις*, οι αποφάσεις των οποίων μπορούν να επηρεάσουν τους εκπαιδευτικούς είτε με τρόπο θετικό είτε αρνητικό, όπως και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων.
2. Η *γνώση* και τα *εφόδια* που αποκομίζουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί μέσω των σπουδών τους θεωρούνται ως παράγοντες επιρροής καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
3. Οι *σύλλογοι γονέων* συνδράμουν συχνά τις σχολικές μονάδες με μέσα και πόρους και απαιτούν να έχουν λόγο στα δρώμενα των σχολείων.
4. Οι *φορολογούμενοι* μπορούν να επηρεάσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Για παράδειγμα η μισθοδοσία των εκπαιδευτικών προέρχεται από τη φορολογία των πολιτών.
5. Οι *συνδικαλιστικές οργανώσεις*, όπως επίσης και τα κόμματα μπορούν με ποικίλους τρόπους να επηρεάσουν την εκπαίδευση.
6. Το *θεσμικό πλαίσιο* μπορεί να επιφέρει μεταβολές στα διάφορα υποσυστήματα του εκπαιδευτικού συστήματος.
7. Διάφοροι κοινωνικοί οργανισμοί, με βάση τις ανάγκες τους αλλά και τις ανάγκες της αγοράς, επιζητούν από την εκπαίδευση να προετοιμάσουν τους αυριανούς πολίτες.

Τα κοινωνικά συστήματα επικεντρώνονται στη συναίνεση, στη συνοχή και όχι στη σύγκρουση ενώ επικρατεί η αντίληψη ότι η κοινωνική δομή καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την κοινωνική δράση. Η θεωρία των συστημάτων επιχειρεί να περιγράψει την οργανωσιακή συμπεριφορά αναφορικά με τα στοιχεία και τις ιδιαιτερότητες των συστημάτων. Έτσι, οι σκοποί του συστήματος σε συνάρτηση με το περιβάλλον στα πλαίσια του οποίου δραστηριοποιείται κατέχουν εξέχουσα σημασία στην επίδρασή τους στα ατομικά χαρακτηριστικά του έμψυχου υλικού του (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008 & Πασιαρδής, 2004).

Η θεωρία των συστημάτων είναι ίσως η πιο δημοφιλής σύγχρονη θεωρία Διοίκησης της Εκπαίδευσης, καθώς είναι η πρώτη που έφερε στο προσκήνιο τη

διασύνδεση της οργανικής θέσης ενός οργανισμού με ένα συγκεκριμένο πρόσωπο. Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι οι θέσεις που πρέπει να καλυφθούν σε ένα ίδρυμα, όπως είναι τα σχολεία, απαιτεί συμπεριφορά που είναι συνάρτηση των γραφειοκρατικών προσδοκιών του ιδρύματος, των ατομικών αναγκών και κινήτρων και των σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας. Η εναρμόνιση των στοιχείων αυτών καθιστά το σύστημα λειτουργήσιμο και τα άτομα εργάζονται σε αυτό με βάση τη λογική, την αυτογνωσία, την εμπιστοσύνη και το αίσθημα του ανήκειν (Πασιαρδής, 2004).

### **Οι σύγχρονες προσεγγίσεις της Εκπαιδευτικής Διοίκησης**

(Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ), Πολιτισμικό Πρότυπο Διοίκησης και Πολιτικό Πρότυπο Διοίκησης)

Η *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*<sup>1</sup>, ήταν η τάση εκείνη που από τα μέσα της δεκαετίας του '80 έδωσε ώθηση στην ανάπτυξη της συζήτησης του φλέγοντος θέματος της Ποιότητας στην Εκπαίδευση. Πρόκειται για όρο που έχει τεθεί στο επίκεντρο της επιστημονικής έρευνας και έχει καταστεί ζήτημα κεντρικής προτεραιότητας τόσο στο ευρωπαϊκό όσο και στο ευρύτερο διεθνές επίπεδο (ΟΟΣΑ, UNESCO, Διεθνής Τράπεζα). Εκδηλώθηκε ως επακόλουθο νέων επιστημονικών κατευθύνσεων, ιδεολογικών εξελίξεων και ριζοσπαστικών μεταβολών σε τομείς, όπως η Ψυχολογία, η Παιδαγωγική Επιστήμη και η Εκπαιδευτική Τεχνολογία, καθώς και ως μορφή κρατικού και κοινωνικού κελεύσματος για περισσότερη ποιότητα στην Εκπαίδευση, δεδομένης της αύξησης των πόρων που διατίθενται για αυτή, επιτάσσοντας στοχευμένες αναθεωρήσεις στη διαμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων αλλά και αποτελεσματικές μεταρρυθμίσεις στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος (Ζωγόπουλος, 2010). Θεμελιωτής της έννοιας αυτής θεωρείται ο W. Edwards Deming (1986), ενώ οι βασικές αρχές της βρήκαν πεδίο εφαρμογής όχι μόνο στο επιχειρησιακό τομέα και τη βιομηχανία, αλλά και στο χώρο της Εκπαίδευσης (Sallis, 1993).

---

<sup>1</sup> Στα τέλη του 1980 εμφανίζεται η έννοια της ποιότητας αποτελώντας τον πυρήνα μιας οργανωμένης σκέψης για τη διοίκηση με θεμελιωτή τον E. Deming και συνεχιστές του Juran και Grosby. Αφετηρία στάθηκε το «οικονομικό θαύμα» που συντελέστηκε στη μεταπολεμική Ιαπωνία ύστερα από μέτρα που εφάρμοσε ο Deming ως διαχειριστής ανθρώπινου δυναμικού. Βασική του θέση ήταν ότι τα άτομα αποτελούν την κινητήρια δύναμη για τη βελτίωση του συστήματος και το management ευθύνεται για κάθε αποτυχία στο σύστημα (Blankstein, 1999: 4-5 όπ. αναφ. στο Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Σοφού & Κούτρα, 2008: 27-35).



Η *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας* επικεντρώνεται στην ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών και των παραγόμενων προϊόντων καθώς και στη διαρκή βελτίωση της αποτελεσματικότητας, της ανταγωνιστικότητας και της αποδοτικότητας των υπηρεσιών αυτών. Βασική της θέση είναι ότι η ποιοτική εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα της συνεχούς, διαπλαστικής διαδικασίας βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Καλείται «ολική», διότι υποστηρίζει πως η ευθύνη και η δέσμευση για τη βελτίωση της ποιότητας αφορά όλο το δυναμικό του οργανισμού, που εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, από τη βάση της ιεραρχικής πυραμίδας μέχρι και την κορυφή της, τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας δηλαδή όσο και στο εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει. Ειδικότερα, η ΔΟΠ εστιάζει στην αντίληψη ότι όλοι μέσα στη σχολική μονάδα θα πρέπει να εργάζονται στο πλαίσιο των συστημάτων (συστημική προσέγγιση) και θα πρέπει να δίνεται έμφαση στη συλλογική εργασία, στις νέες ιδέες με απώτερο σκοπό την ικανοποίηση ή και την υπέρβαση των αναγκών και προσδοκιών των εμπλεκόμενων (Ζαβλανός, 2003 & Αθανασούλα- Ρέππα, 2008).

Παραλληλίζοντας τη λειτουργία του σχολείου με εκείνη της επιχείρησης υποστηρίζει πως το εκπαιδευτικό σύστημα έχει τα περιθώρια και οφείλει να διεκδικήσει υψηλότερα επίπεδα ποιότητας. Υποστηρίζει πως η ομοιότητά των δύο αυτών οργανισμών έγκειται στο γεγονός πως συνιστούν φορείς παροχής υπηρεσιών, όπου καίριο ρόλο κατέχει η διαχείριση οικονομικών πόρων καθώς και η διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού. Σε επίπεδο σχολικών μονάδων, οι επιχειρηματικές διαδικασίες αντιστοιχούν στις μαθησιακές δραστηριότητες που επιχειρούν να διασφαλίσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης μέσω της παροχής αγαθών και υπηρεσιών που στοχεύουν στην αγωγή, στην εμφύσηση ιδανικών και αξιών αλλά και την προώθηση της παιδείας και του πολιτισμού που ικανοποιεί και καλύπτει τις ανάγκες των εμπλεκόμενων συντελεστών, δηλαδή τους μαθητές, τους γονείς τους και τους εκπαιδευτικούς. Ο όρος της συγκρισιμότητας εμφανίζεται στο προσκήνιο και μεταβάλλει το παραδοσιακό τοπίο στον άλλοτε κλειστό χώρο της εκπαίδευσης. (Δαλακά, 2011).

Πρόκειται για αντίληψη – φιλοσοφία, που οραματίζεται ένα πιο ανθρωποκεντρικό και πελατοκεντρικό σύστημα διοίκησης, δηλαδή κατ' ουσία επικεντρώνεται στο ανθρώπινο δυναμικό από το οποίο απαρτίζεται (εργαζόμενους, προμηθευτές, πελάτες της επιχείρησης ή του οργανισμού). Τίθεται ως προτεραιότητα η κάλυψη των αναγκών και η ανταπόκριση στις προσδοκίες των ενδιαφερομένων με τον πιο άρτιο τρόπο μέσα από μια συνεχόμενη διαδικασία αλλαγής και

αυτομετασχηματισμού των εκπαιδευτικών οργανισμών, ανάδειξης των δεξιοτήτων όλων των εμπλεκόμενων και βελτιστοποίησης όλων των διαδικασιών και δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας είναι η «ποιότητα» και «πελάτης – χρήστης» των προϊόντων και των υπηρεσιών. Με άλλα λόγια, επικρατεί η σκέψη πως η ποιότητα έχει αξία κυρίως με γνώμονα το επιθυμητό, που δεν είναι άλλο από τις επιθυμίες του πελάτη. Ο πελάτης διακρίνεται σε εσωτερικό (internal) ή εξωτερικό (external). Στην εκπαίδευση ως εσωτερικός πελάτης θεωρείται κάθε άτομο που με έμμεσο ή άμεσο τρόπο εμπλέκεται στη διαδικασία παραγωγής, εξυπηρέτησης, πώλησης και υποστήριξης του προϊόντος ή της υπηρεσίας (οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων), ενώ από την άλλη οι εξωτερικοί πελάτες είναι οι τελικοί αποδέκτες του προϊόντος ή της υπηρεσίας, καθώς και οι έμμεσοι πελάτες που συμμετέχουν στη διαδικασία διάθεσής του (γονείς, εκπαιδευτικοί φορείς, η κυβέρνηση και η κοινωνία εν γένει). Οι επιθυμίες αυτών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν από τους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η συστηματική προσέγγιση της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, εξετάζοντας τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και τα εκπαιδευτικά συστήματα, εστιάζει στην ανάγκη εξασφάλισης ποιοτικών εισροών (Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, εγκαταστάσεις, εξοπλισμός κλπ) και ποιοτικών διαδικασιών (διδασκτικής μεθοδολογίας, διοίκησης), ώστε να διασφαλίζονται ποιοτικές εκροές (εκπαίδευση, μαθητικές επιδόσεις) (Ζαβλάνος, 2003 & Πασιαρδής, 2004).

Οι προσπάθειες εφαρμογής της ΔΟΠ βασίζεται σε θεωρίες τις οποίες διατύπωσαν και ανέπτυξαν αρκετοί θεωρητικοί, που εντρυφήσαν στο θέμα. Οι απόψεις των βασικότερων μελετητών της ποιότητας, Deming (1986), Juran (1988) και Crosby (1979) αν και διαφοροποιούνται σε αρκετά σημεία τους συγκλίνουν σε κάποια βασικά αξιώματα για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της ΔΟΠ σε κάθε οργανισμό και σαφέστατα και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Έτσι, συνοψίζοντας οι τρεις βασικές αρχές – αξιώματα της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας είναι τα ακόλουθα (Σαΐτης, 1997· Πετρίδου, 2002· Ζαβλάνος, 2003):

- Η **διαμόρφωση κοινού οράματος**, το οποίο θα σκιαγραφείται μέσα από σαφείς στόχους, η αίσθηση **αποστολής** και ο **σχεδιασμός καθορισμένης στρατηγικής** για την επίτευξη αυτών συνιστούν καίριες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών μηχανισμών.

- Η **δέσμευση** στην εφαρμογή της ΔΟΠ. Η υιοθέτηση της ΔΟΠ συνιστά μία στρατηγική επιλογή για την επιτυχή έκβαση της οποίας απαιτούνται σημαντικές μεταβολές στη νοοτροπία των εργαζομένων και στις πρακτικές του οργανισμού, καθώς και την από κοινού ανάληψη της ευθύνης για την προώθηση και υποστήριξη αυτής της επιλογής. Αυτό σημαίνει πως τα στελέχη της διοίκησης είναι υπεύθυνα για τη λήψη των κατάλληλων μέτρων και τη διαμόρφωση μίας κουλτούρας που σε κάθε δραστηριότητα θα αναζητά την ποιότητα, τη βελτίωση και εξέλιξη που θα προσθέτει αξία σε κάθε πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Η **έμφαση στην ικανοποίηση των πελατών**. Η σχολική μονάδα συνιστά κατ' ουσία ένα κοινωνικό σύστημα, εντός του οποίου αναπτύσσονται σχέσεις αμφίδρομες και αλληλεξαρτώμενες, όπου η κάλυψη των αναγκών και η στοχευμένη χάραξη των κατευθυντήριων γραμμών και πολιτικών βρίσκονται σε άμεση αλληλεπίδραση με την προσπάθεια για πραγμάτωση και ακόμα για υπέρβαση των προσδοκιών και των αναγκών του κάθε εμπλεκόμενου. Έτσι, είναι σημαντικός ο προσδιορισμός αυτών των προσδοκιών, η συστηματική παρακολούθηση του βαθμού επίτευξής τους. Για τη συλλογή τεκμηριωμένων πληροφοριών και την εξαγωγή ασφαλών αποτελεσμάτων προς την κατεύθυνση αυτή είναι σημαντική η αξιοποίηση στατιστικών μεθόδων ανάλυσης και μεθόδων επιστημονικής έρευνας. Η κατανόηση της πραγματικής διάστασης των αναγκών και προσδοκιών των πελατών θα συμβάλλει στη συνεχή βελτίωση των διαδικασιών, στον καταμερισμό των ευθυνών ακόμα και στους μαθητές, στην αντιμετώπιση και ελαχιστοποίηση των αδυναμιών του συστήματος και την υιοθέτηση μεθόδων που θα οδηγούν στην αποτελεσματική και ποιοτική μάθηση, την ενδυνάμωση των ατόμων και την ομαδική εργασία, στη συμμετοχή όλων των φορέων που εμπλέκονται στις διαδικασίες λειτουργίας του σχολείου.
- Η **διαρκής εκπαίδευση και εκμάθηση νέων τεχνικών**. Ένα από τα βασικότερα αξιώματα της *Διοίκησης Ολικής Ποιότητας* συνιστά και η πεποίθηση σχετικά με την αναγκαιότητα της συνεχούς επιμόρφωσης του προσωπικού τόσο για τον πληρέστερο ανεφοδιασμό του με τα απαιτούμενα επιστημονικά εργαλεία (γνώση) όσο και για την αρτιότερη αξιοποίηση των ικανοτήτων των ατόμων. Έτσι, η επιστημονική γνώση συμβάλλει στη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για τη διεκδίκηση του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος αλλά και για τη δυνατότητα αντιμετώπισης τυχόν δυσλειτουργιών. Επιπλέον, σημαντικότερα πλεονεκτήματα της επικαιροποίησης της επιστημονικής γνώσης είναι πως εκτός του ότι δημιουργεί μία κοινή γλώσσα μεταξύ των μετεχόντων του συστήματος, συμβάλλει και στη διάνοιξη των πνευματικών οριζόντων τους, κάτι που οδηγεί σταδιακά στην αλλαγή της νοοτροπίας και των

παγιομένων αντιλήψεων. Αποτέλεσμα αυτού είναι η υιοθέτηση μίας διαφορετικής κουλτούρας που θα οδηγήσει στο σχεδιασμό καινοτόμων μεθόδων και δράσεων, το κλειδί δηλαδή για να γίνει ο οργανισμός πιο ανταγωνιστικός και αποδοτικός. Ξεχωριστή σημασία αποδίδεται και στον ανατροφοδοτικό μηχανισμό των οργανισμών καθώς μέσω αυτού είναι εφικτός ο έλεγχος του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων, ο εντοπισμός τυχόν αδυναμιών και η λήψη διορθωτικών μέτρων με τη μικρότερη δυνατή απώλεια πόρων (Λογοθέτης, 1993).

- Η **συμμετοχή όλων των ατόμων**, που διακατέχονται από κοινό όραμα και με τη χρήση ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων προσπαθούν να παρέχουν ποιοτικά αναβαθμισμένες εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Η ενεργός παρουσία όλων ανεξαιρέτως των συμμετεχόντων στην προσπάθεια επίτευξης της ολικής ποιότητας και η προώθηση της ομαδικότητας και της άμιλλας μεταξύ των εργαζομένων μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην επίλυση των προβλημάτων, στην πραγματοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί αλλά και στη διεκδίκηση ενός καλύτερου εργασιακού και κοινωνικού περιβάλλοντος (Τσιότρας, 1995). Επιπροσθέτως, τα προβλήματα επιλύονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο όταν στην προσπάθεια επίλυσής τους συμμετέχουν όλα τα άτομα τόσο στη διαδικασία προτάσεων (brainstorming) όσο και κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ακόμα, αυτή η συμμετοχική προσπάθεια θα μπορούσε να απεικονιστεί και σαν μια αλυσίδα όπου κάθε εκπαιδευτικός ή κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης αναλαμβάνει ένα έργο, προσδίδει ο καθένας τη δική του προσθετική αξία και το παραδίδει σε κάποιον άλλο ή σε άλλη εκπαιδευτική βαθμίδα (Παπακωνσταντίνου, 2005).
- Η **έμφαση στην πρόληψη προβλημάτων και λαθών**. Στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας εκτιμάται ότι η συνεχής βελτίωση πρέπει να εστιαστεί στη μείωση των μεταβολών που σημειώνουν τα αποτελέσματα. Αναφέρεται, επίσης, ότι η προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας επιτυγχάνεται περισσότερο με την προσπάθεια αποφυγής των λαθών παρά με τη διόρθωσή τους. Έτσι, λοιπόν, κάθε οργανισμός θα πρέπει να επιδιώκει το μηδενισμό των σφαλμάτων του κυρίως μέσα από α) τον ενδελεχή σχεδιασμό της κάθε δράσης και πρακτικής σε συνάρτηση με τον στόχο που πρέπει να επιτευχθεί, β) το συντονισμό της συλλογικής προσπάθειας, γ) την κατάλληλη κατάρτιση όλων εκείνων που ασχοληθούν με την πραγμάτωση του έργου και δ) τον έγκαιρο εντοπισμό πιθανών πηγών προβλημάτων.

Το πρότυπο της ΔΟΠ γνώρισε ιδιαίτερη ανταπόκριση στα εκπαιδευτικά συστήματα κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, την περίοδο δηλαδή που η

Ευρωπαϊκή Ένωση άρχισε σταδιακά να ενστερνίζεται την άποψη περί διασύνδεσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης με την αξιολόγηση και αποφάσισε να προχωρήσει σε μια δοκιμαστική περίοδο εφαρμογής της στη σχολική εκπαίδευση, απόφαση που υλοποιήθηκε μέσω ευρωπαϊκών προγραμμάτων (Ε.Ε., 1996) και έχοντας ως γνώμονα τον «οδηγό των σχεδίων αξιολόγησης της ποιότητας» (Ε.Ε., 1997). Αυτό άνοιξε το δρόμο για τη σύνταξη του πρώτου ευρωπαϊκού εγγράφου αναφορικά με τη σύγκλιση των πολιτικών εκπαίδευσης των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε., 2001)<sup>2</sup> το οποίο προβλέπει δεκαέξι δείκτες ποιότητας βάσει των οποίων θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί αξιολόγηση των συστημάτων τόσο σε επίπεδο εθνικό όσο και σε σύγκριση με τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά συστήματα των άλλων ευρωπαϊκών χωρών. Συνέπεια αυτής της πιλοτικής εφαρμογής των προαναφερθέντων ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης σχολικής εκπαίδευσης ήταν η ψήφιση του Νόμου 2525/1997 στην Ελλάδα (ΦΕΚ 188/23-9-97)<sup>3</sup> (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008: 82). Έτσι, η ποιότητα της Εκπαίδευσης εξακολουθεί να αποτελεί ένα από τα διακυβεύματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το 2020.<sup>4</sup>

Το πολιτισμικό πρότυπο διοίκησης ή πρότυπο κουλτούρας έκανε την εμφάνισή του στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1980 ως συνέπεια της αποτελεσματικής λειτουργίας των οργανισμών στα πλαίσια των ηθικών αντιλήψεων και πεποιθήσεων των μελών του. Ο Bush (1995) υποστηρίζει πως τα πολιτισμικά πρότυπα διακατέχονται από τα ακόλουθα θεμελιώδη στοιχεία: α) δίνουν έμφαση στον αξιακό παράγοντα ενώ β) σημαίνουσα θέση σε αυτά κατέχουν οι τελετουργίες. Επιπλέον, η χρήση συμβόλων συνιστούν εξέχον τμήμα της κουλτούρας κάθε οργανισμού, που μπορεί να αποτυπώνεται είτε με τρόπο προφορικό, μέσω της γλώσσας, είτε από την εθιμοτυπική συμπεριφορά, κανόνες, διαδικασίες, είτε οπτικά, μέσα από μνημεία, οικόσημα εμφάνιση (Bush, 1995: 131-134).

Το κάθε σχολείο, λοιπόν, διακατέχεται από τη δική του κουλτούρα που συναρτάται από το αξιακό καθεστώς που επικρατεί, ενώ τα διαφορετικά χαρακτηριστικά της είναι τα στοιχεία εκείνα που διαφοροποιούν τη μία σχολική μονάδα από την άλλη προσδίδοντάς τους έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα (Αθανασούλα –

---

<sup>2</sup> Ανακτήθηκε από:

[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c11049\\_el.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_el.htm)

<sup>3</sup> Νόμος 2525/1997 (ΦΕΚ 188/23-9-1997), άρθρο 8, παρ. 1.

<sup>4</sup> Στόχοι της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» ανακτήθηκε από:

[http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index\\_el.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_el.htm)

Ρέππα, 2008: 85). Τα τελευταία χρόνια αρκετά σχολεία στην Ελλάδα ακολουθούν τα πρότυπα κουλτούρας. Η κουλτούρα της κάθε σχολικής μονάδας αντικατοπτρίζεται στους στόχους της, η σταθερότητα των οποίων συμβάλλει στη συνοχή και στην ισχυροποίησή της ως ομάδα. Το όραμα αποτυπώνεται στους στόχους του σχολείου που στη συνέχεια οδηγεί σταδιακά σε νέους στόχους.

Το πολιτικό πρότυπο διοίκησης επικεντρώνεται στο ζήτημα του καταμερισμού και χρήσης της εξουσίας στο εσωτερικό των συστημάτων και γενικότερα εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο λαμβάνονται αποφάσεις σε θέματα που τα αφορούν μέσα σε συγκρουσιακό κλίμα μεταξύ των υποσυστημάτων. Το πολιτικό πρότυπο διοίκησης, λοιπόν, πρεσβεύει πως η δομή της οργάνωσης προκύπτει μέσα από διαβούλευση των αντίπαλων υπο - ομάδων του συστήματος, διαδικασία η οποία αντικατοπτρίζει και τις διαμορφούμενες δομές εξουσίας (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008: 89-91).

Το συγκεκριμένο πρότυπο διοίκησης απαντάται τακτικά στις διάφορες εκπαιδευτικές δομές ενώ αντιμετωπίζει το ζήτημα της λήψης αποφάσεων, διαχείρισης κρίσεων και διευθέτησης των όποιων αντιπαραθέσεων και διχογνωμιών με μια διαφορετική ματιά, δεδομένου πως δεν πρόκειται για απόρροια ορθολογικής σκέψης και αντίληψης αλλά κυρίως συνάρτηση ισχύος των αντίρροπων πλευρών (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008: 91).

Αναλογιζόμενος κάποιος τα όσα προαναφέρθηκαν αναφορικά με τις θεωρίες διοίκησης θα μπορούσε να παρατηρήσει πως βασικά σημεία της φιλοσοφίας τους αν και δεν απευθύνονταν στην Εκπαίδευση και ενδεχομένως να ήταν πιο ταιριαστά στον επιχειρησιακό κλάδο και στον τομέα της Οικονομίας, εντούτοις έννοιες, όπως παραγωγικότητα, αποδοτικότητα, επιδόσεις απαντώνται και τυγχάνουν αποδοχής και στον εκπαιδευτικό κλάδο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ

### Εισαγωγή

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το έργο που συντελείται στο χώρο της εκπαίδευσης είναι πολύμορφο και σύνθετο, ενώ η ίδια η σχολική μονάδα είναι ένας οργανισμός, ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα, που αποτελείται από ένα σύνολο λειτουργικών στοιχείων (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς), τα οποία βρίσκονται σε συνεχή αλληλόδραση τόσο με το εξωτερικό τους περιβάλλον, όσο και μεταξύ τους και αναλαμβάνουν διάφορους ρόλους προκειμένου να επιτύχουν την πραγμάτωση καθορισμένων στόχων. Η ταχύτατη εισροή πλήθους νεοτερισμών στην εκπαίδευση μοιραία έχει επιφέρει στα σημερινά περιβάλλοντα των οργανισμών περισσότερη αβεβαιότητα και πολυπλοκότητα, εντονότερη ανταγωνιστικότητα και μεγαλύτερη απαιτητικότητα συγκριτικά με παρελθόντα έτη, καθώς καλούνται να φανούν αντάξια των νέων προκλήσεων και να ανταποκριθούν στις σύγχρονες κοινωνικο - οικονομικές επιταγές. Σήμερα, το οργανωσιακό περιβάλλον αξιώνει υψηλή ποιότητα με το χαμηλότερο δυνατό κόστος, διαρκείς μεταβολές με ταχύτατη προσαρμογή και κοινωνική ευαισθησία. Οι προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα σκιαγραφούν ένα σχολείο ευέλικτο, ικανό να ακολουθεί και να εναρμονίζεται στις εκάστοτε μεταβολές και να χειρίζεται δημιουργικά τη νέα γνώση στα πλαίσια της κοινωνίας της πληροφορίας.

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και των αθρόων πολιτικών, κοινωνικών, οικονομικών και τεχνολογικών εξελίξεων διαμορφώνονται νέες ανάγκες και προκλήσεις που μεταβάλλουν εξ' ολοκλήρου τα δεδομένα και επιτάσσουν συχνά ριζοσπαστικές αλλαγές στο κοινωνικό γίνεσθαι. Το εκπαιδευτικό σύστημα ως αντανάκλαση του κοινωνικού συστήματος εντός του οποίου υπάρχει και λειτουργεί καλείται όχι απλώς να επιβιώσει στους ραγδαίους αυτούς ρυθμούς μεταβολών, αλλά και να είναι σε θέση να εκπληρώνει όσο το δυνατόν αρτιότερα την αποστολή του. Για να το επιτύχει αυτό απαιτείται η υιοθέτηση μίας εντελώς διαφορετικής φιλοσοφίας που θα διαρρέει όλες τις εκπαιδευτικές δομές στο σύνολό τους και θα είναι σε θέση να εγγυηθεί για την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης. Άλλωστε, ο θεσμός της εκπαίδευσης συνιστά τομέα - επένδυση με μακροπρόθεσμα οφέλη, καθώς διαθέτει τη

δύναμη της διάπλασης και αναδιάρθρωσης της κοινωνίας - μέσω της διαμόρφωσης του ανθρώπινου δυναμικού - εφόσον μπορεί τόσο να συντηρήσει και να υποστηρίξει τις υπάρχουσες σχέσεις και δομές όσο και να δράσει ανανεωτικά μεταβάλλοντας βασικά στοιχεία δόμησης της κοινωνίας.



## 2.1 Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση

Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος έχει απασχολήσει έντονα την παιδαγωγική επιστήμη, που εκφράζει το ενδιαφέρον της με πλήθος ερευνών και ερευνητικών ερωτημάτων (Creemers, 1997 & Reynolds et al., 1997 & Brown et al., 1997, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004). Η οριοθέτηση της αποτελεσματικότητας, όπως συμβαίνει και με πολλές ακόμα έννοιες, αποδεικνύεται δύσκολη υπόθεση καθώς οι απόψεις για τον τελικό ορισμό της δίστανται, αφού πρόκειται για μία έννοια πιο ευρεία, που περικλείει τόσο το προσωπικό της μονάδας (διευθυντής και διδάσκοντες) όσο και τη σχέση της μονάδας καθαυτής με το συγκείμενο μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται (Mortimore et al., 1995). Συχνά ο όρος «αποτελεσματικότητα» (effectiveness, efficacy) αντιπαραβάλλεται με εκείνον της αποδοτικότητας (efficiency). Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998) ως αποτελεσματικότητα νοείται «η ικανότητα του να επιφέρει κάποιος το αναμενόμενο αποτέλεσμα», ενώ αντιστοίχως αποδοτικότητα συνιστά «η ιδιότητα να παράγει κάποιος αρκετό έργο, να αποφέρει κέρδος και οφέλη». Συνηθέστερα, η οργανωσιακή αποτελεσματικότητα ενός συστήματος προσδιορίζεται συγκριτικά με την πραγμάτωση ή μη των στόχων που έχουν τεθεί με την ελάχιστη δυνατή δαπάνη.

Όπως αναφέρει ο Ανδρεαδάκης (2010), ο πρώτος που θέσπισε τους βασικούς πυλώνες της σχολικής αποτελεσματικότητας ήταν ο R. Edmonds (1979). Σύμφωνα με αυτόν, οι πέντε παράγοντες που καθορίζουν το αποτελεσματικό σχολείο είναι:

- Η ισχυρή εκπαιδευτική ηγεσία
- Το σχολικό κλίμα που εγγυάται τη μαθησιακή πρόοδο
- Οι υψηλές προσδοκίες για τις μαθησιακές επιδόσεις που αντικατοπτρίζονται στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού,
- Το σαφές πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων
- Έμφαση στη διδασκαλία για την πρόσκτηση των βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων

Οι Gaskell (1995), Sergiovanni (1995) και Stoll & Fink (1994) προχωρούν τη σκέψη ένα παραπέρα στάδιο υποστηρίζοντας ότι η σχολική αποτελεσματικότητα εκτός από τη διεκδίκηση υψηλών μαθησιακών επιδόσεων ενδιαφέρεται και για την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών του συγκείμενου μέσα στο οποίο η σχολική μονάδα δραστηριοποιείται.

Οι Πασιαρδής και Πασιαρδή (2000), αναφέρουν τέσσερις αρχές στις οποίες στηρίζεται η αποτελεσματικότητα του σχολείου:

- α) Όλοι οι μαθητές είναι ικανοί προς μάθηση κάτω υπό κατάλληλες συνθήκες.
- β) Η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τις ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλο το σώμα του μαθητικού πληθυσμού.
- γ) Το σχολείο παίζει πρωτεύοντα ρόλο για τη σχολική επιτυχία και όχι οι μαθητές και το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο.
- δ) Όσο πιο συνεπής και στοχευμένη είναι η διδακτική διαδικασία, τόσο περισσότερο αποτελεσματική αποδεικνύεται.

Νέες έρευνες που λαμβάνουν χώρα και μελετούν πιο ενδελεχώς το εν λόγω ζήτημα έρχονται να συμπληρώσουν επιπλέον παράγοντες, που συντελούν στη σχολική αποτελεσματικότητα. Σύμφωνα με τους Mortimore et al.(1995) και Πασιαρδή (2001) η σχολική αποτελεσματικότητα εξειδικεύεται στα ακόλουθα κύρια γνωρίσματα:

*-Εκπαιδευτική ηγεσία - Οργάνωση και διεύθυνση του σχολείου:* Η ηγεσία αναφέρεται κατά βάση στο ρόλο που κατέχει ο διευθυντής, το ηγετικό του προφίλ καθώς και τη δέσμευσή του για την πραγμάτωση των στόχων που έχουν τεθεί. Πρωταρχικό μέλημά του πρέπει να αποτελεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και φέρει το βάρος της ευθύνης για αυτό, κάτι που μαρτυρά τον κομβικό χαρακτήρα και την κρισιμότητα της θέσης του. Ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας, εκτός του γραφειοκρατικού του έργου, λοιπόν, οφείλει να επιδιώκει την αगाστή συνεργασία και την αμφίδρομη επικοινωνία με τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς, μεταλαμπαδεύοντάς τους με αυτό τον τρόπο το όραμα και την αποστολή του σχολείου.

*-Εμφαση στη σχολική διδασκαλία:* Ο χρόνος που αφιερώνεται στη διδασκαλία καθώς και η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μαθητών-εκπαιδευτικών επηρεάζουν την ποσότητα και την ποιότητα της μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, παράγοντες όπως η κατανομή του χρόνου σε ποικίλες δραστηριότητες (π.χ. ενασχόληση με ακαδημαϊκά θέματα γενικού αλλά και ειδικού περιεχομένου), οι ευκαιρίες συνδιαλλαγής και ανταλλαγής απόψεων τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, η θετική ενίσχυση των μαθητών και η συχνή ανατροφοδότησή τους συμβάλλουν προς την κατεύθυνση αυτή. Επιπλέον, οι συνθήκες που επικρατούν στο σχολικό περιβάλλον όπως η ηρεμία, η οργάνωση, η συνεργασία συνιστούν σημαντικούς παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας.

*–Διαπροσωπικές σχέσεις:* Η ύπαρξη ενός ευνοϊκού και θετικού κλίματος διευκολύνει τόσο τη μάθηση όσο και τη διδασκαλία ενώ αποτελεί εγγύηση για την πραγμάτωση των στόχων της σχολικής μονάδας. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο είναι σημαντικό το προσωπικό να μοιράζεται κοινά οράματα, κοινούς στόχους και αξίες καθώς και να παρέχεται η δυνατότητα συνεργασίας και συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Το δημιουργικό και παραγωγικό περιβάλλον, που εμπνέει όσους εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία επιφέρει και τα αντίστοιχα μαθησιακά αποτελέσματα.

*–Υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές:* Πρέπει να αποτελεί κοινή πεποίθηση πως με την ισότητα στην παροχή ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, όλοι μπορούν να μάθουν με επιτυχία. Στην κατεύθυνση αυτή συνδράμει η επαρκής προετοιμασία και η σκοποθετική διδασκαλία του εκπαιδευτικού, η σύνδεση με την προγενέστερη γνώση καθώς επίσης και η υιοθέτηση ποικίλων στρατηγικών μάθησης.

*–Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών:* Κρίνεται σημαντική καθώς παράλληλα με τη μέτρηση της επίδοσης των μαθητών είναι δυνατό να εξαχθούν αρκετά ασφαλή συμπεράσματα αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των εφαρμοζόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

*–Συμμετοχή των γονέων στο σχολείο:* Η ενεργός συμμετοχή των γονέων στη σχολική πραγματικότητα και η αγαστή συνεργασία σχολείου - οικογένειας, αναμφίβολα, διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης και προβάλλει ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία.

*– Παροχή χωριστού προϋπολογισμού σε κάθε σχολική μονάδα:* Έτσι επιδιώκεται μια πιο αποκεντρωμένη διοίκηση της σχολικής μονάδας, επιτρέποντας με αυτό τον τρόπο περισσότερη ευελιξία και αυτονομία, ενώ δίνεται έμφαση στις ουσιώδεις και όχι, ενδεχομένως, στις επουσιώδεις ανάγκες των μαθητών και του οργανισμού.

Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '80, η μέριμνα για την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα στα συστήματα αλλά και την αναζήτηση των παραγόντων που προσδιορίζουν ένα αποτελεσματικό σχολείο κυριάρχησε στον τομέα της διοίκησης της εκπαίδευσης και μονοπώλησε το ερευνητικό ενδιαφέρον. Από τη δεκαετία του '90 όμως οι κοινωνικό - οικονομικές μεταβολές και οι ταχύτατα μεταβαλλόμενες συνθήκες που επέφερε το παγκοσμιοποιημένο ανταγωνιστικό καθεστώς που

σαφέστατα επηρέασε και την εκπαίδευση εμφανίζει στο προσκήνιο την έννοια της *Ποιότητας*. «Αποτελεσματικότητα» και «Ποιότητα» δεν συνιστούν έννοιες συνώνυμες, εντούτοις και οι δύο επιχειρούν να περιγράψουν το επιθυμητό στη λειτουργία των οργανισμών, όπως είναι τα σχολεία.

Παρατηρείται έντονη δυσκολία ως προς τον εννοιολογικό προσδιορισμό της *Ποιότητας*, αφού πρόκειται για μία έννοια πολυεπίπεδη, πολυπαραγοντική, δύσκολα μετρήσιμη και συχνά ιδεολογικά επιφορτισμένη με ερμηνείες και χρήσεις ανάλογες με το εκάστοτε κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο μέσα στο οποίο επιδιώκεται (Δούκας, 1999). Έτσι, οι ορισμοί που της έχουν κατά καιρούς αποδοθεί από τους μελετητές της εμφανίζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις που εξαρτώνται από τις εκάστοτε κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές επιταγές, τις ιδεολογικές αντιλήψεις αλλά και τους στρατηγικούς στόχους που φιλοδοξείται να επιτευχθούν. Στο σημείο αυτό, ίσως θα ήταν χρήσιμο να αναφέρουμε, πως η πολυφωνία στην οριοθέτηση της έννοιας της *Ποιότητας* στην Εκπαίδευση αντικατοπτρίζει διαφορές στην προοπτική και στο όραμα, καθώς και τα διαφορετικά σημεία εκκίνησης της σκέψης γύρω από τον προβληματισμό που αφορά τη γνώση, τον άνθρωπο και την Εκπαίδευση. Εντούτοις, δεν μπορεί να αμφισβητηθεί το γεγονός πως οι απόπειρες αυτές καταμαρτυρούν ένα διαρκώς αυξανόμενο ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας και της πολιτείας γύρω από την ποιοτική βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και την επακόλουθη αναγκαιότητα της προσαρμογής τους στα νέα κοινωνικά δεδομένα. Αυτό φέρει και πάλι στο προσκήνιο την ανάγκη επαναδιατύπωσης της πεποίθησης περί σπουδαιότητας της εκπαίδευσης ως κοινωνικού αγαθού.

Έτσι, σύμφωνα με μία πιο ανθρωποπλαστική προσέγγιση του ορισμού της *Ποιότητας*, η Εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως «ποιοτική» όταν συνδράμει στην πνευματική καλλιέργεια του ατόμου, στην ηθική του ανάταση και στην ανάπτυξη ολοκληρωμένης προσωπικότητας και ακέραιου χαρακτήρα. Ωστόσο, η χρήση εννοιών με πιο αφηρημένα χαρακτηριστικά δεν συνεπικουρεί προς την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς δύσκολα μπορεί να αποτελέσει ένα πρακτικό σύστημα αναφοράς που θα καθοδηγήσει συνεπακόλουθα το σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων από την πλευρά του σχολείου (Ματθαίου, 2000).

Μία άλλη απόπειρα εννοιολογικής οριοθέτησής της ορίζει ως πεδίο αναφοράς την ποιότητα του τελικού αποτελέσματος, όπως αυτή καθορίζεται από την διεκπεραίωση ή μη των στόχων του σχολείου αλλά και την προσοδοφόρα επαγγελματική εξέλιξη και αποκατάσταση ως ανταπόδοση της αρχικής επένδυσης κεφαλαίου στον τομέα της

εκπαίδευσης. Αν και στην περίπτωση αυτή, γίνεται χρήση εύκολα μετρήσιμων κριτηρίων, η προσέγγιση αυτή υποβαθμίζει τον πολυσύνθετο ρόλο του σχολείου και ταυτίζει την ποιότητα με την επαγγελματική αποκατάσταση, στοιχεία μάλλον ασυμβίβαστα. Επίσης παρέχει ελάχιστες πληροφορίες για τους παράγοντες που διαμόρφωσαν ή επηρέασαν την έκβαση του τελικού αποτελέσματος.

Ένας τρίτος ορισμός της ποιότητας εδράζεται σε αυτό που αποκαλείται «ικανοποίηση των προσδοκιών – αναγκών του πελάτη – καταναλωτή», που στην προκειμένη περίπτωση είναι οι μαθητές, οι γονείς τους αλλά και το σύνολο της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας. Σύμφωνα, λοιπόν, με την αντίληψη αυτή ποιοτικό θεωρείται αυτό που ο ίδιος ο αποδέκτης θεωρεί πως είναι ικανό να καλύψει τις ανάγκες του. Παρά το γεγονός πως αυτή η αντίληψη δείχνει να ανταποκρίνεται περισσότερο στον πλουραλιστικό και δημοκρατικό χαρακτήρα των σύγχρονων κοινωνιών ενέχει έντονα στοιχεία ατομικισμού που έχουν την προέλευσή τους στον επιχειρηματικό χώρο και στον κόσμο της αγοράς (Ματθαίου, 2000).

Έτσι, ως ποιοτική χαρακτηρίζεται η εκπαίδευση που οδηγεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων και προετοιμάζει το άτομο προκειμένου να είναι ικανό να προσαρμόζεται δια βίου σε μία κοινωνία με υψηλή μεταβλητότητα, να αξιοποιεί την πληροφορία, να καινοτομεί, να ξεχωρίζει, να συνεργάζεται, να παράγει. Η ανθρώπινη συμβολή και υλικοτεχνική υποδομή (εκπαιδευτικές εισροές) εξακολουθούν να παίζουν σημαντικό ρόλο ωστόσο το ζητούμενο δεν πάει να είναι το αποτέλεσμα (εκροές) σε αποκτηθείσες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, στάσεις, νοοτροπίες και συμπεριφορές ανάλογες με εκείνες που απαιτεί η αγορά εργασίας αλλά και η ευρύτερη κοινωνία (Ματθαίου, 2000).

Με την επικράτηση του νεο - φιλελευθερισμού παρατηρείται έντονα η μεταφορά εννοιών από το χώρο της οικονομίας στον εκπαιδευτικό χώρο, ενώ η αγορά φαίνεται να αποτελεί ένα σημαίνοντα παράγοντα διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην κατεύθυνση αυτή δόθηκε έμφαση σε έννοιες όπως «διασφάλιση ποιότητας», «λογοδοσία», «αξιολόγηση ποιότητας», «δείκτες ποιότητας» για τον έλεγχο των οποίων συστήθηκαν δημόσιοι και ιδιωτικοί οργανισμοί πιστοποίησης Ποιότητας (π.χ. Quality Assurance Agency στην Αγγλία), ενώ κεντρικής προτεραιότητας θέμα για την Ευρωπαϊκή Ένωση αποτέλεσε η «προσπάθεια υποστήριξης και, όπου χρειάζεται,

της δημιουργίας διάφανων συστημάτων αξιολόγησης της ποιότητας»<sup>5</sup> με στόχο την επίτευξη εκπαιδευτικών υπηρεσιών υψηλής ποιότητας. Οι βασικότερες επιφυλάξεις για τις θεωρήσεις περί ποιότητας και για τους μηχανισμούς πιστοποίησης και διασφάλισης της εκφράζονται κατ' αρχήν από εκείνους που για ιδεολογικούς λόγους απορρίπτουν το νεο – φιλελευθερισμό και την αντίληψη ότι η εκπαίδευση πρέπει να αντιμετωπίζεται ως αγορά, αλλά και από εξέχοντα μέλη της ευρύτερης εκπαιδευτικής και ακαδημαϊκής κοινότητας, οι οποίοι θεωρούν ότι «η εισβολή προτύπων, κριτηρίων και μηχανισμών ποιότητας από την αγορά στοιχειοθετεί – πέραν της τυχόν ιδεολογικής πρόκλησης – πράξη αμφισβήτησης του ζωτικού τους ρόλου, προς την οποία οφείλουν να αντιδράσουν» (Ματθαίου, 2007). Η εκπαίδευση δείχνει να συνδέεται όλο και περισσότερο με οικονομικά συμφέροντα και τα εκπαιδευτικά συστήματα αποκτούν χαρακτηριστικά επιχειρήσεων (Ball, 2006). Η έντονη κριτική συνεχίζεται υποστηρίζοντας πως η κοινωνία, οι αξίες και η κουλτούρα στο σύνολό τους υπόκεινται πλέον στους μηχανισμούς της αγοράς και σε μετρήσιμα κριτήρια (Apple, 2004: 616). Επιπρόσθετα υπάρχει έντονη κριτική αναφορικά με την εστίαση και υιοθέτηση δεικτών και την αξιολόγηση με όλες τις δυνατές μορφές, που έχει στόχο τη συγκρισιμότητα (Grek et al. 2009: 122).

Στις αρχές του 2001 στην Έκθεση της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων με τίτλο: *«Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων»* (Βρυξέλλες, 2000:5) επισημαίνονται τα εξής: *«Ο συνδυασμός των πιο αυστηρών προϋπολογισμών για την εκπαίδευση και της μεγαλύτερης πίεσης για επιτυχία σημαίνει ότι οι πόροι πρέπει να στοχοθετηθούν εκεί όπου υπάρχουν πραγματικά ανάγκες. Αυτό με τη σειρά του συνεπάγεται ότι οι αρμόδιες αρχές πρέπει να καταστεί δυνατό να κατανοήσουν ποια σχολεία λειτουργούν καλά, ποια λιγότερο καλά ή άσχημα και να διοχετεύσουν τους πόρους προς τις κατευθύνσεις που χρειάζεται. Συνεπώς, οι αρχές χρειάζονται έναν εθνικά αναγνωρισμένο ορισμό του τρόπου με τον οποίο πρέπει να μετριέται η επιτυχία (π.χ. ένα δείκτη προόδου)»*. Την ίδια χρονική περίοδο δόθηκε στη δημοσιότητα η *«Ευρωπαϊκή Έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης»*. Η συγκεκριμένη έκθεση εμπεριέχει 16 δείκτες ποιότητας των εκπαιδευτικών μονάδων, οι οποίοι καλύπτουν 4 άξονες:

- α) τα επίπεδα των επιδόσεων των μαθητών σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα,
- β) την επιτυχία στο σχολείο και τη μετάβαση,

---

<sup>5</sup> Απόσπασμα από την τροποποιημένη πρόταση σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου περί ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση (υποβληθείσα από την Επιτροπή σύμφωνα με το άρθρο 250, παρ. 2 της συνθήκης ΕΚ)

- γ) την παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης και
- δ) τους πόρους και τις δομές της εκπαίδευσης.

Με δεδομένο, λοιπόν, ότι η ποιότητα συνιστά από τη μία βασικό σημείο ανταγωνισμού και η παιδεία καθοριστικό παράγοντα ευημερίας και εργαλείο ανάπτυξης μίας χώρας από την άλλη προβάλλει επιτακτικό το αίτημα για μακροπρόθεσμες επενδύσεις στο χώρο της εκπαίδευσης, ικανές να επιφέρουν ριζικές αλλαγές μέσω της υλοποίησης και εδραίωσης καινοτόμων μεταρρυθμίσεων προκειμένου να καταστεί ικανή η κάθε χώρα να αντιμετωπίσει τον υπάρχοντα διεθνή ανταγωνισμό αλλά και να ανταποκριθεί στις προκλήσεις και απαιτήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Επιβάλλεται, λοιπόν, η σταδιακή αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς η εκπαίδευση δεν αποτελεί απλά βασικό δικαίωμα κάθε ατόμου στη μόρφωση, αλλά μία θεμελιώδη συνταγματική υποχρέωση λόγω της πρωταρχικής της σημασίας στην ολοκλήρωση της ανάπτυξης της προσωπικότητας και της συνολικότερης ταυτότητας του ατόμου και κατά προέκταση ολόκληρης της κοινωνίας. Με άλλα λόγια, συνιστά βασικό δομικό στοιχείο διαμόρφωσης του μελλοντικού ανθρώπινου δυναμικού στην υπηρεσία του κράτους, τα αποτελέσματα του οποίου είναι κρίσιμα για το σύνολο των οικονομικών και κοινωνικών σχέσεων, όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο. Απώτερος στόχος είναι η διαμόρφωση νέων ικανών να ανταποκρίνονται στις νέες κοινωνικές προκλήσεις και απαιτήσεις, καθώς και η ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι αλλά και στην ενεργό αγορά εργασίας. Απόρροια όλων των παραπάνω συνιστά η δημιουργία ευέλικτων εκπαιδευτικών δομών, που θα επιδέχονται συνεχείς βελτιώσεις, η καθιέρωση θεσμών και διαδικασιών συνεχούς ελέγχου και η διασφάλιση της ποιότητας, η αναμόρφωση, ο εκσυγχρονισμός αλλά και η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Βλάχος, 2008).

Ένας οργανισμός, λοιπόν, οφείλει να έχει όραμα (vision), σκοπούς, συγκεκριμένη αποστολή και αξίες. Η διάδοση του οράματος δε σημαίνει απλή γνωστοποίησή του, αλλά εμπάθυνση και έμπνευση των συμμετεχόντων προκειμένου να ενστερνιστούν και να δεσμευτούν σε αυτό και τη φιλοσοφία του. Τα εν λόγω στοιχεία σε συνδυασμό με την ανάλυση των δυνάμεων και των αδυναμιών του συστήματος, των κινδύνων που ελλοχεύουν, αλλά και των ευκαιριών που ενυπάρχουν, όπως προκύπτουν από την αυτοαξιολόγηση και την ανάλυση του περιβάλλοντος, θα πρέπει να χρησιμοποιούνται ως εισροές για τη σκιαγράφηση της στρατηγικής διοίκησης, τα αποτελέσματα της οποίας θα χρησιμοποιηθούν ως οι

στρατηγικοί στόχοι αναφορικά με το προϊόν, την υπηρεσία, τις προτεραιότητες των αποδεκτών αλλά και το συγκριτικό πλεονέκτημα του οργανισμού. Η επιτυχία αυτών των στόχων, αν και φαντάζει περίπλοκη υπόθεση, είναι εκείνη που θα οδηγήσει στην εκπλήρωση του οράματος του οργανισμού και θα οδηγήσει στην κατάκτηση του επιθυμητού στόχου.



## **2.2 Η θεσμική αποτύπωση του ρόλου και των αρμοδιοτήτων του Διευθυντή**

Ο διευθυντής μία σχολικής μονάδας οφείλει να ανταποκριθεί σε ένα ευρύ πεδίο υποχρεώσεων και ευθυνών, καθώς κατέχει τη γενική ευθύνη για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου που διευθύνει. Πρόκειται για μία θέση ευθύνης που έχει κατά κύριο λόγο χαρακτήρα διοικητικό, παιδαγωγικό αλλά και επιστημονικό. Συνιστά, κατά την εκπαιδευτική νομοθεσία, το ανώτερο όργανο διοίκησης της εκπαιδευτικής μονάδας και είναι αρμόδιος για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων στη διδασκαλία και τη μάθηση, το συντονισμό της σχολικής ζωής, τη δημιουργία και διατήρηση ενός γόνιμου και παραγωγικού κλίματος, την τήρηση των νόμων και την εφαρμογή των υπηρεσιακών εντολών, που γνωστοποιούνται μέσω των εγκυκλίων ή των αποφάσεων των συλλόγων διδασκόντων, η συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους καθώς και η συμμετοχή τους στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Θα πρέπει να καταστεί σαφές πως ο διευθυντής μιας εκπαιδευτικής μονάδας δεν αποτελεί απλά και μόνο διεκπεραιωτή αποφάσεων, αλλά ένα διοικητικό όργανο με ουσιώδη ρόλο και η στάση του, οι πρωτοβουλίες του, οι διαπροσωπικές του σχέσεις, η ικανότητα συνεργασίας και το επικοινωνιακή του χάρισμα είναι στοιχεία απαραίτητα για την αρμονική λειτουργία του σχολείου, αλλά και για τη διεκδίκηση καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων και κατ' επέκταση θετικό ισοζύγιο στην επίδραση της εκπαιδευτικής μονάδας στην κοινωνία.

Σύμφωνα με την κλασική θεώρηση, ο ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι να επιβλέπει τις δραστηριότητες των υφισταμένων του. Ωστόσο, η καθημερινή πρακτική, που επηρεάζεται σαφώς από τις όλο και πιο απαιτητικές κοινωνικο – οικονομικές επιταγές, αποδεικνύει εμπράκτως πως ο διευθυντής σε μια σύγχρονη οργάνωση, άρα και στη σχολική μονάδα, εκτελεί πολλές άλλες λειτουργίες. Έτσι, λοιπόν, εκτός από τις υπόλοιπες υπευθυνότητες του, ο διευθυντής στην ουσία αποτελεί το συνδετικό κρίκο που διατηρεί την ισορροπία μεταξύ των υποσυστημάτων του συστήματος, αλλά και μεταξύ της σχολικής μονάδας με ανώτερες διοικητικές δομές. Ο ρόλος του διευθυντή, επομένως, είναι «κοινωνικός ρόλος» κατά τον Kahn et al. (1964) και περιλαμβάνει το σύνολο των προσδοκιών των εκπαιδευτικών-υφισταμένων, των ανωτέρων ηγετικών στελεχών, των μαθητών της εκπαίδευσης, των

μαθητών κ.ά. Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο διευθυντής του σχολείου δεν μπορεί από μόνος του να φέρει εις πέρας όλα εκείνα τα καθήκοντα που απορρέουν από τη διευθυντική του θέση πρέπει να διαθέτει ικανότητες, ώστε να συντονίζει τις προσδοκίες όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική λειτουργία σε μία περιεκτική και αποτελεσματική «αμοιβαία δέσμευση».



Πίνακας 1. Χάρτης των καθηκόντων των διευθυντών σχολικής μονάδας

Σε αυτό το σημείο, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε τόσο στο έργο όσο και στα καθήκοντα του Διευθυντή σχολικής μονάδας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα οποία ορίζονται και διατυπώνονται με τρόπο σαφές σε θεσμικό επίπεδο από την **Υ.Α. Φ.351.1/324/105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340/16-10-2002, τ. Β΄)**.<sup>6</sup>

**Σύμφωνα με το άρθρο 27, το οποίο αναφέρεται στο έργο των Διευθυντών των σχολικών μονάδων:**

1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός – παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό.

<sup>6</sup> Ανακτήθηκε από: <http://edu.klimaka.gr/nomothesia/kathhkontologio/542-nomothesia-kathikontologio-dieyuhntes-ypodieyuhntes.html>

## 2. Ειδικότερα:

- Καθοδηγεί την εκπαιδευτική κοινότητα στο να θέτει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίζει την επίτευξή τους.
- Λαμβάνει το ρόλο μέντορα ιδιαίτερα στους νεότερους εκπαιδευτικούς, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα εμπνέοντας και αποτελώντας παράδειγμα.
- Φροντίζει για την ενημέρωση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.
- Προϊσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Προάγει την ισότιμη συνεργασία μαζί τους μέσα σε πνεύμα αλληλεγγύης. Ενισχύει τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, τους εμπνέει και τους παρέχει θετικά κίνητρα.
- Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς έχοντας ως γνώμονα τη σχετική νομοθεσία, αλλά και την αντίστοιχη στοχοθεσία που έχει προηγηθεί.

**Προχωρώντας, στο άρθρο 28 της ανωτέρω υπουργικής απόφασης ορίζονται τα γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών των σχολικών μονάδων και είναι τα ακόλουθα:**

1. Ο Διευθυντής συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς, τους Σχολικούς Συμβούλους και τα στελέχη της Διοίκησης για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό στην ανάληψη πρωτοβουλιών και αρμοδιοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων και δημοκρατικών πολιτών.

## 2. Ειδικότερα:

- Εκπροσωπεί το σχολείο σε σχέση με τους τρίτους.
- Παραμένει στο σχολείο τις ώρες λειτουργίας του και έχει την ευθύνη για την εύρυθμη λειτουργία και το συντονισμό της σχολικής ζωής.
- Θέτει σε εφαρμογή την ισχύουσα νομοθεσία και τα υπηρεσιακά κελεύσματα και υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων.
- Υποστηρίζει, διευθετεί και ελέγχει την αποτελεσματική λειτουργία και προώθηση εκπαιδευτικών καινοτομιών όπως είναι η Πρόσθετη Διδακτική

Στήριξη, η Ενισχυτική Διδασκαλία, το διευρυμένο ωράριο, οι τάξεις υποδοχής, το Ολοήμερο Σχολείο και τα φροντιστηριακά τμήματα.

- Συγκροτεί με πράξη του επιτροπές εξετάσεων, έκδοσης αποτελεσμάτων και όσες άλλες προβλέπονται για τη λειτουργία του σχολείου.
- Συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις που αφορούν το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό του σχολείου, όπως ορίζει το νομοθετικό πλαίσιο.
- Ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους γονείς και τους μαθητές για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου.
- Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας,
- Ενημερώνει τους νεοεισερχόμενους, στη σχολική μονάδα, εκπαιδευτικούς αναφορικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, χορηγώντας τους αντίγραφα των βασικών νόμων, αποφάσεων και εγκυκλίων σχετικών με την εκπαίδευση.
- Ορίζει με πράξη του το νόμιμο αναπληρωτή του Υποδιευθυντή και προχωρά σε καταμερισμό αρμοδιοτήτων στον ή στους Υποδιευθυντές.
- Έχει την ευθύνη της τήρησης της αλληλογραφίας και των πάσης φύσεως βιβλίων και εντύπων που προβλέπονται από την ισχύουσα νομοθεσία.
- Τέλος φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου.

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

Ειδικότερα:

- Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας προσκαλεί τα μέλη του Συλλόγου στις συνεδριάσεις, στις οποίες προεδρεύει και αναλαμβάνει συνήθως το ρόλο του βασικού εισηγητή στα ζητήματα της ημερήσιας διάταξης.
- Εισηγείται στο Σύλλογο την κατανομή των εξωδιδασκικών αρμοδιοτήτων, αξιοποιώντας δημιουργικά τις δυνατότητες όλου του προσωπικού.
- Έχει τη ευθύνη της σύνταξης του ωρολογίου προγράμματος σε συνεργασία με τους διδάσκοντες με γνώμονα την αποδοτικότερη λειτουργία του σχολείου. Παράλληλα, φροντίζει για την κάλυψη των διδακτικών ωρών σε περιπτώσεις

απουσίας εκπαιδευτικών, τροποποιώντας το υπάρχον πρόγραμμα ή αναθέτοντας την κάλυψη του κενού σε κάποιο διαθέσιμο εκπαιδευτικό.

- Ενημερώνει το Σύλλογο Διδασκόντων για το έργο της σχολικής επιτροπής, μεριμνά για τη συντήρηση των σχολικών εγκαταστάσεων και την προμήθεια των απαιτούμενων εποπτικών μέσων διδασκαλίας.
- Είναι υπεύθυνος, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, για την υγιεινή των χώρων και την ασφάλεια των μαθητών.
- Ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για την εκπαιδευτική νομοθεσία και μεριμνά για την εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης.
- Συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς εκπαιδευτικών και μαθητών και φροντίζει για την τήρηση της πειθαρχίας σε συνεργασία με τους διδάσκοντες.
- Έχει την ευθύνη για τη διανομή των διδακτικών βιβλίων και την ενημέρωση των γονέων σε συνεργασία με τους διδάσκοντες.
- Συνεργάζεται με τους διδάσκοντες σε θέματα εξετάσεων και παρέχει , σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις, συγκεκριμένες οδηγίες για να ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους.
- Απευθύνει στους διδάσκοντες, όταν απαιτείται, συστάσεις με πνεύμα συναδελφικής αλληλεγγύης, ενημερώνεται για τους λόγους απουσίας του διδακτικού προσωπικού, έχει την ευθύνη για την κάλυψη του υποχρεωτικού ωραρίου διδασκαλίας από όλους τους εκπαιδευτικούς και ενεργεί σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις, όταν συντρέχει λόγος.

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

- Σε συνεργασία με το Σύλλογο και τους Σχολικούς Συμβούλους προωθεί επιμορφωτικά προγράμματα για το διδακτικό προσωπικό αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και για την υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο και συμμετέχει και ο ίδιος σε αυτά.
- Συνεργάζεται μαζί τους Σχολικούς Συμβούλους, καθώς και με τον Διευθυντή Εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση προβλημάτων της σχολικής μονάδας καθώς και τις ελλείψεις σε εκπαιδευτικό δυναμικό.

- Ενημερώνει τον Διευθυντή Εκπαίδευσης και τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο για την πραγματοποίηση διδακτικών επισκέψεων μορφωτικού ή παιδαγωγικού χαρακτήρα.

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

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

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

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

**Ο Νόμος 3848/10 (ΦΕΚ 71/Α'/19-05-2010) και ειδικότερα τα άρθρα 7 (παράγραφος 2) και 32 (παράγραφοι 1, 2 και 3) συμπληρώνουν με νέα σημεία το έργο των διευθυντών και πιο συγκεκριμένα αναφέρουν ότι:**

- Σε κάθε σχολική μονάδα με ευθύνη του διευθυντή της καταγράφονται, εισάγονται στο ηλεκτρονικό σύστημα και, όποτε επέλθει μεταβολή, επικαιροποιούνται στοιχεία όπως τα τμήματα που λειτουργούν, ο αριθμός των μαθητών κατά τάξη, τμήμα, κατεύθυνση ή άλλη ενότητα, οι θέσεις

εκπαιδευτικών, το ονοματεπώνυμο και το υποχρεωτικό ωράριο των εκπαιδευτικών που τις κατέχουν, ο αριθμός των εκπαιδευτικών που ανήκουν στη σχολική μονάδα και ο αριθμός των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτήν, το ωρολόγιο πρόγραμμα, η ομάδα σχολείων στην οποία ανήκει η σχολική μονάδα, η τυχόν δεύτερη ειδικότητα των εκπαιδευτικών, η δυνατότητα διδασκαλίας μαθημάτων με δεύτερη ανάθεση και οι κενές θέσεις που προβλέπεται ότι θα προκύψουν μέχρι τις 31 Αυγούστου του έτους πραγματοποίησης των μεταθέσεων λόγω αυτοδίκαιης αποχώρησης ή παραίτησης εκπαιδευτικών από την υπηρεσία.

- Κάθε σχολική μονάδα, μέχρι το τέλος Σεπτεμβρίου, καταρτίζει πρόγραμμα δράσης με τους εκπαιδευτικούς στόχους για το σχολικό έτος που ξεκινά.
- Στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς η σχολική μονάδα συντάσσει έκθεση με την οποία αξιολογούνται:
  - η απόδοση της σχολικής μονάδας στο σύνολό της,
  - η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που είχαν τεθεί στο πρόγραμμα δράσης
  - οι επιτυχίες, οι ελλείψεις και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Με την ίδια έκθεση διατυπώνονται προτάσεις βελτίωσης για την επόμενη σχολική χρονιά.
- Το πρόγραμμα δράσης και η έκθεση αξιολόγησης, τα οποία καταρτίζονται με ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας, σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων και τους σχολικούς συμβούλους, γνωστοποιούνται στους μαθητές και στο σύλλογο γονέων, δημοσιεύονται στο διαδίκτυο στις ιστοσελίδες του σχολείου και της αρμόδιας διεύθυνσης εκπαίδευσης και υποβάλλονται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Αναλογιζόμενοι όσα προαναφέρθηκαν αντιλαμβανόμαστε τη συνθετότητα και τη σημαντικότητα της σχολικής διεύθυνσης. Ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει πάνω από όλα να είναι ο ίδιος καταρτισμένος πολύπλευρα ούτως ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί επαρκώς στην αποστολή του, που δεν είναι άλλη από το να εγγυηθεί για την επιβίωση του οργανισμού στο όλο και πιο δύσκολο και απαιτητικό κοινωνικό και οικονομικό στίβο.

## 2.3 Διοίκηση – Ηγεσία: δύο παραπληρωματικές έννοιες

Η εκπαίδευση ως αναπόσπαστο κομμάτι του ευρύτερου δημόσιου τομέα έχει επηρεαστεί σε σημαντικό βαθμό από πλήθος εννοιών της κλασικής διοίκησης. Το οργανόγραμμα, ο καταμερισμός της εργασίας, το πεδίο ελέγχου καθώς και η στόχευση στο αποτέλεσμα ανεξαρτήτως του ανθρώπινου παράγοντα – χρησιμοποιούνται σήμερα στους περισσότερους οργανισμούς - συνιστούν στυλώνες της κλασικής διοίκησης που βρίσκουν εφαρμογή και στην ελληνική εκπαίδευση. Επιπλέον, το καθηκοντολόγιο του Διευθυντή εκπαίδευσης ή του Διευθυντή σχολικής μονάδας, του συλλόγου διδασκόντων ή ξεχωριστά των εκπαιδευτικών καθορίζονται σαφώς από ρητούς νόμους και αποφάσεις<sup>7</sup>. Για πολλά χρόνια, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είχε σαφείς επιρροές από έννοιες του Taylor, όπως η ξεκάθαρη οριοθέτηση των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος, η ανίχνευση της αποτελεσματικότερης μεθόδου εργασίας, η κατάρτιση και η συνεχής επιμόρφωση των λειτουργών της εκπαίδευσης, καθώς και η κατοχύρωση των απαιτούμενων μέσων (υλικών και πόρων) για τη βελτιστοποίηση της αποδοτικότητας της σχολικής μονάδας.

Κατόπιν, η ανθρωπιστική προσέγγιση της νεοκλασικής θεωρίας διοίκησης άφησε και αυτή τα ίχνη της στην εκπαίδευση, επιφέροντας μία στροφή προς ένα δημοκρατικότερο τρόπο διακυβέρνησης, χαρακτηριστικά του οποίου ήταν η συμμετοχή των εργαζομένων κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η αποτελεσματική διάδραση μεταξύ των μελών του οργανισμού καθώς και η χρησιμοποίηση παρακινήτων - εμψυχωτών. Παρ' όλα αυτά, όπως παρατηρεί ο Σαΐτης (2005) η εκπαιδευτική διοίκηση εξακολουθεί να διέπεται από ένα έντονα συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό σύστημα (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

Παρά, λοιπόν, το γεγονός πως η δημόσια εκπαίδευση συνιστά κομμάτι του ευρύτερου δημόσιου τομέα και άρα διακατέχεται από τις αρχές διοίκησης που τον χαρακτηρίζουν, εντούτοις εμφανίζει και ιδιαίτερα στοιχεία, που καθιστούν αναγκαίες τις προσαρμογές των γενικών αρχών της διοίκησης και συχνά ακόμα και την ανάπτυξη νέων προσεγγίσεων αλλά και την εξέλιξη χαρακτηριστικών, ικανών να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις (Κατσαρός Ι., 2008). Αυτό συμβαίνει καθώς αποδεικνύεται στην καθημερινή πρακτική πως οι διοικητικές γνώσεις και ικανότητες

---

<sup>7</sup> Βλ. πολυνόμο 2986/2002. Υ.Α. Αρ. ΦΕΚ 353.1/324/105657/Δ1



συχνά δεν επαρκούν για τις απαιτήσεις ενός τόσο πολύπλοκου οργανωσιακού περιβάλλοντος, όπως είναι εκείνο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Έτσι, λοιπόν, στη σχετική βιβλιογραφία γίνεται σαφής διαχωρισμός της διοίκησης από την ηγεσία. Σύμφωνα με τους θεωρητικούς μελετητές, ένας από τους κυριότερους παράγοντες της διοικητικής αποτελεσματικότητας συνιστά η ηγεσία, τα χαρακτηριστικά και η ποιότητά της, με διακριτές βέβαια τις διαφορές της μίας από την άλλη. Η πρώτη ασχολείται με την υλοποίηση και τη διεκπεραίωση, ενώ επικεντρώνεται στη συναλλαγή σε περισσότερο λειτουργικά θέματα, με άλλα λόγια «να γίνουν τα πράγματα σωστά» (Πασιαρδής, 2004). Αντιθέτως, η ηγεσία στοχεύει περισσότερο στο όραμα, το μετασχηματισμό με την κατάλληλη στρατηγική μέθοδο για καλύτερα αποτελέσματα, το ανθρώπινο δυναμικό ή όπως αναφέρεται με άλλα λόγια «να κάνει σωστά πράγματα» (West- Burnham, 1997). Αναλυτικότερα, μέλημα της ηγεσίας είναι ο οραματισμός και η χάραξη μιας πολιτικής που σχετίζεται με τη διεκδίκηση υψηλών στόχων. Αντίστοιχα, η εφαρμογή της εν λόγω πολιτικής καθώς και η διατήρηση της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού αποτελεί αποστολή της διοίκησης.

Η ηγεσία κατέχει πυρηνική θέση τόσο στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης, όσο και στην καθημερινή λειτουργία των σύγχρονων οργανισμών. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο έχει καταναλωθεί πολύ μελάνι στην προσπάθεια πληρέστερης και αναλυτικότερης απόδοσής του όρου «ηγεσία». Ωστόσο, ένας κοινά αποδεκτός ορισμός είναι ο εξής: «Ηγεσία είναι μια διαδικασία επηρεασμού της συμπεριφοράς των μίας οργάνωσης (τυπικής ή άτυπης) από κάποιον (ηγέτη) που μπορεί να εμπνεύσει την εθελοντική και πρόθυμη δράση τους, με στόχο την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος» (Σαΐτης, 2005).

Ο Cheng (1996) εντόπισε δύο γενικά χαρακτηριστικά της ηγεσίας που αποτελούν κοινή συνισταμένη στο σύνολο των ορισμών: Πρώτον, το γεγονός πως η ηγεσία σχετίζεται με τη δυνατότητα επιρροής της συμπεριφοράς των μελών της ομάδας, προκειμένου να εργαστούν πρόθυμα για τη διεκπεραίωση της αποστολής τους και δεύτερον, το γεγονός πως σχετίζεται με την ανάπτυξη και επίτευξη στόχων (όπ. αναφ. Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Όσον αφορά το πρώτο στοιχείο, υπάρχουν πολλές μέθοδοι που μπορούν να επηρεάσουν τους υφιστάμενους ή άλλους ανθρώπους. Διαφορετικές προοπτικές, διαφορετικές προσεγγίσεις μπορούν να

αναπτυχθούν για να ηγηθεί κάποιος, να διοικήσει, να επηρεάσει ακόμα και για να ελέγξει τους ανθρώπους και τις δραστηριότητές του.

Όμως και το δεύτερο στοιχείο, δηλαδή η στοχοθεσία, η καθοδήγηση δραστηριοτήτων, η μείωση της αβεβαιότητας ή της ασάφειας και η επίτευξη των στόχων είναι επίσης ένα κεντρικό σημείο των δραστηριοτήτων της ηγεσίας. Δεδομένου, λοιπόν, πως ο επηρεασμός των μελών μιας ομάδας δε συνιστά μία τυχαία διαδικασία, η ηγεσία προϋποθέτει κάποιο άτομο (ηγέτη) το οποίο θα ηγείται δραστηριοποιώντας όλα τα στοιχεία του ρόλου του. Δηλαδή, η ηγεσία συνιστά μια δυναμική διαδικασία που, αν και αποτελεί σημαντικό κομμάτι της διοικητικής λειτουργίας, δεν ταυτίζεται με αυτή, αλλά αποβλέπει κυρίως στην καθοδήγηση, την παρόθηση, τη δημιουργία ευνοϊκού και παραγωγικού κλίματος και την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας (Σαΐτης, 2007).

Κατά αντιστοιχία, λοιπόν, ηγέτης θεωρείται το άτομο που έχει την ικανότητα να επηρεάσει κάποιους ανθρώπους και να κερδίσει την πρόθυμη και εθελοντική συμμετοχή των ατόμων για την εκπλήρωση ορισμένου σκοπού (Μπρίνια Β., 2008). Ουσιαστικά, οι ηγέτες είναι εκείνοι που βοηθούν στο να δημιουργηθούν επιλογές και ευκαιρίες. Συμβάλλουν στο να κατανοηθούν και να καθοριστούν οι προτεραιότητες καθώς και να επιλυθούν τα προβλήματα που παρουσιάζονται. Οι ηγέτες δημιουργούν αφοσίωση και συμμαχίες, κάτι που το επιτυγχάνουν με το να εμπνέουν και να συνεργάζονται με τους άλλους προκειμένου να οικοδομήσουν ένα κοινό όραμα δυνατοτήτων και την πίστη για μια καλύτερη ομάδα, οργανισμό ή κοινότητα με καλύτερο συντονισμό. Οι ηγέτες εμπνέουν αυτούς που τους ακολουθούν με τέτοιο τρόπο ώστε και οι ίδιοι να γίνουν ηγέτες.

Ο Lumbly (2001) αναφέρει πως «ο διαχωρισμός ηγεσίας και διοίκησης θα πρέπει να αντικατασταθεί από κάποια άλλη προσέγγιση, η οποία θα συνθέτει αυτές τις δυο διαστάσεις». Ο Everard και οι συνεργάτες του (2004) θεωρούν πως η ηγεσία «είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι της διοίκησης» και μάλιστα ανεξαρτήτως με την οπτική γωνία με την οποία μελετά ο κάθε θεωρητικός τις έννοιες «διοίκηση» και «ηγεσία» οι ρόλοι ή οι λειτουργίες της ηγεσίας και της διοίκησης είναι ισομεγέθεις και ταυτόχρονα αναγκαίες για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών και όχι μόνο.

Χαρακτηριστικός είναι και ο πίνακας των West- Burnham όπου σκιαγραφούνται επιγραμματικά οι διαφορές μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης:

ΠΙΝΑΚΑΣ 2:

Η ΗΓΕΣΙΑ (LEADING) ασχολείται με:	Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ (MANAGING) ασχολείται με:
Το όραμα (vision)	Την εφαρμογή (implementation)
Στρατηγικά θέματα (strategic issues)	Τα λειτουργικά θέματα (operational issues)
Το μετασχηματισμό (transformation)	Τη συναλλαγή (transaction)
Τα αποτελέσματα (ends)	Τα νοήματα (means)
Τους ανθρώπους (people)	Τα συστήματα (systems)
Το να κάνει πράγματα σωστά (doing the right things)	Το να κάνει πράγματα σωστά (Doing things right)

Πηγή: West- Burnham (1997) στο Everard et. al., (2005).

Αν μελετήσει κάποιος πιο προσεκτικά τη διαφοροποίηση των West - Burnham (1997) μεταξύ των χαρακτηριστικών της ηγεσίας και της διοίκησης γίνεται σαφές πως ανεξαρτήτως της οπτικής γωνίας που μελετά ο κάθε θεωρητικός τις έννοιες «διοίκηση» και «ηγεσία» η προσοχή των μελετητών εστιάζεται στο ότι οι ρόλοι και οι λειτουργίες της ηγεσίας και της διοίκησης είναι ισομεγέθεις καθώς και ταυτόχρονα εξίσου αναγκαίες για την εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού. Πρόκειται για δύο έννοιες που αλληλοσυμπληρώνονται και συνεπώς ο ιδανικός ηγέτης είναι εκείνος που συνδυάζει τόσο ηγετικές όσο και διοικητικές ικανότητες (όπ. αναφ. Everard et. al., 2005).

## 2.4 Ο αποτελεσματικός διευθυντής – Ο διευθυντής ως ηγέτης

Κομβικός είναι ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας τόσο στη διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ των στοιχείων που την απαρτίζουν όσο και στη δημιουργία μιας οργανωσιακής κουλτούρας. Ίσως και από τα προαναφερθέντα να έχει καταστεί σαφές πως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν αποτελεί απλώς ένα πρόσωπο – διεκπεραιωτή αποφάσεων (μάντζερ), οι οποίες προέρχονται από τα ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια, αλλά ένα διοικητικό όργανο με ουσιαστικές αρμοδιότητες. Η θέση αυτή, άλλωστε, κρίνεται κεφαλαιώδης καθώς σχετίζεται άμεσα με τον επικοινωνιακό ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής μεταξύ των ανωτέρων ηγετικών στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης και των υφιστάμενων εκπαιδευτικών. Ασκεί ηγετικό ρόλο προκειμένου να εξασφαλίσει την αποτελεσματικότητα του σχολείου και να εγγυηθεί την επιβίωσή του μέσα στο πολύπλοκο κοινωνικό περιβάλλον που έχουν επιφέρει και οι συνέπειες της παγκοσμιοποίησης (Μπρίνια, 2008).

Κατά το παρελθόν, η κύρια αποστολή του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας περιοριζόταν ως επί το πλείστον στην άσκηση των διοικητικών του καθηκόντων. Στη σύγχρονη εποχή, ωστόσο, που η αποτελεσματικότητα των σχολείων έχει αναδειχθεί σε ένα ζήτημα μείζονος σημασίας, ένας διευθυντής οφείλει να κατέχει ποικίλες γνώσεις και δεξιότητες σχετικές με την οργάνωση, τη διοίκηση και τη διαχείριση του σχολικού οργανισμού και λόγω του πολύπλοκου και πολύπλευρου έργου του, να είναι ενήμερος σχετικά με τη ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη καθώς και των αυξανόμενων απαιτήσεων της κοινωνίας. Δεν αρκεί να περιορίζεται στα στενά διοικητικά και εκπαιδευτικά του καθήκοντα, αλλά καλείται να έχει συμμετοχή σε θέματα που εκδηλώνονται πριν από τη διδασκαλία (διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων) αλλά και μετά και ανεξάρτητα απ' αυτή όπως συνεργασία με φορείς, γονείς κ.ά (Παπαναούμ, 2000). Σύμφωνα με τον MacBeath (2001) κοινοί παρονομαστές των αποτελεσματικών σχολείων είναι: οι υψηλές προσδοκίες, η συνεργασία σχολείου και οικογένειας, το επίπεδο της διοίκησης του σχολείου και η οργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος.

Οι διευθυντές απαιτείται πλέον να έχουν μια συνολική άποψη τόσο για το επάγγελμά τους, όσο και για το σχολείο του, τη δομή και την κουλτούρα του (Μαυρογιώργος, 1999) ενώ ο Ρες (2005) υποστηρίζει ότι ο διευθυντής, διαδραματίζει

σημαντικό ρόλο ως φορέας και διαμορφωτής της σχολικής κουλτούρας, καθώς είναι υπεύθυνος για τη μετάδοσή της στο διδακτικό προσωπικό, στους μαθητές, στους γονείς, αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία. Με άλλα λόγια, είναι επιτακτική η μετάβαση από τη στατική εικόνα ενός διευθυντή σε ένα πρότυπο «εκπαιδευτικό ηγέτη», ο οποίος θα διαθέτει όραμα και θα είναι σε θέση να διαχειρίζεται με τον αποτελεσματικότερο τρόπο όλους εκείνους τους παράγοντες (εσωτερικούς και εξωτερικούς) που αποτελούν τροχοπέδη στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, αλλά και της μαθησιακής διαδικασίας γενικότερα (Γεωργιάδου-Καμπουρίδης, 2005).

Η «εκπαιδευτική ηγεσία» συνιστά, λοιπόν, έναν ιδιάζοντα τύπο ηγεσίας και διοίκησης, όπου βασικότερη επιδίωξη είναι η ενίσχυση και υποστήριξη του ρόλου των εκπαιδευτικών οργανισμών, που δεν είναι άλλος από τη διδασκαλία και τη μάθηση. Είναι κοινώς αποδεκτό πως η απρόσκοπτη και ορθολογική διοίκηση των σχολικών μονάδων θεωρείται παράγοντας πρωταρχικής σημασίας για την ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Εξασφαλίζει με άλλα λόγια τις πρόσφορες συνθήκες προκειμένου να μπορέσουν να οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί να ασκήσουν το έργο τους χωρίς να παρακωλύεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα σε ένα τέτοιου είδους πλαίσιο μπορεί ο διευθυντής προκαλώντας την ενεργό δράση και συμμετοχή και του διδακτικού προσωπικού, να περάσει στη φάση της εκκίνησης των διαδικασιών και υλοποίησης των καινοτόμων δράσεων. Απαραίτητη προϋπόθεση για κάτι τέτοιο συνιστά η ικανότητά του να αφουγκράζεται τις γενικότερες ανάγκες αλλά και τα ειδικά χαρακτηριστικά της περιρρέουσας ατμόσφαιρας του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας (Cohen & Ball, 2006) αλλά και τις ιδιαίτερες συνθήκες και προκλήσεις που μπορεί αυτή να αντιμετωπίσει ως οργανισμός.

Πιο στοχευμένα, η παιδαγωγική ηγεσία είναι μια σειρά από καθημερινές πρακτικές και στάσεις των διευθυντών, οι οποίες έχουν απώτερο στόχο την προαγωγή της αποτελεσματικής διδασκαλίας και της μάθησης στην τάξη, της επαγγελματικής αλληλεγγύης και της συνεργασίας μεταξύ του διδακτικού προσωπικού, της εξέλιξης των εκπαιδευτικών λειτουργών και στη βελτιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Έχει γίνει πλέον κατανοητό πως για την επιτυχία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού δεν αρκούν ικανά διοικητικά στελέχη με γνώσεις και δεξιότητες, αλλά πρόσωπα - ηγέτες. Περαιτέρω είναι σαφές πως όσο και αν ένα σύστημα είναι ορθολογικά σχεδιασμένο, δεν μπορεί να επιτύχει το προσδοκώμενο αποτέλεσμα

χωρίς την ανάθεση του ρόλου της σχολικής διεύθυνσης σε κατάλληλους ανθρώπους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3:

ΜΑΝΑΤΖΕΡ	ΗΓΕΤΗΣ
Διορίζεται	Αναδεικνύεται
Χρησιμοποιεί νόμιμη – δοτή εξουσία	Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη
Δίνει εντολές, χρησιμοποιεί ανταμοιβές ή τιμωρίες και η παρακίνηση αναφέρεται σε ανάγκες κατωτέρου επιπέδου.	Περνά όραμα, εμπνέει, πείθει και η παρακίνηση αναφέρεται σε ανάγκες ανωτέρου επιπέδου.
Επικεντρώνεται στις διαδικασίες, στα συστήματα και στη λογική.	Επικεντρώνεται στους ανθρώπους και στα συναισθήματα.
Ελέγχει	Κερδίζει εμπιστοσύνη και πίστη
Κινείται σε προκαθορισμένα τυπικά πλαίσια	Ανοίγει νέους ορίζοντες, διευρύνει τα πλαίσια
Ενδιαφέρεται για το «πώς»	Ενδιαφέρεται για το «γιατί»
Κάνει διαχείριση της παρούσας κατάστασης	Προκαλεί και προβαίνει σε αλλαγές
Αποδέχεται την πραγματικότητα	Ερευνά την πραγματικότητα
Δίνει έμφαση στο τώρα	Δίνει έμφαση στο μέλλον
Κάνει τα πράγματα σωστά	Κάνει τα σωστά πράγματα

ΠΗΓΗ: Μπουραντάς, 2005.

Ιδανικός, λοιπόν, διευθυντής - ηγέτης είναι αυτός που συνδυάζει τις ηγετικές και διοικητικές ικανότητες και τις χειρίζεται κατά το δοκούν. Πιο συγκεκριμένα, η συνεχής εκπαίδευση, η αμφίδρομη επικοινωνία και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας του, η δυνατότητα αυτοκριτικής και αυτογνωσίας, η αυτοπεποίθηση, η πρωτοβουλία και η υπευθυνότητα είναι στοιχεία που είναι απαραίτητο να διαθέτει ο διευθυντής- ηγέτης προκειμένου να κερδίζει την εμπιστοσύνη των ανθρώπων, να τους εμπνέει και να τους καθοδηγεί στην υλοποίηση του οράματος που έχει τεθεί. Άλλωστε εξ ορισμού προκύπτουν οι δύο βασικές κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας: αφενός η άσκηση επιρροής στο ανθρώπινο δυναμικό και αφετέρου η εθελοντική και πρόθυμη συμμετοχή του τελευταίου προς ένα κοινό στόχο.

Ο διευθυντής είναι το πρόσωπο εκείνο που μέσα από τη συμπεριφορά του επικοινωνεί με τρόπο δυναμικό την αποστολή του σχολείου στο προσωπικό, στους

μαθητές, στους γονείς αλλά και στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινότητας. Ο καθορισμός και ο σχεδιασμός αυτού του οράματος για τη μελλοντική λειτουργία του οργανισμού είναι ίσως η κύρια αποστολή των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, θέτει τα χρονικά διαγράμματα για την επίτευξη των στόχων και επιδιώκει τη συζήτηση και τη συνεργασία με τα άλλα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής μονάδας θέτοντας σαφώς διατυπωμένους τους επιδιωκόμενους στόχους (Kimbrough & Burkett, 1990). Για την υλοποίηση των γενικών σκοπών του σχολείου, ο διευθυντής προσπαθεί να αξιοποιήσει τις διαθέσιμες πηγές του σχολείου, λαμβάνοντας υπόψη την προσωπικότητα, την κλίση και τις ιδιαίτερες ικανότητες που διαθέτει κάθε μέλος του διδακτικού προσωπικού, ώστε να μπορεί να προβεί στην ορθή κατανομή υποχρεώσεων και ευθυνών. Αναμένεται ότι με τη δική του συμπεριφορά και δράση, με σωστή επικοινωνία και συνεργασία, θα δημιουργήσει τέτοιο εργασιακό κλίμα που θα ευνοεί την προώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας και θα παρωθεί τους συναδέλφους του να μεγιστοποιήσουν τις προσπάθειές τους. Αυτό θεωρείται απαραίτητο για τη δημιουργία του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, με κύριους άξονες εργασίας την ομαδικότητα, τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, την εμπιστοσύνη και τη συμμετοχικότητα σε όλες τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

Γενικά, ο διευθυντής καλλιεργεί ενεργά ένα θετικό περιβάλλον, καθοδηγεί τον συλλογικό προγραμματισμό, αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, προσπαθεί πάντοτε να έχει την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή για την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου και προσπαθεί για τη συνεχή ανέλιξη και προσωπική επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου του (Πασιαρδής, 1998). Θέτουν υψηλά τον πήχη πρωτίστως από τον εαυτό τους και ύστερα από τους άλλους και για αυτό το λόγο θέτουν τον εαυτό τους σε μία κατάσταση δια βίου μαθητείας κάτι που συμβάλλει στη συνεχή επικαιροποίηση, ανατροφοδότηση και εμπλουτισμό των γνώσεων και δεξιοτήτων του. Ακόμα, όταν κρίνεται αναγκαίο βοηθά τους εκπαιδευτικούς να προγραμματίζουν και να εφαρμόζουν τις κατάλληλες στρατηγικές που θα βοηθήσουν σημαντικά στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους, καθώς λόγω της πείρας τους είναι σε θέση να αντιληφθούν τις απαιτήσεις και την πολυπλοκότητα της τάξης. Αναμφίβολα, ο διευθυντής ως μια ηγετική φυσιογνωμία του σχολείου αποτελεί κλειδί επιτυχίας στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος.

Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες διαθέτουν ένα ρηξικέλευθο τρόπο σκέψης και είναι πάντα ευνοϊκά διακείμενοι στο να επιχειρήσουν καινοτομίες στις τάξεις τους και να

πλάσουν καινούριες μαθησιακές καταστάσεις. Συνιστούν με άλλα λόγια τον κύριο φορέα των νεωτερισμών στο σχολείο και έτσι η επιτυχία ή η αποτυχία αυτών είναι άμεσα συνυφασμένες με τον ενδιαφέρον του διευθυντή (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Εκτός όλων των προαναφερθέντων, ο Ματσαγγούρας (2003) επισημαίνει πως ο εποικοδομητικός, γόνιμος διάλογος πάνω σε διαφωνίες, η ελαχιστοποίηση των διαφορών εξουσίας και τέλος η δημιουργία της αίσθησης του «ανήκειν» σε εκπαιδευτικούς και μαθητές αποτελούν ιδιαίτερα σημαντικούς παράγοντες ανάπτυξης κατάλληλων διαπροσωπικών σχέσεων και δημιουργίας θετικού σχολικού κλίματος. Γίνεται φανερό από τα παραπάνω πως ο διευθυντής του σύγχρονου σχολείου αν αξιοποιεί τις πρωτοβουλίες, τις ιδέες και την πείρα των δασκάλων του, έχοντας συνέπεια και συνοχή με τη δική του συμπεριφορά και δράση, θα προάγει το έργο των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητα ολόκληρης της μονάδας.

Η Μπρίνια (2014), μάλιστα, συνδέει την εκπαιδευτική ηγεσία με τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία επηρεάζει την αποτελεσματική επικοινωνία, την επίδοση και το κλίμα του οργανισμού. Η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με συναισθήματα τα οποία σχετίζονται με την αυτοεκτίμηση, την διαχείριση της ψυχικής διάθεσης, την ικανότητα να κινούμαστε προς το στόχο, την αισιοδοξία, την ελπίδα για επιτυχία και την ικανότητά μας να μπαίνουμε στη θέση του άλλου. Κάτι τέτοιο επιβεβαιώνει την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί ηγέτες να διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες να διαχειρίζονται, να αναπτύσσουν και να καλλιεργούν τη διαφορετικότητα. Ως ένα βαθμό οι ηγετικές ικανότητες ενός ατόμου μπορούν να καλλιεργηθούν με την παροχή της καταλληλότερης εκπαίδευσης σε θέματα συναισθηματικής νοημοσύνης, management, με την εμπειρία στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων, παραδειγματισμός από άλλους ηγέτες- πρότυπα, αναζήτηση της εποικοδομητικής κριτικής και αξιολόγησης προκειμένου να ασκεί μια αποτελεσματική ηγετική συμπεριφορά. Η κριτική πρόσληψη και υποδοχή της κεντρικά διαμορφούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής από την εκπαιδευτική μονάδα και η συνακόλουθη διαμόρφωση της δικής της «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής αναδεικνύει τη σημασία του ρόλου του.

Η βιβλιογραφία συστηματικά καταδεικνύει ότι ο αποτελεσματικός ηγέτης έχει:

- Μια διανοητική περιέργεια για τα ερεθίσματα γύρω του.



- Γνήσιο ενδιαφέρον προκειμένου να αποκρυπτογραφήσει τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται οι άνθρωποι, το περιεχόμενο αλλά και την αιτιότητα της σκέψης τους.
- Αισιόδοξη αντιμετώπιση των κρίσεων, αναγνωρίζοντας πως τα προβλήματα και οι διαξιφισμοί εκτός από φυσιολογικοί μπορεί να αποδειχθούν γόνιμοι και δημιουργικοί.
- Μία προσωπική συναίσθηση ευθύνης για τα αποτελέσματα του σχολείου και τον αντίκτυπό τους στην ευρύτερη κοινωνία (Cleveland, 1986 & Brown, 1990 & Στιβακτάκης, 2006).

Στη δίνη των καταγιστικών εξελίξεων στην οικονομία, την επιστήμη και την τεχνολογία που λαμβάνουν χώρα στο παγκόσμιο γίνεσθαι και με χαρακτηριστικό τους την ταχύτατη παραγωγή γνώσεων και μετάδοση των πληροφοριών το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός αλλά και ζωντανό σύστημα, που τρέφει και τρέφεται από το κοινωνικό γίνεσθαι και όλους τους παράγοντες που το συνθέτουν, οφείλει να προσαρμόζεται στις νέες συνθήκες και να παρακολουθεί τις εξελίξεις σε κοινωνικοοικονομικό, επιστημονικό και τεχνολογικό επίπεδο ανταποκρινόμενο στις γενικότερες αλλά και ειδικότερες ανάγκες και απαιτήσεις (Γιαννακάκη, 2005). Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο οφείλει να υλοποιεί έναν από τους θεμελιώδεις σκοπούς της ύπαρξής του, δηλαδή την προετοιμασία συνειδητοποιημένων, υπεύθυνων και κυρίως ενεργών πολιτών, οι οποίοι αφενός θα έχουν την ικανότητα να κατανοούν και να συμβαδίζουν με τις εξελίξεις αλλά και αφετέρου θα είναι σε θέση να τις αναπαράγουν. Νευραλγική θέση στη διαχείριση της αυξανόμενης πίεσης που βιώνει το σχολείο προκειμένου να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις, ώστε να μην καταστεί αναχρονιστικό και ξεπερασμένο ως μασωλείο διδακτικών και μαθησιακών μεθόδων, ιδεών ή διοικητικών πρακτικών διαχείρισης κατέχει η ηγεσία. Οι Boleman & Deal (1997), τονίζουν ότι: «η πιο βασική στρατηγική αλλαγής είναι η βελτίωση της ηγεσίας». Ο Whitaker (1993) συμφωνεί και υπερθεματίζει τονίζοντας ότι η ηγεσία είναι ίσως ο βασικότερος παράγοντας για ουσιαστική αλλαγή, για ανάπτυξη και βελτίωση του οργανισμού. Κατ' επέκταση, διαφαίνεται ότι ο ρόλος του διευθυντή, και γενικότερα του ηγέτη, είναι κομβικής σημασίας για την επιτυχή αλλαγή στον οποιονδήποτε οργανισμό και οπωσδήποτε στη σχολική μονάδα (Bowe, Ball & Gold, 1992; Newman, King & Youngs, 2000; Collins, 2001).

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

### Εισαγωγή

Προτού περάσουμε στην ανάλυση της ισχύουσας νομοθεσίας κρίνεται απαραίτητη μια παρουσίαση της εξελικτικής πορείας των μεταβολών του νομοθετικού πλαισίου για την επιλογή Διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, από το 1974 μέχρι και τις ημέρες μας. Όπως παρατηρείται και από τα παρακάτω, οι νομοθετικές παρεμβάσεις που αφορούν στον τρόπο επιλογής των διευθυντών των σχολικών μονάδων μεταπολιτευτικά είναι πολλές και διακρίνονται μεταξύ τους από την έμφαση που δίνουν άλλοτε στην προϋπηρεσία των υποψηφίων και άλλοτε στα επιστημονικά και παιδαγωγικά τους προσόντα.

### 3.1 Ιστορική αναδρομή στα νομοθετικά πλαίσια από το 1974 μέχρι σήμερα

Σύμφωνα με το ελληνικό Σύνταγμα, η εκπαίδευση συνιστά «βασική αποστολή του Κράτους και έχει στόχο την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλαση αυτών ως ελευθέρων και υπεύθυνων πολιτών»<sup>8</sup>. Αναγνωρίζεται, λοιπόν, η νευραλγική θέση που κατέχει η εκπαίδευση και τα εκπαιδευτικά συστήματα για τη σύγχρονη κοινωνία. Υπερεθνικά κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως η συνθήκη του Μάαστριχτ, η Λευκή Βίβλος και Πράσινη Βίβλος θέτουν επί τάπητος το ζήτημα της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης των συγκροτημένων εκπαιδευτικών δομών με απώτερο στόχο την εναρμόνισή της με το νέο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό γίνεσθαι που επέφερε η δημιουργία της Ευρωπαϊκής Οικονομικής

---

<sup>8</sup> Σύνταγμα της Ελλάδας. (1978), άρθρο 16, παρ. 2.

Κοινότητας (Ε.Ο.Κ.), το σχηματισμό μίας ευρωπαϊκής ιθαγένειας και την καθιέρωση στρατηγικών που οδηγούν μέσω της ισότητας των ευκαιριών στην ανάπτυξη, την απασχόληση και τη δημιουργική ανταγωνιστικότητα (Τσαούσης, 2005). Καθοριστικός είναι ο ρόλος της εξουσίας - του εκάστοτε, δηλαδή, κυβερνητικού σχήματος - των κρατών-μελών για την οριοθέτηση του πλαισίου της εκπαιδευτικής πολιτικής ως τμήμα της γενικότερης πολιτικής που θα εφαρμοστεί στους επί μέρους τομείς.

Για την πληρέστερη κατανόηση και πιο ενδελεχή ανάλυση του προς μελέτη αντικειμένου κρίνεται απαραίτητη μια σύντομη ιστορική αναδρομή στις νομοθετικές παρεμβάσεις αναφορικά με τον τρόπο επιλογής στελεχών εκπαίδευσης- και πιο συγκεκριμένα των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων- από την εποχή της Μεταπολίτευσης μέχρι και τις ημέρες μας. Η επιλογή της συγκεκριμένης χρονικής περιόδου δεν υπήρξε τυχαία, καθώς μετά την κατάλυση της στρατιωτικής δικτατορίας ξεκινάει ουσιαστικά η ευρωπαϊκή τροχιά της Ελλάδας. Με την υπογραφή της Συμφωνίας Σύνδεσης Ελλάδας- Ε.Ο.Κ. τον Ιούνιο του 1961, η χώρα πραγματοποίησε το πρώτο βήμα για την ένταξη στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα. Η εγκαθίδρυση του δικτατορικού καθεστώτος ανέβαλε τις διαδικασίες, οι οποίες επανεκκίνησαν μετά την επάνοδο της δημοκρατίας τον Ιούλιο του 1974.<sup>9</sup> Η Ελλάδα κάτω από τη σκέπη πια της ευρωπαϊκής ομπρέλας πραγματοποιεί συστηματικές προσπάθειες για την προσαρμογή της στα ευρωπαϊκά δεδομένα κάτι που επέφερε συνεχείς μεταρρυθμίσεις στην εκπαιδευτική της πολιτική. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, λοιπόν, στη μελέτη αυτών των νομοθετικών κειμένων παρουσιάζει η μετατόπιση των εκάστοτε κριτηρίων επιλογής των υποψηφίων προκειμένου να συνάδει με την επίτευξη του σκοπού που επιδιώκει το οργανωτικό σχήμα του πολιτικού συστήματος. Πιο συγκεκριμένα:

**Νόμος 309/1976. Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως, (ΦΕΚ 100 τ. Α' /30-4-1976).**

Το πρώτο, αυτό, νομοθετικό πλαίσιο προβλέπει για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση το διορισμό στη θέση του Διευθυντή σχολικής μονάδας (για οκταθέσια και άνω σχολεία) εκπαιδευτικούς με τουλάχιστον 17χρονη επαγγελματική πορεία, κάτι που μαρτυρά τη βαρύτητα στην αρχαιότητα, η οποία ταυτιζόταν με την εμπειρία του εκπαιδευτικού. Αξιοσημείωτο του τρόπου επιλογής είναι πως εφαρμόζοιτο

<sup>9</sup> Ανακτήθηκε από: <http://www.mfa.gr/exoteriki-politiki>

μέσα από δύο λίστες: στην πρώτη οι υποψήφιοι κατατάσσονταν με βάση τις εκθέσεις Αξιολόγησης των Επιθεωρητών Εκπαίδευσης, ενώ στη δεύτερη η κατάταξη γινόταν αποκλειστικά με βάση την προϋπηρεσία, χωρίς να συνυπολογίζονται οι αξιολογικές εκθέσεις που αναφέρονταν στους υποψηφίους.

Για μικρότερης οργανικότητας σχολεία (διθέσια και τριθέσια) ο Προϊστάμενος οριζόταν από τον Επιθεωρητή Εκπαίδευσης, ωστόσο δινόταν προβάδισμα σε όσους υποψηφίους διέθεταν «πτυχίον μετεκπαιδύσεως». Ο θεσμός του Επιθεωρητή Εκπαίδευσης συνιστά έναν από τους σημαντικούς, μακροβιότερους και συνάμα από τους πιο αμφιλεγόμενους στο διοικητικό και εποπτικό μηχανισμό της εκπαίδευσης, λόγω της συγκεντρωτικού του χαρακτήρα. Η δικαιοδοσία και το σύνολο των αρμοδιοτήτων του έβρισκαν εφαρμογή εκεί όπου διοχετεύονταν και υλοποιούνταν οι αποφάσεις της κρατικής διοίκησης, ενώ η άτεγκτη, κάθετη ιεράρχηση του εκπαιδευτικού συστήματος του εξασφάλιζε σημαίνουσα εξουσία. Ο ορισμός του Γενικού Επιθεωρητή Δημοτικής Εκπαίδευσης ως το άτομο που θα κρίνει την καταλληλότητα των στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης υπήρξε μία επιλογή που σαφέστατα ενείχε και πολιτικές σκοπιμότητες. Είναι διαπιστωμένο πως στους διοικητικούς ρόλους του ευρύτερου δημόσιου τομέα- και στο χώρο της εκπαίδευσης- επιλέγονταν οι «φίλα προσκείμενοι» προς τις πεποιθήσεις και τις ιδέες της επικρατούσας πολιτικής ηγεσίας. Ο Επιθεωρητής, όντας εκπρόσωπος της οργανωμένης πολιτικής κοινότητας (κράτους) υπήρξε το πρόσωπο που όφειλε να εγγυηθεί την υλοποίηση της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Η παράλληλη άσκηση διοικητικών και καθοδηγητικών αρμοδιοτήτων από το ίδιο πρόσωπο αποτέλεσε μεταξύ άλλων καίριο σημείο κριτικής του θεσμού, η οποία συνδέθηκε έντονα με το αίτημα για εκδημοκρατισμό στην εκπαίδευση (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

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

Στη δεύτερη νομοθετική διάταξη, η επιλογή των Διευθυντών πραγματοποιούνταν μέσα από δύο λίστες υποψηφίων, όπως ακριβώς και στο προηγούμενο νομοθετικό πλαίσιο, καθώς υπήρχαν υποψήφιοι που κατέθεταν και που δεν κατέθεταν αίτηση. Τη θέση του Διευθυντή σχολικής μονάδας σύμφωνα με τον ισχύοντα νόμο μπορούσαν να διεκδικήσουν εκπαιδευτικοί βαθμού Α' με διετή υπηρεσία στο βαθμό αυτό. Η σύνταξη των πινάκων πραγματοποιούνταν από το περιφερειακό συμβούλιο και

λαμβάνονταν υπόψιν η «υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών, η γνώση τους για τα εκπαιδευτικά πράγματα, η ικανότητά τους για ανάληψη διοικητικών καθηκόντων, το εκπαιδευτικό τους έργο, η κοινωνική προσφορά και η προσωπικότητά τους, οι μεταπτυχιακές τους σπουδές, η μετεκπαίδευση και η επιμόρφωση καθώς και η αξιολογή συγγραφική τους εργασία»<sup>10</sup>. Παρατηρείται, λοιπόν, πως η έμφαση στην αρχαιότητα του εκπαιδευτικού αρχίζει και φθίνει παραχωρώντας τη θέση της σε προσόντα εκπαιδευτικής και διοικητικής φύσεως.

### **Νόμος 1824/1988. Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, (ΦΕΚ 296 τ. Α'/30-12-1988).**

Στη συγκεκριμένη νομοθετική παρέμβαση δεν υπάρχουν σοβαρές διαφοροποιήσεις συγκριτικά με το προηγούμενο νομοθετικό καθεστώς. Πιο συγκεκριμένα, οι δύο λίστες υποψηφίων παραμένουν όπως επίσης και η διαδικασία ανάδειξής τους, εφόσον οι υποψήφιοι Διευθυντές υποβάλλουν αίτηση, στην οποία επισυνάπτονται «ιδιόχειρο βιογραφικό σημείωμα και δήλωση που περιλαμβάνει κατά σειρά μία ή περισσότερες περιοχές τοποθέτησης εντός του ίδιου νομού»<sup>11</sup>. Έτσι, λοιπόν, το Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο καταρτίζει αξιολογικούς πίνακες με βάση τα κριτήρια που προαναφέρθηκαν:

- α) πίνακα αιτούντων που ενώ δεν υπέβαλαν αίτηση περιλαμβάνονται στους πίνακες υποψηφίων και
- β) πίνακα αιτούντων που υπέβαλαν την εν λόγω αίτηση.

### **Νόμος 2043/1992. Εποπτεία και διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, (ΦΕΚ 79 τ. Α'/19-5-1992).**

Δικαίωμα αίτησης, σύμφωνα με το νόμο αυτό, έχουν όσοι ως 31 Αυγούστου του έτους επιλογής έχουν συμπληρώσει τουλάχιστον 12ετή πορεία στην εκπαίδευση ανεξαρτήτως βαθμίδας και σχέσεως εργασίας (δημόσιου ή ιδιωτικού δικαίου). Τα κριτήρια επιλογής του κατάλληλου υποψηφίου ταξινομούνται σε πέντε (5) κατηγορίες και αξιολογούνται με βάση 100βαθμη κλίμακα. Αναλυτικότερα:

- Αρχαιότητα στην Υπηρεσία (30 αξιολογικές μονάδες)
- Επιστημονική- Παιδαγωγική κατάρτιση (20 αξιολογικές μονάδες)

<sup>10</sup> Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167 τ. Α'/30-9-1985), άρθρο 11Β', παρ. 2.

<sup>11</sup> Νόμος 1824/1988 (ΦΕΚ 296 τ. Α'/30-12-1988), άρθρο 16, παρ. 2, σελ. 4275.

- Εκθέσεις Σχολικών Συμβούλων (15 αξιολογικές μονάδες)
- Εκθέσεις Διευθυντών σχολείου (15 αξιολογικές μονάδες)
- Γενική συγκρότηση του υποψηφίου, που εκτιμάται από το αρμόδιο υπηρεσιακό συμβούλιο (20 αξιολογικές μονάδες).

Επιπλέον, αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός πως τίγεται και το ζήτημα της μονιμότητας των Διευθυντών. Πιο συγκεκριμένα, προβλέπεται πως με τη συμπλήρωση πλήρους και συνεχούς τριετίας στην εν λόγω θέση οι ενδιαφερόμενοι κρίνονται για μονιμοποίηση σε αυτή εκτός αν οι ίδιοι αιτηθούν την εξαίρεσή τους.

**Π.Δ. 398/31-10-1995. Καθορισμός προσόντων, κριτηρίων και διαδικασίας επιλογής των στελεχών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, (ΦΕΚ 223 τ.Α'/31-10-1995).**

Το συγκεκριμένο Προεδρικό Διάταγμα παρέχει το δικαίωμα να θέσουν υποψηφιότητα για τη Διεύθυνση τετραθέσιων και άνω Δημοτικών Σχολείων και εκπαιδευτικοί του κλάδου των Δασκάλων με βαθμό Α'. Τα κριτήρια για την επιλογή των κατάλληλων υποψηφίων διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες και αποτιμώνται συνολικά σε εκατό (100) αξιολογικές μονάδες. Σε κάθε μία από τις κατηγορίες αυτές υπάρχουν προσόντα που μοριοδοτούνται ενώ κάποια άλλα συνεκτιμώνται από το Συμβούλιο Επιλογής.

Έτσι, λοιπόν, όσον αφορά στην Επιστημονική και Παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότηση μοριοδοτούνται: Οι μεταπτυχιακές σπουδές (διδακτορικό, μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης), άλλες σπουδές (β' πτυχίο, μετεκπαίδευση, επιμόρφωση ετήσιας διάρκειας), καθώς και η πιστοποιημένη επάρκεια στις ξένες γλώσσες. Αντιστοίχως, **συνεκτιμώνται** ενδεχόμενο συγγραφικό ή ερευνητικό έργο, συμμετοχή σε συνέδρια, συγγραφή διδακτικών βιβλίων ικανότητα εφαρμογής προγραμμάτων και καινοτομιών.

Σε δεύτερο πλάνο εξετάζεται η υπηρεσιακή κατάσταση και η διδακτική εμπειρία, όπου **μοριοδοτούνται** προσόντα, όπως: εκπαιδευτική προϋπηρεσία πέρα από την απαιτούμενη, διδακτικό έργο σε ΑΕΙ/ΤΕΙ, ΠΕΚ, ΣΕΛΔΕ, ΣΕΛΜΕ ή σε Μετεκπαίδευση Εκπαιδευτικών ενώ **συνεκτιμώνται** η γνώση και η ικανότητα αξιοποίησής της για την επίλυση των εκπαιδευτικών προβλημάτων με βάση τις αρχές της Παιδαγωγικής, το εκπαιδευτικό έργο και η λήψη πρωτοβουλιών.

Ακολούθως, αξιολογείται και η ικανότητα άσκησης των διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου- κοινωνική δραστηριότητα όπου μοριοδοτούνται η εμπειρία από την άσκηση διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου (θέση Προϊσταμένου Διεύθυνσης ή τμήματος του ΥΠΕΠΘ, Διευθυντής- Υποδιευθυντής σχολικής μονάδας) καθώς επίσης και ενδεχόμενη συμμετοχή σε Κεντρικά ή Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια. **Συγκεκριμένως:** η ικανότητα συνεργασίας με το σύλλογο διδασκόντων, το σύλλογο γονέων και τους μαθητές, η αποδοτικότητα στο διοικητικό και εκπαιδευτικό έργο, η λήψη πρωτοβουλιών και αποφάσεων, ικανότητες οργάνωσης του σχολικού χώρου, ώστε να γίνεται μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης, παιδαγωγικά και επιστημονικά, σύνδεση σχολείου με την κοινωνία, εκλογή σε Δ.Σ. επιστημονικών ενώσεων.

Η εν λόγω νομοθετική διάταξη προβλέπει, ακόμη, για την υλοποίηση της διαδικασίας επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων τη συγκρότηση τριμελούς επιτροπής, αποτελούμενη από έναν εκπαιδευτικό κάθε σχολικής μονάδας που πληροί τα προσόντα επιλογής σε θέση διευθυντή σχολικής μονάδας και ο οποίος ορίζεται από το σύλλογο των διδασκόντων, έναν εκπρόσωπο του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων των μαθητών της σχολικής μονάδας που ορίζεται από το Διοικητικό Συμβούλιο του συλλόγου και έναν εκπρόσωπο της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, ο οποίος είναι γονέας μαθητή που φοιτά στην ίδια σχολική μονάδα. Η επιτροπή, αυτή, συντάσσει εισήγηση για τους υποψηφίους όπου καταγράφονται οι απόψεις της για την ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας του κάθε υποψηφίου με τους γονείς των μαθητών, την Τοπική Αυτοδιοίκηση και τους άλλους φορείς που συνεργάζονται με το σχολείο, τη γενικότερη προσφορά και την κοινωνική δράση του. Η εισήγηση είναι **απαραίτητη** για την επιλογή και συνεκτιμάται από το οικείο υπηρεσιακό συμβούλιο.

**Νόμος 2986/2002. Οργάνωση των Περιφερειακών Υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, (ΦΕΚ 24 τ.Α'/13-2-2002).**

Η διαφορά του νόμου αυτού από τον προηγούμενο έγκειται στη συμπλήρωση των Συμβουλίων Επιλογής Διευθυντών με ένα Σχολικό Σύμβουλο της οικείας βαθμίδας ή ένα Διευθυντή Εκπαίδευσης με τους αναπληρωτές τους.

Τον ίδιο χρόνο, επίσης, ψηφίζεται το **Προεδρικό Διάταγμα 25/2002. Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών**

**Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών, (ΦΕΚ 20 τ.Α'/7-2-2002), όπου ως προς τα κριτήρια επιλογής ορίζεται ότι τα γενικά κριτήρια επιλογής στελεχών εκπαίδευσης διακρίνονται:**

α) σε κριτήρια που μοριοδοτούνται όπως προκύπτουν από τα στοιχεία του φακέλου των υποψηφίων και αναφέρονται στην επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότηση αυτών, στην υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία και στην άσκηση διοικητικού και καθοδηγητικού έργου,

β) σε κριτήρια που συνάγονται από τις αξιολογικές εκθέσεις των υποψηφίων και

γ) σε κριτήρια που συνεκτιμώνται από το οικείο Συμβούλιο Επιλογής και συνάγονται από τα στοιχεία των φακέλων που δεν έχουν μοριοδοτηθεί, το βιογραφικό τους σημείωμα και τα συνυποβαλλόμενα, κατά περίπτωση, αποδεικτικά στοιχεία καθώς και από τη συνέντευξη των υποψηφίων ενώπιον του Συμβουλίου Επιλογής και αναφέρονται στο συγγραφικό έργο και τη συμμετοχή στη συγγραφή διδακτικών βιβλίων, στην κοινωνική τους προσφορά, σε άλλες σπουδές που δε μοριοδοτήθηκαν και σε κάθε άλλη δραστηριότητα που κατά την κρίση του αποδεικνύει την επιστημονική, παιδαγωγική, διοικητική, υπηρεσιακή και επαγγελματική ικανότητα αυτών.

**Νόμος 3467/2006. Επιλογή στελεχών Πρωτοβάθμιας κι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, (ΦΕΚ 128 τ.Α'/21-6-2006).**

Ως προς τις προϋποθέσεις επιλογής ο νόμος αυτός προβλέπει πως οι υποψήφιοι θα πρέπει να κατέχουν το βαθμό Α' με δωδεκαετή, τουλάχιστον, εκπαιδευτική υπηρεσία από την οποία τουλάχιστον τα οκτώ σε θέση μόνιμου εκπαιδευτικού και το λιγότερο τέσσερα διδακτικά έτη σε σχολεία της οικείας βαθμίδας.

Αναφορικά με την επιστημονική- παιδαγωγική συγκρότηση του υποψηφίου μοριοδοτούνται η κατοχή διδακτορικού διπλώματος (4,5 μονάδες το πρώτο και 6,5 για περισσότερα του ενός), μεταπτυχιακού τίτλου (2,5 το πρώτο και 6,5 για περισσότερα του ενός) ή β' πτυχίου, η φοίτηση στο Διδασκαλείο, επιμορφώσεις, πιστοποιημένη επιμόρφωση σε Τ.Π.Ε. και διαπιστωμένη γνώση σε μία ή περισσότερες ξένες γλώσσες.

Ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση και τη διδακτική εμπειρία προσμετρώνται η εκπαιδευτική εμπειρία (8 μονάδες) και η διδακτική εμπειρία (12 μονάδες), ενώ η



άσκηση διοικητικών καθηκόντων πριμοδοτείται με 2 μονάδες. Η γενικότερη συγκρότηση της προσωπικότητας του υποψηφίου αξιολογείται με 20 μονάδες κατ' ανώτατο όριο.

**Νόμος 3848/2010. Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού, καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις, (ΦΕΚ 71 τ.Α'/19-5-2010).**

Οι βασικότερες διαφοροποιήσεις του συγκεκριμένου νόμου συγκριτικά με τον «προκάτοχό» του σχετίζονται με τον τρόπο μοριοδότησης των προσόντων του υποψηφίου. Πιο συγκεκριμένα, ορίζεται μία πάγια βαθμολογία ανεξαρτήτως του πλήθους των διδακτορικών και μεταπτυχιακών τίτλων που έχει στην κατοχή του ο εκάστοτε υποψήφιος. Αντίστοιχες αυξομειώσεις παρατηρούνται και στις λοιπές κατηγορίες προσόντων όπως β' πτυχίου, η φοίτηση στο Διδασκαλείο, επιμορφώσεις, πιστοποιημένη επιμόρφωση σε Τ.Π.Ε. και διαπιστωμένη γνώση σε μία ή περισσότερες ξένες γλώσσες. Μειώνονται, επίσης, τα απαιτούμενα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, ενώ αυξάνονται οι χρονικές απαιτήσεις της διδακτικής.

### **3.2 Η περίπτωση του Ν.4327/2015: Παρουσίαση και συγκριτική μελέτη των νομοθετημάτων**

**Νόμος 4327/2015. Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, (ΦΕΚ 50 τ.Α'/14-5-2015) και Υ.Α. Φ.361.22/26/79840/Ε3. Καθορισμός της διαδικασίας, υποβολής αιτήσεων και επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων και εργαστηριακών κέντρων, (ΦΕΚ 915 τ.Β'/20-5-2015).**

Στο πιο πρόσφατο νομοθετικό πλαίσιο που σχετίζεται με την εκλογή των στελεχών εκπαίδευσης το τοπίο αλλάζει σημαντικά. Ως προς τις προϋποθέσεις επιλογής, είναι απαραίτητο ο υποψήφιος να έχει συμπληρώσει 10ετή εκπαιδευτική πορεία είτε στην ιδιωτική είτε στη δημόσια εκπαίδευση. Από τα ανωτέρω οκτώ (8) έτη άσκησης διδακτικών καθηκόντων, τα τρία (3) τουλάχιστον θα πρέπει να έχουν ασκηθεί σε αντίστοιχους με την προς κάλυψη θέση τύπους σχολείων της οικείας βαθμίδας. Για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση δικαίωμα αίτησης έχουν οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων των κλάδων που υπηρετούν σε αυτή. Ειδικότερα, για τις θέσεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης υποψήφιοι μπορεί να είναι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων των κλάδων που απασχολούνται σε αυτή.

Αναφορικά με την αξιολόγηση της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης των υποψηφίων αλλά και την υπηρεσιακή κατάσταση- διδακτική εμπειρία παρατηρούνται αρκετές διαφοροποιήσεις ως προς τη βαθμολογική αποτίμηση των προσόντων και το πλήθος αυτών του κάθε υποψηφίου, κάτι που εντοπίζεται και σε προγενέστερες νομοθετικές διατάξεις. Η ουσιαστικότερη διαφορά του συγκεκριμένου νομοθετικού πλαισίου έγκειται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης του υποψηφίου που επιτυγχάνεται μέσα από την ενεργό συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων, ο οποίος καλείται μέσα από μυστική ψηφοφορία να λάβει μέρος στη διαδικασία επιλογής των διευθυντικών στελεχών. «Μέσω της μυστικής ψηφοφορίας εκτιμώνται 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. Σε αυτές περιλαμβάνονται ενδεικτικώς: η ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας, η ικανότητα ανάπτυξης πρωτοβουλιών και επίλυσης προβλημάτων ιδίως διδακτικών, διοικητικών, οργανωτικών και λειτουργικών, καθώς και η ικανότητα δημιουργίας κατάλληλου παιδαγωγικού περιβάλλοντος έμπνευσης των εκπαιδευτικών κατά την άσκηση των καθηκόντων τους».

Στη μυστική ψηφοφορία δεν μπορούν να συμμετέχουν οι ίδιοι οι υποψήφιοι ή σύζυγος ή συγγενής δεύτερου βαθμού εξ αίματος ενώ προκειμένου να κριθεί ως έγκυρη η εκλογική διαδικασία απαιτείται αυξημένη συμμετοχή, τουλάχιστον 65% των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων. Επιπλέον, υποψήφιο στέλεχος που δεν συγκεντρώνει κατά τη μυστική ψηφοφορία τουλάχιστον το 20% των έγκυρων ψήφων δε δύναται να συμμετέχει στην περαιτέρω διαδικασία επιλογής.

**Πίνακας συγκριτικής θεώρησης των νομοθετικών πλαισίων για την επιλογή  
Διευθυντών Σχολικών Μονάδων (ΠΙΝΑΚΑΣ 4):**

	<b>Νόμος 2043/1992</b>	<b>Π.Δ. 398/31-10-1995</b>	<b>Π.Δ. 25/2002</b>	<b>Νόμος 3467/2006</b>	<b>Νόμος 3848/2010</b>	<b>Νόμος 4327/2015</b>
<b>Προϋποθέσεις επιλογής</b>	«ως τις 31 Αυγούστου του έτους επιλογής να έχουν τουλάχιστον <u>12ετή εκπαιδευτική υπηρεσία</u> στην Α/βάθμια ή στη Β/βάθμια Εκπαίδευση. Δημόσια ή ιδιωτική, ή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»	Υποψήφιοι για 4/θέσια και άνω Δημοτικά Σχολεία μπορεί να είναι εκπαιδευτικοί και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του κλάδου Δασκάλων (ΠΕ70) με <u>βαθμό Α'.</u>	Υποψήφιοι για 4/θέσια και άνω Δημοτικά Σχολεία μπορεί να είναι εκπαιδευτικοί Α/βάθμιας Εκπαίδευσης του κλάδου Δασκάλων καθώς και εκπαιδευτικοί που έχουν τουλάχιστον <u>δετή εκπαιδευτική υπηρεσία</u> σε θέση μόνιμου εκπαιδευτικού και επί 5ετία τουλάχιστον έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα σε σχολεία Α/βάθμιας Εκπαίδευσης.	«...βαθμό Α', με <u>12ετή τουλάχιστον εκπαιδευτική εμπειρία</u> από την οποία τουλάχιστον τα 8 έτη σε θέση μόνιμου εκπαιδευτικού και να έχουν ασκήσει επί μία 4ετία, τουλάχιστον, διδακτικά καθήκοντα σε σχολεία της οικείας βαθμίδας...»	«...βαθμό Α', με <u>δετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία</u> στην Πρωτοβάθμια ή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οι οποίοι έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα επί 5 τουλάχιστον έτη από τα οποία τουλάχιστον τρία σε αντίστοιχους με την προς κάλυψη θέση τύπους σχολείων της οικείας βαθμίδας. ...»	«επιλέγονται εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων των κλάδων που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση <u>10ετούς τουλάχιστον εκπαιδευτικής υπηρεσίας</u> οι οποίοι έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα για 8 τουλάχιστον έτη στην Πρωτοβάθμια ή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εκ των οποίων τουλάχιστον τα 3 θα πρέπει να έχουν ασκηθεί σε αντίστοιχους με την προς κάλυψη θέσης τύπους σχολείων της οικείας βαθμίδας, συμπληρώνοντας σε αυτό τουλάχιστον το 50% του υποχρεωτικού τους ωραρίου»
<b>Μοριοδότηση κατ' ανώτατο όριο</b>						
<b>Επιστημονική - Παιδαγωγική συγκρότηση</b>	<b>(20 μονάδες)</b> Επιστημονική – Παιδαγωγική κατάρτιση	<b>(35 μονάδες)</b> <u>Μεταπτυχιακές σπουδές</u> α)Διδακτορικό Δίπλωμα- <b>8 μονάδες</b> β)Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης (master) – <b>4 μονάδες.</b> <u>Άλλες σπουδές</u> δ)Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ στις	α)Διδακτορικό Δίπλωμα- <b>8 μονάδες</b> β)Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών ή πτυχία Σχολής Δημόσιας Διοίκησης – <b>4 μονάδες</b> γ)Διετής Μετεκπαίδευση- <b>4 μονάδες</b> δ)Ετήσια επιμόρφωση	<b>(14 μονάδες)</b> α)Διδακτορικό Δίπλωμα- <b>4,5 μονάδες &amp; 6,5 μονάδες συνολικά για περισσότερα του ενός.</b> β)Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών– <b>2,5μονάδες για το πρώτο &amp; 6,5 μονάδες συνολικά για</b>	<b>(24 μονάδες)</b> α)Διδακτορικό Δίπλωμα- <b>6 μονάδες</b> β)Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών– <b>4μονάδες</b> γ) Τίτλος Διδασκαλείου Εκπαίδευσης – <b>2 μονάδες</b> δ)Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ - <b>3 μονάδες</b> ε) Πτυχίο	<b>(11 μονάδες)</b> α)Διδακτορικό Δίπλωμα- <b>4 μονάδες</b> β)Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών– <b>2,5 μονάδες</b> (η κατοχή δεύτερου μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών δε μοριοδοτούνται επιπλέον) γ) Τίτλος Διδασκαλείου

		<p>Επιστήμες Αγωγής- <b>2 μονάδες και 2,5 αν αποκτήθηκε αυτόνομα</b>  ε) Άλλα πτυχία ΑΕΙ που αποκτήθηκαν αυτόνομα - <b>2 μονάδες</b>  στ) Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας ή Σχολής Νηπιαγωγών- <b>1,5 μονάδες</b>  ζ) Διαιτής Μετεκπαίδευση- <b>2 μονάδες</b>  η) Ετήσια Επιμόρφωση- <b>1 μονάδα</b>  θ) Επιμόρφωση τρίμηνης ή εξαμηνιαίας διάρκειας - <b>0,5 μονάδα</b></p> <p><b>Ξένη γλώσσα:</b>  α) Πανεπιστημιακό πτυχίο - <b>2 μονάδες</b>  β) Επάρκεια ή διαπιστωμένη γνώση επιπέδου Proficiency- <b>1 μονάδα</b>  γ) Lower ή αντίστοιχοί τίτλοι- <b>0,5 μονάδες</b></p> <p><b>Συνεκτιμώνται</b>  α) Συγγραφικό &amp; ερευνητικό έργο- <b>2,5 μονάδες</b>  β) Μεταπτυχιακές σπουδές που δεν έχουν οδηγήσει ακόμα σε απόκτηση τίτλου- <b>1,5 μονάδα</b>  γ) Συμμετοχή σε συνέδρια- <b>1</b></p>	<p>(ΣΕΛΔΕ, ΣΕΛΜΕ, ΠΑΤΕΣ)- <b>1,5 μονάδες</b>  ε) Εξαμηνιαία επιμόρφωση- <b>1 μονάδα</b>  στ) 3μηνη επιμόρφωση και επιμόρφωση ΠΕΚ- <b>0,5 μονάδες</b>  ζ) Πιστοποιημένη επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες- <b>1 μονάδα</b>  η) Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ- <b>3 μονάδες/ ΤΕΙ- 1,5 μονάδες</b>  θ) Πτυχίο Π.Α ή Σ.Ν. που δε χρησιμοποιήθηκε για διορισμό- <b>1 μονάδα</b>  ι) Πανεπιστημιακό πτυχίο που χρησιμοποιήθηκε για την απόκτηση πτυχίου Π.Α ή Σ.Ν.- <b>1 μονάδα</b>  ια) Πανεπιστημιακό πτυχίο ή μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών που αποκτήθηκε στην αλλοδαπή, ως αποδεικτικό γνώσης ξένης γλώσσας, επάρκεια ή Proficiency ή αντίστοιχοί τίτλοι άλλων γλωσσών- <b>1,5 μονάδες</b>  ιβ) Lower ή αντίστοιχοί τίτλοι- <b>0,5</b></p>	<p><b>περισσότερους του ενός.</b>  γ) Διδασκαλείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης - <b>2,5 μονάδες</b>  δ) Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ - <b>2 μονάδες και συνολικά 3 για περισσότερα του ενός</b>  ε) Επιμόρφωση (ΣΕΛΔΕ, ΣΕΛΜΕ, ΠΑΤΕΣ)- <b>1 μονάδα</b>  στ) Εξαμηνιαία επιμόρφωση- <b>0,5 μονάδες</b>  ζ) Τρίμηνη επιμόρφωση - <b>0,25 μονάδες</b>  η) Πιστοποιημένη επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες- <b>0,25 μονάδες</b>  θ) Διαπιστωμένη γνώση μίας ξένης γλώσσας με τίτλο επιπέδου B2- <b>0,5 μονάδες και 1 μονάδα για περισσότερες από μία γλώσσες</b>  ι) Διαπιστωμένη γνώση μίας ξένης γλώσσας με τίτλο επιπέδου ανώτερου του B2- <b>1 μονάδα και 2 μονάδες για περισσότερες από μία γλώσσες</b></p>	<p>Παιδαγωγικής Ακαδημίας ή Σχολής Νηπιαγωγών- <b>1,5 μονάδα</b>  στ) Πιστοποιημένη επιμόρφωση στις ΤΠΕ επιπέδου 1- <b>2 μονάδες</b>  η) Πιστοποιημένη επιμόρφωση στις ΤΠΕ επιπέδου 2- <b>3 μονάδες</b>  θ) Πιστοποιημένη γνώση μίας ξένης γλώσσας με τίτλο επιπέδου B2- <b>1,5 μονάδες</b>  ι) Πιστοποιημένη γνώση μίας ξένης γλώσσας με τίτλο ανώτερου του επιπέδου B2- <b>2,5 μονάδες</b></p>	<p>Εκπαίδευσης - <b>2 μονάδες</b>  δ) Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ - <b>2 μονάδες</b>  ε) Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας ή Σχολής Νηπιαγωγών- <b>0,5 μονάδα</b>  στ) Βεβαίωση ή Πιστοποιητικό Ετήσιας Επιμόρφωσης Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., Α.Σ.ΠΑ Ι.Τ.Ε./ Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. - <b>0,5 μονάδα</b>  η) Πιστοποιημένη επιμόρφωση στις ΤΠΕ επιπέδου 1- <b>0,5 μονάδα</b>  θ) Πιστοποιημένη γνώση μίας ξένης γλώσσας με τίτλο επιπέδου B2- <b>0,5 μονάδες</b>  ι) Πιστοποιημένη γνώση μίας ξένης γλώσσας με τίτλο ανώτερου του επιπέδου B2- <b>1 μονάδα</b></p>
--	--	---	--	--	--	--

		<p><b>μονάδα</b> δ)Οργάνωση και συμμετοχή σε επιστημονικές &amp; εκπαιδευτικές εκδηλώσεις – <b>1 μονάδα</b></p> <p><b>μονάδα</b> ε)Συμμετοχή σε συγγραφή διδακτικών βιβλίων- <b>1 μονάδα</b></p> <p><b>μονάδα</b> στ)Ικανότητα εφαρμογής προγραμμάτων &amp; καινοτομιών- <b>1 μονάδα</b></p>	<b>μονάδες</b>			
<p><b>Υπηρεσιακή κατάσταση – Διδακτική / Διοικητική εμπειρία</b></p>	<p><b>(30 μονάδες)</b></p> <p>1. Αρχαιότητα στην υπηρεσία</p> <p><b>(15 μονάδες)</b></p> <p>2. Εκθέσεις σχολικών συμβούλων</p> <p><b>(15 μονάδες)</b></p> <p>3. Εκθέσεις διευθυντών σχολείων</p>	<p><b>(25 μονάδες)</b></p> <p>1. Εκπαιδευτική υπηρεσία - <b>0,5 μονάδες για κάθε έτος και μέχρι 9</b></p> <p>2. Διδακτικό έργο σε ΑΕΙ/ΤΕΙ – <b>1 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 3</b></p> <p>3. Διδακτικό έργο σε μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών – <b>0,5 μονάδες για κάθε έτος και μέχρι 2</b></p> <p>4. Διδακτικό έργο σε ΣΕΛΔΕ, ΣΕΛΜΕ, ΠΕΚ – <b>0,5 μονάδες για κάθε έτος και μέχρι 2</b></p> <p><b>Συνεκτιμώνται</b></p> <p>1. Γνώση εκπαιδευτικών προβλημάτων- <b>μέχρι 3 μονάδες</b></p> <p>2. Ικανότητα χρήσης των γνώσεων - <b>μέχρι 2 μονάδες</b></p> <p>3. Εκπαιδευτικό έργο/Πρωτοβουλίες – <b>μέχρι 2 μονάδες</b></p>	<p><b>(50 μονάδες)</b></p> <p>1. Εκπαιδευτική ή υπηρεσία πέρα από την απαιτούμενη- <b>0,5 μονάδες για κάθε έτος και μέχρι 8</b></p> <p>2. Διδακτικό έργο σε Σχολές Μετεκπαίδευσης ΣΕΛΔΕ, ΣΕΛΜΕ και ΠΕΚ – <b>0,3 μονάδες για κάθε έτος και μέχρι 1,5</b></p> <p>3. Αυτοδύναμη διδασκαλία σε Πανεπιστήμιο ή ΤΕΙ- <b>0,5 μονάδες για κάθε έτος και μέχρι 2</b></p> <p>4. Σύνολο μονάδων αξιολογικών εκθέσεων που αφορούν τον υποψήφιο</p>	<p><b>(22 μονάδες)</b></p> <p>1. Εκπαιδευτική εμπειρία – <b>8 αξιολογικές μονάδες κατ' ανώτατο όριο</b></p> <p>2. Διδακτική εμπειρία - <b>12 μονάδες κατ' ανώτατο όριο</b></p> <p>3. Άσκηση διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου - <b>2 μονάδες κατ' ανώτατο όριο</b></p> <p>4. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου όπως αυτό συνάγεται από τις αξιολογικές εκθέσεις του υποψηφίου (<b>4 μονάδες</b>)</p>	<p><b>(14 μονάδες)</b></p> <p>1. Υπηρεσιακή κατάσταση - <b>8 αξιολογικές μονάδες κατ' ανώτατο όριο</b></p> <p>2. Διοικητική και καθοδηγητική εμπειρία- <b>6 αξιολογικές μονάδες κατ' ανώτατο όριο</b></p>	<p><b>(14 μονάδες)</b></p> <p>1. Υπηρεσιακή κατάσταση - <b>11 αξιολογικές μονάδες κατ' ανώτατο όριο</b></p> <p>2. Διοικητική και καθοδηγητική εμπειρία- <b>3 αξιολογικές μονάδες κατ' ανώτατο όριο</b></p>

		4. Ικανότητα αντιμετώπισης εκπαιδευτικών θεμάτων σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικών- <b>μέχρι 2 μονάδες</b>				
<b>Προσωπικότητα – Ικανότητες άσκησης διοικητικών καθηκόντων - Γενική συγκρότηση</b>	<b>(20 μονάδες)</b>  Γενική συγκρότηση του υποψηφίου που εκτιμάται από το αρμόδιο υπηρεσιακό συμβούλιο	<b>(40 μονάδες)</b>  α) Άσκηση καθοδηγητικού έργου – <b>1 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 3.</b> β) Άσκηση καθηκόντων Προϊσταμένου Δ/σης ή Γραφείου Εκπαίδευσης- <b>1 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 4.</b> γ) Άσκηση καθηκόντων Διευθυντή σχολικής μονάδας ή ΣΕΚ - <b>1 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 3.</b> δ) Άσκηση καθηκόντων Προϊσταμένου Δ/σης ή τμήματος του ΥΠΕΠΘ ή υπηρεσίας οργανισμού που εποπτεύεται από το ΥΠΕΠΘ- <b>0,5 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 3.</b> ε) Άσκηση καθηκόντων Διευθυντή ή Υποδιευθυντή Σχολών Επιμόρφωσης- <b>0,5 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 2.</b> Στ) Άσκηση καθηκόντων	<b>(20 μονάδες)</b>  α) Άσκηση καθηκόντων Διευθυντή σχολικής μονάδας ή ΣΕΚ - <b>1 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 4.</b> β) Άσκηση καθηκόντων Διευθυντή Εκπαίδευσης, Προϊσταμένου Δ/σης του ΥΠΕΠΘ ή υπηρεσίας που εποπτεύεται από το ΥΠΕΠΘ- <b>1 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 4.</b> γ) Άσκηση καθηκόντων Σχολικού Συμβούλου- <b>1 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 3.</b> δ) Άσκηση καθηκόντων Διευθυντή ή Υποδιευθυντή Σχολών Επιμόρφωσης- <b>0,5 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 1.</b> ε) Άσκηση καθηκόντων Υποδιευθυντή σχολικής μονάδας ή Υπεύθυνου τομέα ΣΕΚ ή Προϊσταμένου	<b>(20 μονάδες)</b>  α) <b>Αναλυτικό βιογραφικό σημείωμα</b> του υποψηφίου που συνοδεύεται από τα απαραίτητα αποδεικτικά στοιχεία και τα στοιχεία του υπηρεσιακού φακέλου  β) <b>Προσωπική συνέντευξη</b> επί παιδαγωγικών ή σχετικών με την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης θεμάτων ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής	<b>(15 μονάδες)</b>  α) <b>Προσωπική συνέντευξη</b> του υποψηφίου μέσω της οποίας εκτιμώνται η προσωπικότητα, η επαγγελματική ανάπτυξη και ικανότητες του υποψηφίου (αντιληπτική, ικανότητα επικοινωνίας – συνεργασίας, ανάπτυξη πρωτοβουλιών, διαχείριση κρίσεων)  β) Συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο βάσει των <b>αξιολογικών εκθέσεων</b> αναφορικά με τον υποψήφιο ( <b>12 μονάδες κατ' ανώτατο όριο</b> )	<b>(12 μονάδες)</b>  Η συμβολή των υποψηφίων στο εκπαιδευτικό έργο, όπως προκύπτει από τις θέσεις που έχουν υπηρετήσει αλλά και η προσωπικότητα και η γενική συγκρότησή του. Τα κριτήρια αυτά αποτιμώνται μέσω της <b>μυστικής ψηφοφορίας</b> του Συλλόγου Διδασκόντων της σχολικής μονάδας.

	<p>Υποδιευθυντή σχολικής μονάδας ή Υπεύθυνου τομέα ΣΕΚ ή Προϊσταμένου Εκπαιδευτικών Θεμάτων <b>-0,5 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 2.</b></p> <p><b><u>Εμπειρία από τη συμμετοχή στα συμβούλια</u></b>  α) Συμμετοχή σε Κεντρικά Υπηρεσιακά Συμβούλια- <b>0,5 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 3.</b>  β) Συμμετοχή σε Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια- <b>0,5 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 2.</b></p> <p><b><u>Συνεκτιμώνται</u></b>  α) Η ικανότητα συνεργασίας με σύλλογο διδασκόντων, μαθητές και σύλλογο γονέων <b>-4 μονάδες</b>  β) Αποδοτικότητα σε διοικητικό &amp; εκπαιδευτικό έργο, ανάληψη πρωτοβουλιών, λήψη αποφάσεων- <b>4 μονάδες</b>  γ) Ικανότητα οργάνωσης σχολικού χώρου, ώστε να γίνεται μονάδα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών - <b>4 μονάδες</b>  δ) Οργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων,</p>	<p>τιμήματος του ΥΠΕΠΘ ή Προϊσταμένου Εκπαιδευτικών Θεμάτων ή υπεύθυνος Κ.Π.Ε. ή ΚΕΣΥΠ ή γραφείο Σ.Ε.Π. ή Ε.Κ.Φ.Ε. ή ΠΑΗ.ΝΕ.Τ. ή Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων ή Προϊσταμένου μέχρι 3/θέσεων δημοτικών και νηπιαγωγείων <b>-0,5 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 1</b>  στ) Συμμετοχή σε Κεντρικά Υπηρεσιακά Συμβούλια- <b>0,5 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 1.</b>  ζ) Συμμετοχή σε Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια- <b>0,5 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 1</b>  η) Συμμετοχή σε Συμβούλια Επιλογής Σχολικών Συμβούλων- <b>0,5 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 1</b>  θ) Συμμετοχή σε Συμβούλια Επιλογής Διευθυντών Εκπαίδευσης ή Προϊσταμένων Γραφείων- <b>0,5 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 1</b>  <b><u>Συνεκτιμώνται:</u></b></p>			
--	--	--	--	--	--



		<p>σύνδεση σχολείου-κοινωνίας, ανάδειξη σχολείου σε πολιτιστικό και πνευματικό κέντρο της περιοχής του- <b>4 μονάδες</b></p> <p>ε)Εκλογή σε Δ.Σ. επιστημονικών ενώσεων- <b>2 μονάδες</b></p>	<p>α) Συγγραφικό και ερευνητικό έργο – <b>μέχρι 4 αξιολογικές μονάδες</b></p> <p>β)με τη διαδικασία της συνέντευξης όσα ο υποψήφιος αναφέρει στο βιογραφικό του</p>		
--	--	--	---	--	--

Ο παραπάνω πίνακας αποτυπώνει με ένα σαφή και ξεκάθαρο τρόπο τη μετατόπιση της βαρύτητας αναφορικά με τα κριτήρια που απαιτούνταν από τα εκάστοτε θεσμικά πλαίσια για την επιλογή των Διευθυντών σχολικών μονάδων δίνοντας το πλεονέκτημα της μελέτης και παρουσίασής τους σε μία χρονολογική σειρά. Όπως μπορεί να διαπιστώσει κανείς ως προς τις προϋποθέσεις επιλογής σε όλα τα νομοθετικά κείμενα προβλέπεται ο υποψήφιος διευθυντής να έχει στο ενεργητικό του τουλάχιστον οχταετή (8) εκπαιδευτική υπηρεσία ενώ λαμβάνεται σοβαρά υπόψη για την επιλογή και η διδακτική εμπειρία του υποψήφιου. Προχωρώντας, στην επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση της κλίμακας αξιολόγησης των προσόντων του υποψηφίου. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως η μοριοδότηση των περισσότερων του ενός τίτλων σπουδών μοριοδοτείται πολύ λιγότερο συγκριτικά με τον πρώτο ή και καθόλου, κάτι που εντοπίζεται πιο έντονα στα τελευταία θεσμικά πλαίσια. Ως προς την τελευταία υποκατηγορία εδώ εντοπίζονται διαφοροποιήσεις ως προς την αξιολόγηση της προσωπικότητας, τις ικανότητες άσκησης των διοικητικών καθηκόντων αλλά και τη γενικότερη συγκρότηση του υποψηφίου. Πιο συγκεκριμένα, ενώ στα πρώτα θεσμικά πλαίσια υπήρχε μία οριοθετημένη κατανομή των μορίων αναλόγως του έργου και των ικανοτήτων του υποψηφίου, αυτό με την πάροδο των πλαισίων αντικαταστάθηκε από το αναλυτικό βιογραφικό σημείωμα, την προσωπική συνέντευξη και στο τελευταίο, βέβαια, θεσμικό πλαίσιο από τη μυστική ψηφοφορία του Συλλόγου των Διδασκόντων.

### 3.4 Κριτική θεώρηση του νέου συστήματος επιλογής Στελεχών Εκπαίδευσης (Ν.4327/2015)

Η αποτελεσματική επιλογή των Διευθυντών σχολικών μονάδων εξακολουθεί να αποτελεί μία από τις πιο δύσκολες λειτουργίες της διοίκησης (Pounder & Young, 1996) λόγω της πολυπλοκότητας της αποστολής και του έργου που καλείται να φέρει εις πέρας. Ωστόσο, συνιστά ζήτημα αποφασιστικής σημασίας καθώς η ευμάρεια ενός οργανισμού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα των ηγετικών στελεχών του, ενώ η εκλογή των πλέον ικανών ατόμων και η αξιοποίησή τους στις ανάλογες θέσεις συνιστά ακρογωνιαίο λίθο της διοικητικής διαδικασίας (Σαΐτης, 2000).

Συνάμα, αποτελεί αναμφισβήτητο γεγονός πως το σύστημα επιλογής Διευθυντών συνιστούσε ανέκαθεν ένα ευρύ πεδίο ανταγωνισμού αλλά και σύνθεσης πολιτικών και συνδικαλιστικών προσδοκιών. Από το 1974 έως τις ημέρες μας το **θεσμικό πλαίσιο επιλογής στελεχών διοίκησης** διακατέχεται από μια **ρευστότητα**, που οφείλεται κατά κύριο λόγο στην πολιτική αστάθεια που μοιραία επέφερε η συνεχή μετάβαση είτε από κυβέρνηση σε κυβέρνηση, είτε σε κυβερνητικούς ανασχηματισμούς, οδηγώντας αυτόματα και σε μεταβολή του συστήματος επιλογής, γεγονός που δυσχέραινε τη δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων για την ύπαρξη ενός μακρόπνοου σχεδίου, που να προσβλέπει σε μια δίκαιη, αντικειμενική και αποτελεσματική επιλογή για μία θέση ευθύνης ιδιαίτερος απαιτητική, όπου η παρουσία των κατάλληλων προσώπων δύναται να συμβάλλει τα μέγιστα στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2005). Αυτή η ρευστότητα, που δε συνιστά «χαρακτηριστικό» μονάχα της Ελλάδας, αλλά συναντάται και στο ευρύτερο διεθνές επίπεδο, μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική αντιμετώπιση από πλευράς κυβερνητικών πολιτικών, στα αντικρουόμενα συμφέροντα, τις διαφορετικές προτεραιότητες, πολιτικές στάσεις και επιλογές, στην αλλαγή των κοινωνικών απαιτήσεων ή ακόμα και σε διαφορετικές ιστορικές παρακαταθήκες.

Είναι γνωστό πως η μορφή της διοίκησης που ασκείται, καθορίζεται άμεσα από το ιδεολογικό πλαίσιο της εξουσίας και από τους επιδιωκόμενους στόχους που αυτή έχει θέσει με απώτερο στόχο να μπορεί να ελέγχει την εξέλιξη της κοινωνίας. (Ανδρέου, 1999). Μοιραία, λοιπόν, ο τρόπος οργάνωσης του εκπαιδευτικού

συστήματος, τομέας που θεωρείται ως ο πλέον σημαντικός παράγοντας για την κοινωνικο-οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας, συνιστά ένα ιδιαίτερα ευαίσθητο πεδίο νομοθετικών παρεμβάσεων, αποτέλεσμα πολιτικών επιλογών, στις οποίες αντικατοπτρίζεται και η γενικότερη προσέγγιση της πολιτικής εξουσίας και στηρίζονται σε συγκεκριμένο αξιακό - φιλοσοφικό υπόβαθρο και σε συγκεκριμένη παιδαγωγική – εκπαιδευτική ιδεολογία. Έτσι, η θέση του Διευθυντή σχολικής μονάδας, ως ενδιάμεσου οργάνου μεταξύ των ανωτέρων επιπέδων εκπαιδευτικής διοίκησης και του διδακτικού προσωπικού είναι ζωτική, αφού από αυτόν θα εξαρτηθεί η επιτυχία των στόχων που έχουν τεθεί σε επίπεδο σχολικής μονάδας αλλά και της εκπαιδευτικής διοίκησης εν γένει (Κατσαρός, 2008).

Δεδομένης, λοιπόν, της αναγκαιότητας να ανταποκριθεί η διοικητική δομή της εκπαίδευσης στις ανάγκες ανάπτυξης της χώρας, αλλά και της αλληλεξάρτησης των κοινωνικο-οικονομικών δομών είναι σημαντικό η όποια μεταβολή του θεσμικού πλαισίου να υπάγεται σε έναν ενιαίο σχεδιασμό, όπου θα λαμβάνονται υπόψιν όλες οι συνιστώσες που διέπουν το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (Παπαναούμ, 1995). Ωστόσο, παρά τις οποίες φιλοδοξίες για αποκέντρωση και αποσυμπύκνωση της εξουσίας, ο **συγκεντρωτικός και γραφειοκρατικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού μας συστήματος** εξακολουθεί να υφίσταται, με το ΥΠ.Ε.Π.Θ. να είναι εκείνο που λαμβάνει το σύνολο των καίριων αποφάσεων που αφορούν στη διοίκηση των σχολικών μονάδων με αποτέλεσμα να είναι άμεση η εξάρτηση και της επιλογής των διευθυντικών στελεχών από την κεντρική εξουσία (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Εντούτοις, διαγράφεται έντονα η ανάγκη ύπαρξης ενός σταθερού τρόπου επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης και σαφώς να μην αποτελεί αυτός διακύβευμα πολιτικής διαπραγμάτευσης. Οι συνεχείς μεταβολές προκαλούν αστάθεια, ανασφάλεια, ακύρωση των όποιων δημιουργικών επιλογών και παραγωγικών πρωτοβουλιών και συντηρούν στους υπό εξέλιξη μαχόμενους εκπαιδευτικούς, που φιλοδοξούν για μια τέτοια θέση ευθύνης, την αντίληψη πως είναι όμηροι της εκάστοτε πολιτικής βούλησης.

Από την κριτική ανάλυση των θεσμικών πλαισίων, όπως αυτά έχουν διαμορφωθεί με την πάροδο των χρόνων, παρατηρούνται σαφείς διαφοροποιήσεις ως προς το καθεστώς (μόνιμοι ή επί θητεία), τις συνθήκες αλλά και τα κριτήρια επιλογής των υποψήφιων στελεχών. Μεταπολιτευτικά, από το 1974 έως και το 1991, η βαρύτητα εντοπίζεται κυρίως στην αρχαιότητα και κατόπιν παρατηρείται σταδιακή

μετατόπιση του ενδιαφέροντος σε διάφορα επιστημονικά κριτήρια. Ουσιαστικά από το 1992 έως σήμερα, οι νόμοι και τα προεδρικά διατάγματα εμπεριέχουν πιο σαφή και διακριτά αξιολογικά κριτήρια μοριοδότησης των προσόντων των υποψηφίων στελεχών.

Με την πάροδο του χρόνου και σε κάθε μεταβολή του θεσμικού πλαισίου τροποποιούνταν κυρίως οι προϋποθέσεις συμμετοχής, ο τρόπος υποψηφιότητας καθώς και η κατανομή των μορίων, ενώ τα αξιολογικά κριτήρια παραμένουν σχεδόν ίδια ως προς τη δομή και το περιεχόμενό τους. Στο επίκεντρο της μοριοδότησης τίθενται η υπηρεσία του υποψηφίου στην εκπαίδευση, το διδακτικό του έργο, η άσκηση καθηκόντων σε διοικητικές θέσεις στην εκπαιδευτική ιεραρχία και η επιστημονική – παιδαγωγική κατάρτιση με μεγάλες ωστόσο διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα θεσμικά πλαίσια. Κοινός παρανομαστής στα περισσότερα από αυτά συνιστά η πεποίθηση πως ο εκπαιδευτικός με πολλά χρόνια εκπαιδευτικής πορείας διαθέτει και την επάρκεια που απαιτείται για να καταλάβει τη θέση του διευθυντή. Παρά το γεγονός πως ως κριτήριο η **αρχαιότητα** δε συνεπάγεται απαραίτητα και ικανότητα στα διευθυντικά και ηγετικά καθήκοντα, εντούτοις εξακολουθεί να παραμένει βασική προϋπόθεση για τη στελέχωση των διευθυντικών θέσεων και μάλιστα λαμβάνεται σοβαρά υπόψη. Πλήθος ερευνών, τόσο στη χώρα μας όσο και σε άλλες χώρες της Ε.Ε., επιβεβαιώνουν τους παραπάνω ισχυρισμούς αναφορικά με την ηλικιακή σύνθεση των διευθυντών, όπου έχει διαπιστωθεί πως ένα σημαντικό ποσοστό των διευθυντών είναι πάνω από 50 ετών (ΟΟΣΑ, 2006/07)<sup>12</sup>. Έχει γίνει σαφές και με όσα προαναφέρθησαν, πως αν και η αρχαιότητα συνιστά πλεονέκτημα για την ανάληψη διευθυντικών θέσεων, αυτό δε συνεπάγεται πως ο αρχαιότερος ή ο καλύτερος δάσκαλος μπορεί να αναλάβει διευθυντικά καθήκοντα (Ζαβλανός, 1982· Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994) και ίσως είναι επικίνδυνο να ισχυρίζεται κανείς ότι οποιοσδήποτε καλός εκπαιδευτικός μπορεί να γίνει επιτυχημένος διευθυντής και ικανός ηγέτης (Creissen & Ellison, 1998).

Επιπλέον, άξιο σχολιασμού είναι η **απουσία μοριοδότησης των προσόντων που αφορούν στις διοικητικές ικανότητες** των υποψηφίων στο σύνολο των θεσμικών πλαισίων που εξετάσαμε. Κατά γενική ομολογία όλων όσων σχετίζονται με την

---

<sup>12</sup> Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H., *Améliorer la direction des établissements scolaires*, Volume 1: *Politique et pratique*, Paris, OCDE, 2008, p.31

εκπαίδευση, η πλειοψηφία των υποψηφίων Διευθυντών δε διαθέτουν **διοικητική επάρκεια**, καθόσον δεν έχουν λάβει τη σχετική κατάρτιση ούτε κατά τη διάρκεια των σπουδών τους αλλά ούτε και κατά την επαγγελματική τους πορεία ως εκπαιδευτικοί (Γεωργογιάννης Π., Λάγιος Β., Κουνέλη Β., 2005). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι διευθυντές των σχολείων σήμερα όσο και τα άλλα στελέχη της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης:

1ου. Είτε είναι απόφοιτοι κυρίως των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, στις οποίες δεν διδάσκονταν τα αντικείμενα που άπτονταν της Διοικητικής Επιστήμης,

2ου Είτε είναι απόφοιτοι Πανεπιστημιακών τμημάτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που μόνο κατά τα τελευταία χρόνια εμφανίζονται γνωστικά αντικείμενα σχετικά με τη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Κατά συνέπεια ο νευραλγικός αυτός χώρος καλύπτεται από εκπαιδευτικούς που δε διαθέτουν διοικητική επάρκεια. Η όποια κατάρτιση και σπουδή των υποψηφίων στον τομέα αυτό αποκτώνται είτε εμπειρικά ή με τη συμβουλευτική συνδρομή προηγούμενων γενεών, είτε οφείλονται στο προσωπικό ενδιαφέρον, στο φιλότιμο, στην κουλτούρα τους και την προθυμία τους να κατακτήσουν τα απαιτούμενα εκείνα εφόδια, που θα τους καταστήσουν ικανούς να ανταποκριθούν στο πολύπλοκο και απαιτητικό έργο τους. Με τον τρόπο αυτό όμως, διαγωνίζεται μια διοικητική και συμβουλευτική πρακτική χωρίς να εμπλουτίζεται με τα σύγχρονα επιστημονικά και ερευνητικά δεδομένα, τα σύγχρονα μοντέλα και τις νέες εξελίξεις. Η ανάγκη σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων επιμόρφωσης και η υποχρεωτική παρακολούθησή τους καταδεικνύεται από πλήθος ερευνών που υποστηρίζουν πως πολλές από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές κατά την άσκηση των καθηκόντων τους έχουν άμεση σχέση με την απουσία διοικητικής επάρκειας και διοικητικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών – υποψηφίων (Bush, 2004· Bush & Jackson, 2002). Συνεπώς, θα έπρεπε να αποτελεί απαραίτητο κριτήριο και προϋπόθεση για την επιλογή και τοποθέτησή τους η τακτική επιμόρφωση και η επιστημονική κατάρτιση σε θέματα οργανωτικής και διοικητικής φύσεως όλων των εν ενεργεία αλλά και όσων φιλοδοξούν να στελεχώσουν διευθυντική θέση. Ακόμη περισσότερο δε, αν συνοδευτούν με τον έγκαιρο προσανατολισμό και προετοιμασία για την εν λόγω θέση, την προοπτική επαγγελματικής εξέλιξης, τα ισχυρά κίνητρα και τη συνεχή υποστήριξη και από τη μεριά της επίσημης πολιτείας μοιραία θα επιτευχθεί και μια ουσιαστική αναβάθμιση του έργου της διεύθυνσης. Κι αυτό γιατί η

αποτελεσματικότητα ενός διευθυντή δεν είναι συνάρτηση μόνο του χαρακτήρα του, των προσόντων και ικανοτήτων του ή των εκάστοτε συνθηκών. Πρέπει οι επιμέρους ρυθμίσεις να ενταχθούν σε έναν ευρύτερο προγραμματισμό για τη στελέχωση της εκπαίδευσης και σε μια κατεύθυνση που η ενίσχυση του ρόλου του διευθυντή σχολείου θα πρέπει να συνδέεται με την επαγγελματική αναβάθμιση του κλάδου των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με την **επιστημονική - παιδαγωγική κατάρτιση του υποψηφίου**, αν και σε κάθε νομοθετικό πλαίσιο παρατηρούνταν αισθητές διαφοροποιήσεις ως προς τη μοριοδότηση, αξίζει να επισημανθεί η μη αθροιστική αποτίμηση του συνόλου των προσόντων των υποψηφίων. Πιο συγκεκριμένα, σε περιπτώσεις που ο υποψήφιος διαθέτει πλήθος πτυχίων και επιμορφώσεων δε λάμβανε το σύνολο των μορίων αθροιστικά για κάθε επιπλέον τίτλο σπουδών. Απόρροια αυτού είναι περιπτώσεις υποψηφίων με αξιόλογη ακαδημαϊκή πορεία και σημαντικό συγγραφικό έργο να βρίσκονται ακόμα και σε μειονεκτικότερη θέση από κάποιον με μετεκπαίδευση δύο ετών ή με δεύτερο πτυχίο. Επιπλέον, στο Νόμο 3467/2006 εντύπωση προκαλεί το γεγονός της εξίσωσης των αξιολογικών μονάδων τόσο για τα διδακτορικά διπλώματα (πέραν του ενός) με 6,5 μονάδες συνολικά, όσο και για τους μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών. Αντίστοιχα, στα δύο τελευταία νομοθετικά πλαίσια (Ν. 3848/2010 και Ν. 4327/2015) το δεύτερο διδακτορικό δίπλωμα ή ο δεύτερος μεταπτυχιακός τίτλος δεν μοριοδοτούνται για τους υποψήφιους διευθυντές σχολικών μονάδων ενώ στην περίπτωση που ο υποψήφιος κατέχει και διδακτορικό και μεταπτυχιακό τότε λαμβάνει ανώτατο όριο 4 μονάδων αντί αθροιστικά 6,5 μονάδων (διδακτορικό 4 και μεταπτυχιακό 2,5 μονάδες).

Θα αποτελούσε σημαντική παράλειψη να μην επισημανθεί η βαρύνουσα σημασία που προσδίδεται από το σύνολο των θεσμικών πλαισίων (με εξαίρεση τον τελευταίο Νόμο 4327/2015) στη **διαδικασία της συνέντευξης**, παρά το γεγονός πως ως μέθοδος επιλογής διαθέτει χαμηλή εγκυρότητα και έχει κατηγορηθεί από πολλούς για μεροληψία. Η μειωμένη, αυτή, εγκυρότητά της έγκειται σε μια σειρά από μειονεκτήματα, όπως η μη ύπαρξη συγκεκριμένων προδιαγραφών, γενικευμένη θεματολογία, η έμφαση ή μη που δίνουν οι εξετάζοντες στα αρνητικά χαρακτηριστικά του υποψηφίου, η δομημένη ή όχι μορφή της, η σειρά εξέτασης των υποψηφίων καθώς και η σειρά των ερωτήσεων, η προειλημμένη απόφαση για τον υποψήφιο πριν τη διαδικασία της συνέντευξης, το σφάλμα συμπάθειας ή κοινωνικών στερεοτύπων που υποπίπτουν οι

εξεταστές, η φαινομενική εγκυρότητα των απαντήσεων, η αξιοπιστία των αξιολογήσεων που προκύπτουν για τους υποψηφίους ακόμα και η απουσία κατάρτισης και εξοικείωσης των μελών του συμβουλίου επιλογής στον τρόπο διεξαγωγής της (Breakwell, 1995· Χυτήρης, 2001). Η αξιολόγηση των αντικειμενικών προσόντων των υποψηφίων, παρά το γεγονός πως συνιστά μία χρονοβόρα και πολύπλοκη διαδικασία που δυσχεραίνεται ακόμα περισσότερο από την πολυνομία των θεσμικών πλαισίων, συνιστά μια απλή γραφειοκρατική διαδικασία, ενώ η συνέντευξη ως μέθοδος εκλογής και ανάδειξης στελεχών προϋποθέτει την ανάλογη εκπαίδευση, την εμπειρία και πολύ συγκεκριμένες δεξιότητες και από εκείνους που τη διενεργούν. Όλα αυτά συνιστούν μόνο κάποια από τα στοιχεία για τα οποία κατηγορήθηκε πως ευνοούσε την καταστρατήγηση της όλης διαδικασίας, αναγορεύοντας τη συνέντευξη για σειρά δεκαετιών ως το κύριο κριτήριο επιλογής αρεστών στελεχών.

Τέλος, αναφορικά με το πιο πρόσφατο θεσμικό πλαίσιο επιλογής στελεχών εκπαίδευσης που εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στην επιλογή διευθυντών τον Ιούνιο του 2015 και βρέθηκε στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος προκάλεσε πλήθος αντιδράσεων. Η βεβιασμένη για πολλούς εισαγωγή και υλοποίησή του που είχε ως αποτέλεσμα και την **προσφυγή 57 διευθυντών σχολικών μονάδων στο Συμβούλιο της Επικρατείας (ΣτΕ)**, επισύρουν την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του νέου συστήματος. Το Γ' τμήμα του Συμβουλίου (Απόφαση 865/2016) έκρινε αντισυνταγματικό τον νέο τρόπο επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ωστόσο η τελική απόφαση επί της συνταγματικότητας ή μη, θα κριθεί από την ολομέλεια του Ανώτατου Ακυρωτικού Δικαστηρίου. Καίριο σημείο του νόμου αυτού πάνω στο οποίο βασίστηκε και η κατηγορία περί αντισυνταγματικότητας συνίσταται η διαδικασία που προβλέπει ότι οι νέοι διευθυντές επιλέγονται από το σύλλογο διδασκόντων με μυστική ψηφοφορία. Το ΣτΕ κατέληξε στην απόφαση πως ο νέος τρόπος επιλογής είναι αντίθετος με τις συνταγματικές αρχές της *«ισότητας και αξιοκρατίας και δη στην αρχή της ελεύθερης προσβάσεως και σταδιοδρομίας κάθε Έλληνα στις δημόσιες θέσεις κατά τον λόγο της προσωπικής του αξίας και ικανότητας, διότι δεν εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις αξιοκρατικής κρίσεως»*. Η **αντισυνταγματικότητα** άπτεται του γεγονότος πως η διαδικασία επιλογής και τοποθέτησης από το σύλλογο διδασκόντων προβλέπεται με μυστική ψηφοφορία: *«η διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας ως διαδικασία αναδείξεως οργάνων εν γένει διοικήσεις προσιδιάζει σε αυτοδιοικούμενες μονάδες ή είναι πρόσφορη σε περίπτωση αναδείξεως εκπροσώπων στα όργανα αυτά,*

*όχι όμως στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες ανήκουν εκ του Συντάγματος στην αποκλειστική αρμοδιότητα του κράτους, η διοίκηση των οποίων πρέπει να αναδεικνύεται στο πλαίσιο διαφανούς και αντικειμενικής διαδικασίας, κατάλληλης για την διασφάλιση της ενιαίας και ομοιόμορφης εφαρμογής των οριζόμενων κριτηρίων». Επιπλέον, ένα ακόμα σημείο που οι δικαστές έκριναν πως το εν λόγω νομοθέτημα υπερβαίνει τις διατάξεις του Συντάγματος είναι το γεγονός πως δεν υφίσταται αιτιολογία για την αξιολόγηση και αποτίμηση των προσόντων των υποψηφίων που σχετίζονται με το κριτήριο της συμβολής στο εκπαιδευτικό έργο, της προσωπικότητας και της γενικής συγκροτήσεως του υποψηφίου<sup>13</sup>.*

Ενδεχομένως μέσα από την προσπάθεια ανάλυσης των απαιτήσεων της θέσης και του ρόλου του διευθυντή, που έχει προηγηθεί, την κριτική μελέτη των προηγούμενων και υφιστάμενων νόμων, την κατανόηση του εθνικού και διεθνούς περιβάλλοντος και με καταλύτη τις συνταγματικές αρχές της αξιοκρατίας, της ισονομίας και της διαφάνειας, μπορεί να προκύψει μια αντικειμενική, ρεαλιστική κι αποτελεσματική πρόταση για την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

---

<sup>13</sup> Ανακτήθηκε από τις ιστοσελίδες:

<http://www.esos.gr/arthra/43229/apokleistiko-ekdothike-i-apofasi-toy-ste-gia-tin-epilogi-dieythyn-ton-sholeion>

<http://www.kathimerini.gr/855115/article/epikairothta/ellada/ston-aera-h-eklogh-diey8yntwn-sta-sxoleia>



## **ΜΕΡΟΣ II**

### **ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ**

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

##### **4.1 Εισαγωγή**

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

##### **4.2 Σκοπός της έρευνας - ερευνητικά ερωτήματα:**

Στην ποιοτική κοινωνική έρευνα αξιώνει ένα άρτιος και μεθοδικό σχεδιασμό τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και σε ερευνητικό, το οποίο να διέπεται από ευελιξία. Ο σχεδιασμός δεν ακολουθεί μια γραμμική πορεία αλλά μία κυκλική, επαναλαμβανόμενη διαδικασία που αλληλοτροφοδοτείται, αναστοχάζεται και μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας (Ιωσηφίδης, 2008). Βασικός στόχος είναι η διερεύνηση και η ανάλυση της δομής και λειτουργίας των ερευνητικών δεδομένων καθώς και των κοινωνικών σχέσεων (αίτια, συσχετίσεις,

συνέπειες) που τα χαρακτηρίζουν και όχι η απλή αναγωγή τους σε μετρήσιμες ποσότητες.

Στην παρούσα μελέτη εκπονήθηκε ένα σχέδιο έρευνας που αποτελείται από διαδοχικά στάδια: α) ανάδειξη και διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος, β) χαρτογράφηση της πορείας κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και την εξασφάλιση του απαραίτητου εμπειρικού υλικού, γ) συλλογή δεδομένων, δ) επεξεργασία και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων και ε) συγγραφή της ερευνητικής μελέτης (Παρασκευόπουλος, 1993).

Στο θεωρητικό τμήμα της εργασίας αναδείχθηκαν ζητήματα που υπάγονται στο ευρύτερο συγκείμενο της διοίκησης της εκπαιδευτικών μονάδων. Στοιχεία, όπως ο ρόλος της εξουσίας – κράτους στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από την ανάλυση της οργάνωσής και των δομών του καθώς και των θεωριών διοίκησης, η ποιότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας ως παράγοντας σχολικής αποτελεσματικότητας (ΔΟΠ), καθώς και η παρουσίαση και ανάλυση της ιστορικής εξέλιξης των νομοθετημάτων που αφορούν στο θεσμό του Διευθυντή σχολικής μονάδας αναλύονται διεξοδικά και στοιχειοθετούν ένα απαραίτητο πλαίσιο σκέψης που θα συμβάλλει στην πληρέστερη κατανόηση του προς συζήτηση θέματος. Η παρούσα, λοιπόν, εμπειρική έρευνα φιλοδοξεί να διερευνήσει και να αποτυπώσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενεργό εμπλοκή τους στη διαδικασία εκλογής για την κάλυψη της θέσης του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν. Ειδικότερα, μελετάται ο τρόπος εφαρμογής του πρόσφατου νομοθετικού πλαισίου Ν. 4327/2015 σχετικά με την επιλογή Στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των τελευταίων κρίσεων Διευθυντών σχολικών μονάδων και επιχειρείται η αποσαφήνιση των απόψεων, των εμπειριών και των κριτηρίων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών βάσει των οποίων πραγματοποιήθηκε η επιλογή τους σε συγκεκριμένα πρόσωπα.

Στην προβληματική του θέματος και συσχετίζοντας το θεωρητικό πλαίσιο με το σκοπό της έρευνας προέκυψαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς αντιλήφθηκαν και βίωσαν οι εκπαιδευτικοί την αλλαγή της υφιστάμενης διοικητικής στρατηγικής αναφορικά με την επιλογή της σχολικής ηγεσίας;
2. Ποια κριτήρια, βάση των οποίων ενέκριναν τους υποψήφιους διευθυντές, προτάσσουν οι εκπαιδευτικοί και πώς τα νοηματοδοτούν;

3. Πώς επηρεάστηκαν οι σχέσεις του συλλόγου διδασκόντων μετά το πέρας της εκλογικής διαδικασίας;

## 4.3 Μεθοδολογία έρευνας:

### 4.3.1 Επιλογή της ερευνητικής μεθόδου της εμπειρικής έρευνας:

Η μεθοδολογία της έρευνας αποτελεί ένα πλαίσιο, κατά το οποίο ο ερευνητής καλείται να επιλέξει, να αλληλεπιδράσει, να αξιολογήσει και να καθορίσει τις μεθόδους που θα αξιοποιήσει κατά την υλοποίηση της έρευνας του (Wellington, 2000). Η επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής μεθόδου σε μια έρευνα δεν συνιστά μια τυχαία διαδικασία, αλλά ένα ζήτημα καίριας σημασίας που σε μεγάλο βαθμό καθορίζεται από τα ερευνητικά ερωτήματα, τη φύση και τους σκοπούς της έρευνας, και σαφώς από το θεωρητικό της πλαίσιο (Cohen et.al, 2008).

Η Κυριαζή (2004) επισημαίνει ότι *«εφόσον η έρευνα έχει ως σκοπό την εξήγηση των κοινωνικών φαινομένων, ο ρόλος της θεωρίας στην ερευνητική διαδικασία είναι αυτονόητος. Η θεωρία προσφέρει το πλαίσιο για τη συστηματική ερμηνεία των εμπειρικών δεδομένων - αναφέρεται στη μορφή που μπορεί να προσλάβει το κοινωνικό φαινόμενο, εξηγεί τους λόγους για τους οποίους εμφανίζεται και τις συνθήκες υπό τις οποίες υπάρχει. Η έρευνα αποτελεί στην ουσία έναν συνεχή διάλογο ιδεών και στοιχείων»*. Η ίδια ερευνήτρια συνεχίζοντας προσθέτει πως η επιλογή των εργαλείων της έρευνας επηρεάζεται από τη θεωρία καθώς επίσης και από παγιωμένες αντιλήψεις αναφορικά με τη συγκρότηση και προσέγγιση της κοινωνικής πραγματικότητας. Μέσα από τη διαδικασία της εκ βάθους μελέτης του φαινομένου μέσω της ποιοτικής έρευνας, διευκολύνεται η συγκέντρωση λεπτομερών στοιχείων για πολλαπλές πτυχές των υπό έρευνα περιπτώσεων, καθώς και η διαδικασία ανάπτυξης και αποσαφήνισης εννοιολογικών κατηγοριών (Κυριαζή, 1999, 2004).

Η σημασία της κατάλληλης επιλογής ερευνητικής μεθόδου στην εμπειρική έρευνα καταδεικνύεται και από τα όσα αναφέρει η Mason (2003) πως στο πλαίσιο του ερευνητικού σχεδιασμού ζητούμενο δεν είναι απλώς ο εντοπισμός των καταλληλότερων μεθόδων έρευνας και πηγών δεδομένων, αλλά η κατανόηση της διασύνδεσης μεταξύ των ερευνητικών ερωτημάτων και των ερευνητικών μεθόδων.

Οι μέθοδοι έρευνας διακρίνονται σε ποιοτικές (Quality Research) και σε ποσοτικές (Quantity Research). Οι ποσοτικές μέθοδοι επεξεργάζονται τη συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου που μελετάται, ενώ οι ποιοτικές στοχεύουν στην εξερεύνηση της φύσης του (Kvale, 1996 όπ. αναφ. στο Παρασκευοπούλου – Κόλλια,

2008). Κατά τους Denzin & Lincoln (1998), η ποιοτική έρευνα αφορά στην κοινωνικά κατασκευασμένη φύση της πραγματικότητας και πώς η κοινωνική εμπειρία αποκτιέται και νοηματοδοτείται. Αντίθετα, οι ποσοτικές μελέτες επικεντρώνονται στη μέτρηση, στη σύγκριση, τη συσχέτιση και την ανάλυση της αιτιώδους σχέσης ανάμεσα στις μεταβλητές. Επιπλέον, οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας αντιλαμβάνονται την κοινωνική πραγματικότητα όχι ως ένα σύνολο αντικειμενικών, εξωτερικών κοινωνικών γεγονότων (social facts) τα οποία διαφωτίζονται μέσα από την αποκωδικοποίηση σταθερών κανονικοτήτων (regularities) αλλά ως ένα πολύπλοκο πλέγμα νοηματικών και ερμηνευτικών οριζόντων (Ιωσηφίδης, 2003). Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003), η ποιοτική κοινωνική έρευνα και οι ποιοτικές μεθοδολογίες γενικότερα αποτελούν ένα από τα πλέον σημαντικά μεθοδολογικά παραδείγματα και ερευνητικά εργαλεία στις κοινωνικές επιστήμες. Στον τομέα της εκπαίδευσης, οι ποιοτικές μέθοδοι είναι ιδιαίτερα διαδεδομένες, καθώς συμβάλλουν στην κατανόηση των φαινομένων και καταστάσεων που λαμβάνουν χώρα γύρω από το εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Δεδομένου ότι η παρούσα εμπειρική έρευνα αφορά σε εκτιμήσεις, απόψεις, στάσεις και νοηματοδοτήσεις των εκπαιδευτικών για την επιλογή Στελεχών της διοίκησης επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία, καθώς η τελευταία στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση και ερμηνευτική κατανόηση κοινωνικών φαινομένων. Πιο συγκεκριμένα, η μεθοδολογία αυτή αποδεικνύεται ιδιαίτερα χρήσιμη και αποτελεσματική σε ερευνητικές προσεγγίσεις που στοχεύουν στη διερεύνηση των νοημάτων και των αναπαραστάσεων που αποδίδουν τα υποκείμενα σε κοινωνικά φαινόμενα και διαδικασίες. Από τη στιγμή που η έρευνά μας, λοιπόν, άπτεται των απόψεων των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένα ζητήματα διοικητικής φύσεως, μόνο η ποιοτική μελέτη και η επιλογή της κατά μέτωπο συνέντευξης αποτελούν τα καταλληλότερα μέσα για τη διεξαγωγή της.

Χαρακτηριστικά αυτής της κατηγορίας έρευνας συνιστούν η ευέλικτη δομή, η μορφοποίηση του θέματος κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, η μελέτη συγκριτικά μικρότερου πλήθους περιπτώσεων, με στόχο όχι την ανάδειξη γενικών τάσεων, αλλά την κατασκευή αναπαραστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας και τον εντοπισμό των κοινών τους στοιχείων (Κυριαζή, 2002). Με άλλα λόγια, στόχος της είναι η αποκάλυψη των σχέσεων ή των συσχετίσεων ανάμεσα σε κοινωνικά υποκείμενα και κοινωνικές ομάδες στην περιγραφή, την ανάλυση, την ερμηνεία αλλά και στην κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων και χαρακτηριστικών κοινωνικών ομάδων απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2003).

Σε μια ποιοτική έρευνα αυτό που κυρίως απασχολεί τον ερευνητή είναι ο τρόπος που οι δρώντες βιώνουν και αντιλαμβάνονται την κοινωνική πραγματικότητα. Επιχειρεί, δηλαδή, να επεξεργαστεί ένα φαινόμενο μέσα από τα μάτια του υποκειμένου (Πασχαλιώρη & Μήλεση, 2003). Από τη φύση της η ποιοτική έρευνα επικεντρώνεται στο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο για την ερμηνεία που δίνουν τα υποκείμενα σε δικές τους συμπεριφορές αλλά και άλλων, ενώ υποστηρίζει την άποψη δεν είναι οι δράσεις ή τα κοινωνικά φαινόμενα που αποδίδουν τα κοινωνικά νοήματα, αλλά τα ίδια τα δρώντα υποκείμενα ανάλογα με το υφιστάμενο κοινωνικό πλαίσιο (Κυριαζή, 2004). Χρησιμοποιούνται μέθοδοι παραγωγής δεδομένων όχι αυστηρά δομημένες και στόχος της είναι η παραγωγή μιας σφαιρικής αντίληψης, με λεπτομερή καταγραφή του φυσικού κοινωνικού πλαισίου, για να ανακαλύψει και να προσδιορίσει το εύρος και το βάθος των απόψεων που σχετίζονται με το αντικείμενο μελέτης, τις δομές στις οποίες εντάσσονται καθώς και τις λειτουργίες που ασκούν. Ο Denzin (1998) την ορίζει ως εξής : « Η πλήρης περιγραφή δίνει όλο το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πρέπει να εντάξουμε το γεγονός, καταγράφει τον πολύπλοκο ιστό των κοινωνικών σχέσεων και τα νοήματα του ιστού που συνδέουν τον έναν άνθρωπο με τον άλλο». Αυτή, ακριβώς, η διερεύνηση που χαρακτηρίζεται από λεπτομέρεια και βάθος, όπως έχει υπογραμμιστεί και από τον Ιωσηφίδη (2003), αποτελεί και το βασικό πλεονέκτημα της ποιοτικής έρευνας.

Κεντρικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής προσέγγισης είναι: α) η εστίαση στο πραγματικό περιβάλλον, β) η αμεσότητα και η προσωπική εμπλοκή του ερευνητή, καθώς και ο ενεργός στοχασμός που απαιτείται από εκείνον για να παράγει κοινωνικές ερμηνείες για νοητικούς γρίφους, γ) η έμφαση στα βιώματα και τις εμπειρίες, στα νοήματα και στις αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων, δ) η εμβάθυνση στη μελέτη συγκεκριμένων περιπτώσεων (cases) επεξεργαζόμενοι τους μηχανισμούς και τις διαδικασίες νοηματοδότησης της κοινωνικής δράσης αποφεύγοντας την απομόνωση κάποιων παραγόντων (μεταβλητών) και ε) η έμφαση στις κοινωνικές διαδικασίες (processes) και στην επαγωγική ανάλυση (Bird et al., 1999 & Ιωσηφίδης, 2008).

Η ποιοτική προσέγγιση επικεντρώνεται «στα ακατέργαστα στοιχεία που αποτελούνται από τα ακριβή λόγια των ανθρώπων» (Coolikan στο Faulkner et al., 1999). Επιτρέπει να καταγράψουμε τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για την ισχύουσα διοικητική στρατηγική, εστιάζοντας οπτική των συμμετεχόντων για τα

γεγονότα ακριβώς όπως βιώθηκαν (Bird et al.1999). Ο ερευνητής διεξάγοντας μία ποιοτική μελέτη εμβυθίζεται στον κοινωνικό χώρο που μελετάει και προσπαθεί να δει τα πράγματα από τη σκοπιά των ερευνώμενων, ούτως ώστε να έχει τη δυνατότητα να κατασκευάσει την πραγματικότητά τους, όπως οι ίδιοι την κατασκευάζουν και μπορεί να ανακαλύψει πτυχές ή και παράγοντες που δεν είχαν προληφθεί (Κυριαζή, 1999). Με αυτό το σκεπτικό, χωρίς, ταυτόχρονα, να έχουμε την πρόθεση να αναδειξουμε γενικές τάσεις του εκπαιδευτικού πληθυσμού επί του ερευνητικού μας θέματος, κρίναμε ότι η ποιοτική έρευνα συμβαδίζει με το θεωρητικό μας πλαίσιο.

#### **4.3.2.Ερευνητικό εργαλείο της εμπειρικής έρευνας:**

Κατά τον Mishler (1996), η συνέντευξη κατέχει εξέχουσα θέση ανάμεσα στις ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται στις κοινωνικές επιστήμες. Συνιστά δυναμικό εργαλείο ποιοτικής έρευνας, το οποίο παρέχει στον ερευνητή πολλές δυνατότητες διερεύνησης και εμβάθυνσης στις σκέψεις, τις αξίες, τις προκαταλήψεις, τις στάσεις, τα συναισθήματα, τις εμπειρίες και αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων, φτάνοντας συχνά ακόμα και σε πτυχές που δεν «συλλαμβάνονται» εύκολα με το ερωτηματολόγιο ή με άλλα μεθοδολογικά εργαλεία. (Wellington, 2000· Ιωσηφίδης, 2003· Αβραμίδης & Καλυβά, 2006).

Πρόκειται για ένα εξειδικευμένο είδος προφορικής αλληλεπίδρασης, μια ερευνητική τεχνική, που εκκινά έχοντας ένα συγκεκριμένο στόχο και εστιάζεται σε κάποια ορισμένη θεματική περιοχή με απώτερο σκοπό να λειτουργήσει: α) ως βασικό μέσο άντλησης πληροφοριών μέσω της άμεσης λεκτικής συναλλαγής για τη συλλογή όσο το δυνατόν πλουσιότερων δεδομένων αναφορικά με το αντικείμενο μελέτης, β) ως σημαντικός ερμηνευτικός μηχανισμός που βοηθά να εξακριβωθούν ή να διαψευστούν εικασίες καθώς και να ανιχνευτούν τυχόν μεταβλητές και συσχετίσεις, γ) ως μέθοδος υλοποίησης έρευνας. Σαφώς, η δεξιοτεχνία, η εμπειρία και οι επικοινωνιακές δεξιότητες του ερευνητή παίζουν σπουδαίο ρόλο για τη διεξαγωγή και τα αποτελέσματα της συνέντευξης (Cohen & Manion,1994). Μια απλή συζήτηση διαφέρει ριζικά από τη συνέντευξη στα εξής χαρακτηριστικά: η άντληση πληροφοριών από τον ερωτώμενο αναφορικά με μια θεματική περιοχή με έμμεσο τρόπο, το γεγονός πως οι συνομιλητές δε γνωρίζονται εκ των προτέρων, καθώς και το γεγονός πως η συζήτηση άγεται σε σημαντικό βαθμό από τον ερευνητή αναλόγως

βέβαια και από το είδος της συνέντευξης (Rubin & Rubin, 1995 όπ. αναφ. στο Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008).

Οι συνεντεύξεις ταξινομούνται σε διάφορες κατηγορίες. Σύμφωνα με τους Verma και Mallick (2004) είναι οι εξής τρεις: οι δομημένες, οι μη δομημένες ή ανοιχτές, και οι ημι-δομημένες. Ενώ κατά τους Cohen και Manion (1994), οι συνεντεύξεις υποδιαιρούνται σε τέσσερις κατηγορίες: στις δομημένες, στις μη δομημένες, στις μη κατευθυντικές και στις εστιασμένες. Σχετικά με την εστιασμένη συνέντευξη, οι ανωτέρω συγγραφείς παρατηρούν ότι χρησιμοποιείται όταν ενδιαφέρει το συνεντευκτή να υπάρχει περισσότερος έλεγχος στη «μη κατευθυντική κατάσταση» και ειδικότερα όταν «εστιάζεται στις υποκειμενικές απαντήσεις του ερωτώμενου για μία γνωστή κατάσταση στην οποία έχει συμμετάσχει και η οποία έχει αναλυθεί από το συνεντευκτή πριν από τη συνέντευξη. Έχει έτσι τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει στοιχεία από τη συνέντευξη, για να τεκμηριώσει ή να απορρίψει υποθέσεις που δημιουργήθηκαν προηγουμένως» (Cohen & Manion, 1994). Επίσης, όπως κάθε ερευνητικό εργαλείο, έτσι και η συνέντευξη έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Οι Cohen και Manion (1994) αναφέρουν, χαρακτηριστικά: «...Πλεονέκτημα, για παράδειγμα, είναι ότι επιτρέπει μεγαλύτερο βάθος απ' ότι στην περίπτωση άλλων μεθόδων συλλογής στοιχείων. Ένα μειονέκτημα, από την άλλη πλευρά, είναι ότι είναι επιρρεπής στην υποκειμενικότητα και μπορεί να επηρεάζεται από τον συνεντευκτή».

Παράλληλα, ο Kitwood (1977, όπ. αναφ. σε Cohen και Manion, 1994) αντιπαραβάλλει τρεις πεποιθήσεις που επικρατούν για τη συνέντευξη ως εργαλείο έρευνας μεταξύ των θεωρητικών. Πρώτιστα, η συνέντευξη αντιμετωπίζεται ως ένα δυνητικό μέσο μετάδοσης πληροφοριών. Σημειώνεται ωστόσο πως για να είναι τα στοιχεία που αποκομίζονται ακριβή και ασφαλή θα πρέπει ο συνεντευκτής να χαρακτηρίζεται από συνέπεια και υπευθυνότητα, ενώ ο ερωτώμενος να διακατέχεται από ειλικρίνεια. Δεύτερον, η συνέντευξη έχει την έννοια της συναλλαγής, οπότε είναι σημαντικό να εντοπίζονται και να ελέγχονται τυχόν προκαταλήψεις, που αναπόφευκτα υπάρχουν, προκειμένου να μην επηρεαστεί από αυτές το ερευνητικό αποτέλεσμα. Τέλος η συνέντευξη θεωρείται ως μια συνάντηση στην οποία εντοπίζονται πολλά από τα χαρακτηριστικά της καθημερινής ζωής ως παίξιμο ρόλων, στερεότυπα, αντίληψη και κατανόηση.

Όταν η έρευνα έχει έναν ποιοτικό προσανατολισμό, ο ερευνητής επιδιώκει μέσα από ένα ευέλικτο και ανοιχτό σχήμα συνέντευξης να καταφέρει να δώσει ο ερωτώμενος τις δικές του ερμηνείες και περιγραφές, χρησιμοποιώντας δικές του



εννοιολογικές κατηγορίες (Κυριαζή, 1999), γεγονός που καθιστά τον συμμετέχοντα περισσότερο ελεύθερο να εκφράσει ότι επιθυμεί χωρίς να του επιβάλλει η έρευνα συγκεκριμένες έννοιες ή κατηγορίες. Σύμφωνα με τον Robert Farr, η συνέντευξη αποτελεί μία μέθοδο ή τεχνική για την εδραίωση ή την ανακάλυψη ότι υπάρχουν προοπτικές ή απόψεις για τα γεγονότα που διαδραματίζονται και διαφέρουν από εκείνες του ερευνητή (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006).

Στην παρούσα μελέτη επιλέξαμε ως μέθοδο συλλογής δεδομένων την προσωπική συνέντευξη (one-to-one interview), δηλαδή η υποβολή ερωτήσεων και καταγραφή απαντήσεων από ένα μόνο συμμετέχοντα με στόχο τη συγκέντρωση δεδομένων και άντληση πληροφοριών. Οι προσωπικές συνεντεύξεις ενδείκνυνται για άτομα με άνεση στο λόγο, ικανά να εκφράζονται με σαφήνεια και μοιράζονται, χωρίς να διστάζουν, τις ιδέες και τις απόψεις τους. Ωστόσο πρόκειται για μια χρονοβόρα προσέγγιση (Creswell, 2011).

Ως προς το βαθμό δόμησης, στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέγεται η ημι-δομημένη συνέντευξη. Το συγκεκριμένο είδος συνέντευξης συνιστά ένα ευέλικτο και δυναμικό εργαλείο, το οποίο είναι μη κατευθυντικό, μη αυστηρά δομημένο και τυποποιημένο, με ερωτήσεις προκαθορισμένες που επιδέχονται ανοιχτού τύπου απαντήσεις. Χαρακτηρίζεται από πολύ περισσότερη ευελιξία ως προς τη διάταξη των ερωτήσεων, παρέχεται η δυνατότητα τροποποίησης του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, ώστε να δοθούν εξηγήσεις, αλλά και δυνατότητα προσθαφαίρεσης ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση κατά την κρίση του συνεντευκτή (Ιωσηφίδης, 2003 & Robson, 2010). Επιπλέον, ο συνεντευξιαστής προσπαθεί να εμπλουτίσει τη συζήτηση, δημιουργώντας ένα κλίμα ασφάλειας προκειμένου να εξασφαλίσει ειλικρινείς απαντήσεις από τον ερωτώμενο, ενώ το διάγραμμα της ημι-δομημένης συνέντευξης περισσότερο καθοδηγεί παρά υπαγορεύει την πορεία της διαδικασίας (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006). Ο συγκεκριμένος τύπος της λιγότερο δομημένης προσέγγισης αποτελεί μια μέθοδο εκμείευσης πληροφοριών (Cohen & Manion, 1994) και επιτρέπει στον ερωτώμενο μεγαλύτερη ευελιξία στην απόκριση (Miller & Crabtree, 1999, όπ. αναφ. στο Robson, 2010).

Ο προσεκτικός σχεδιασμός και η κατάλληλη εκφορά των ερωτημάτων συνιστά πολύ σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία των ερευνητικών εγχειρημάτων που βασίζονται σε συνεντεύξεις. Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ανοικτές ερωτήσεις. Πρόκειται για ερωτήσεις που παρέχουν τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να αναπτύξει τις απαντήσεις του χωρίς προκαθορισμούς (Cohen & Manion, 1994 & Robson, 2010). Έτσι, σε ένα πιο ελεύθερο πλαίσιο μπορεί να εκφράσει με

περισσότερη σαφήνεια και λεπτομέρεια τις εμπειρίες του σκιαγραφώντας μια πιο αξιόπιστη αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας (Κυριαζή, 1999) και χωρίς να επηρεάζεται από τις απόψεις του ερευνητή. Επιπλέον πλεονεκτήματα ανοιχτών ερωτήσεων (open-ended responses) είναι η ευελιξία, η δυνατότητα εμβάθυνσης, η ανίχνευση των ορίων γνώσης του ερωτώμενου, η ενίσχυση ενός κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στο συνεντευκτή και συνεντευξιζόμενο και η πιθανότητα λήψης απρόσμενων απαντήσεων, που θα αναδείξουν παραμέτρους που δεν είχαν προβλεφθεί. Αντίστοιχα, η μεγάλη απαίτηση σε χρόνο και η πιθανότητα αποπροσανατολισμού της συζήτησης συνιστούν σημαντικά μειονεκτήματα των ανοιχτών ερωτήσεων (Robson, 2010 & Creswell, 2011).

Γίνεται σαφές πως η αντικειμενικότητα της έρευνας βασίζεται πολύ στην έγκυρη και αξιόπιστη εξαγωγή συμπερασμάτων, κάτι που συνεπάγεται την αποφυγή κάθε προσωπικής, συναισθηματικής και γενικά υποκειμενικής ανάμειξης του ερευνητή. Ο ερευνητής συνιστά τον εγγυητή του πλαισίου επικοινωνίας με το υποκείμενο, οφείλει να διακρίνεται από ξεκάθαρη ουδετερότητα αποφεύγοντας την όποια κριτική και σαφέστατα να διακατέχεται από απόλυτη εχεμύθεια για όλα όσα του εκμυστηρεύονται. Μόνο μέσα από την ενθάρρυνση των υποκειμένων να εκφραστούν και φυσικά μέσα από την ουσιώδη ακρόασή τους είναι δυνατή η εξαγωγή συμπερασμάτων και η επίτευξη της γνώσης (Kvale, 1996 στο Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

#### **4.3.3. Η διαμόρφωση του πρωτοκόλλου συνέντευξης**

Το ερευνητικό εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης βασίστηκε σε Πρωτόκολλο Συνέντευξης<sup>14</sup>, το οποίο ελέγχθηκε και συζητήθηκε από την επιβλέπουσα καθηγήτρια, ενώ σημειώθηκαν και ορισμένες μετατροπές προκειμένου να υπάρχει πλήρης συσχέτιση των ερωτήσεων με τα ερευνητικά ερωτήματα. Έλαβαν χώρα τρεις πιλοτικές συνεντεύξεις από τις οποίες δεν προέκυψαν ουσιαστικές αλλαγές.

Ο πρώτος θεματικός άξονας του Πρωτοκόλλου Συνέντευξης είναι εισαγωγικός και αφορά στην ανίχνευση του επιστημονικού και εκπαιδευτικού προφίλ του εκπαιδευτικού. Σκοπός ήταν η γνωριμία με το συνεντευξιζόμενο μέσω της αυτό - παρουσίας, καθώς και η αποτύπωση του ενδιαφέροντος των ερωτώμενων

---

<sup>14</sup> Το Πρωτόκολλο Συνέντευξης παρατίθεται στο Παράρτημα 1

αναφορικά με τη διοίκηση και την ενασχόλησή τους με αυτή κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας. Οι άξονες της συνέντευξης είναι ουσιαστικά αυτό που ο ερευνητής επιχειρεί να σταθμίσει (Tuckman, 1972 όπ. αναφ. στο Cohen & Manion, 1994) και προέκυψαν από την επαναδιατύπωση των ερευνητικών μας ερωτημάτων.

Έτσι, λοιπόν, οι πέντε (5) θεματικοί άξονες του πρωτοκόλλου συνέντευξης διαμορφώνονται ως εξής:

- A. Επιστημονικό και εκπαιδευτικό προφίλ του ερωτώμενου (εισαγωγικές ερωτήσεις)
- B. Συζήτηση περί του νομοθετήματος (Ν. 4327/2015) και νοηματοδότησή του
- Γ. Σχέσεις του Συλλόγου Διδασκόντων ως συνέπεια της νέας διοικητικής στρατηγικής
- Δ. Νέος τρόπος επιλογής Διευθυντών Σχολικών Μονάδων και η αποτελεσματικότητα του έργου τους
- E. Προτάσεις για βελτίωση της υφιστάμενης διοικητικής στρατηγικής.

#### **4.3.4. Περιγραφή του δείγματος και του τρόπου διεξαγωγής της έρευνας:**

Η συγκεκριμένη ποιοτική εμπειρική έρευνα διεξάγεται στο νομό Αττικής και τοποθετείται χρονικά από το Μάιο έως τον Ιούνιο του 2016. Τα υποκείμενα του δείγματος είναι όλοι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι συμμετείχαν και είχαν άμεση εμπλοκή στη διαδικασία ανάδειξης Διευθυντών Σχολικών Μονάδων κατά τις τελευταίες κρίσεις Στελεχών Εκπαίδευσης τον Ιούνιο του 2015. Η δειγματοληπτική μέθοδος που επιλέχτηκε είναι εκείνη της σκόπιμης ομοιογενούς δειγματοληψίας (purposeful homogeneous sampling) με στόχο να εξυπηρετούνται οι γενικοί και ειδικοί στόχοι που είχαν τεθεί για την εν λόγω ερευνητική διαδικασία (Ιωσηφίδης, 2008). Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκε μια ομαδοποίηση στο δείγμα μας σε εκπαιδευτικούς που η επιλογή τους κατά τη μυστική ψηφοφορία του Συλλόγου Διδασκόντων αναδείχθηκε (E1, E2, E3, E4) και έλαβε τη θέση του Διευθυντή και σε εκείνους που επιλογή τους δεν εκλέχτηκε (E5, E6, E7, E8).

Γενικά, στην ποιοτική κοινωνική έρευνα δεν υφίστανται σταθεροί κανόνες που να ορίζουν το μέγεθος του δείγματος καθώς εξαρτάται από τη φύση της ερευνητικής διαδικασίας και το είδος των ερευνητικών ερωτημάτων. Ο ερευνητής κρίνει ένα ορισμένο δείγμα ως επαρκές όταν τα ποιοτικά δεδομένα που έχει συλλέξει οδηγούν κατά τον Merkens (2004) σε «θεωρητικό κορεσμό», κάτι που σημαίνει ότι η

συμπερίληψη περαιτέρω δείγματος δεν έχει να προσφέρει κάτι περισσότερο στο εξαγόμενο αποτέλεσμα (Ιωσηφίδης, 2008).

Για το λόγο αυτό στο συγκεκριμένο ερευνητικό εγχείρημα συνελέγησαν 8 συνεντεύξεις. Η συγκεκριμένη ποιοτική εμπειρική έρευνα στηρίζεται σε ένα μικρό πλήθος ατόμων και γίνεται εξαρχής σαφές ότι δεν εκπληρώνεται ο όρος της αντιπροσωπευτικότητας, όπως άλλωστε συμβαίνει συχνά στην ποιοτική προσέγγιση (Bird και συν, 1999). Βέβαια η έννοια της ποσοτικής αντιπροσωπευτικότητας αντικαθίσταται από την έννοια της ποιοτικής ομοιογένειας της ομάδας που αποτελεί το δείγμα. Όλα τα υποκείμενα του δείγματος ανταποκρίθηκαν θετικά στην πρόσκληση μας πιθανότατα λόγω συναδελφικότητας, αλλά επίσης και λόγω ζωντανού ενδιαφέροντος που έδειξαν για το θέμα που μελετά η έρευνά μας, κάτι που αποδεικνύει πως συνιστά ένα σοβαρό ζήτημα που απασχολεί έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα.

Η συνέντευξη λάμβανε χώρα στον τόπο και το χρόνο που επιθυμούσε κάθε φορά ο ερωτώμενος. Συνήθως οι συνεντεύξεις διεξάγονταν σε εξωτερικό χώρο, δύο στο σπίτι των ερωτώμενων ενώ άλλες δύο τηλεφωνικά. Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με την συγκατάθεση των συνεντευξιαζόμενων, αφού πρώτα δόθηκαν διαβεβαιώσεις για την εμπιστευτικότητα και την ανωνυμία τους. Κατέστη σαφές στους συνεντευξιαζόμενους πως δεν υπάρχουν σωστές και εσφαλμένες απαντήσεις, αλλά κυρίως η προσωπική και ειλικρινής άποψή τους πάνω στα προς μελέτη ερωτήματα (Φίλιας, 1996). Κατόπιν, ενημερώνονταν για τη χρονική διάρκεια της διαδικασίας, την οποία ο συνεντευκτής φρόντιζε να μην υπερβεί (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008).

Η σχέση ερευνητή - ερωτώμενου είναι ισότιμη και κατά τη διάρκεια της συνέντευξης επικρατούν συναισθήματα εμπιστοσύνης, ασφάλειας ή ανασφάλειας που διέπουν όλη τη διαδικασία (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008). Η παραπάνω σχέση απαιτεί αφενός αυξημένες επιστημονικές και επικοινωνιακές δεξιότητες από τον ερευνητή και αφετέρου εγείρει σημαντικά ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας. Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω δημιουργήσαμε ένα άνετο κλίμα κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων με σκοπό να συμβάλει στην άμεση, ελεύθερη και ειλικρινή ανταπόκριση των ερωτώμενων (Κυριαζή, 1999).

Πριν από τη συνέντευξη οι συνεντευξιαζόμενοι συμπλήρωναν ένα έντυπο ερωτηματολόγιο με τα δημογραφικά δεδομένα της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008). Από την επεξεργασία των δημογραφικών στοιχείων των ερωτηματολογίων προέκυψε ότι το δείγμα αποτελούνταν από οχτώ (8) μόνιμους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας

Εκπαίδευσης: έξι (6) γυναίκες (E1, E3, E4, E5, E6, E7) και δύο (2) άντρες εκπαιδευτικούς (E2, E8), κάτι που εξηγείται εύκολα από το γεγονός πως το δείγμα προέρχεται από ένα κατά κύριο λόγο γυναικοκρατούμενο χώρο.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν επιμόρφωση στις ΤΠΕ (Α' επίπεδο) ενώ οι περισσότεροι εξ' αυτών (5) έχουν ολοκληρώσει και το Β' επίπεδο επιμόρφωσης. Οι μισοί διαθέτουν Μεταπτυχιακό τίτλο Σπουδών, ενώ ο εκπαιδευτικός E8 διαθέτει και ένα δεύτερο μεταπτυχιακό ενώ έχει πιστοποιηθεί και στη γραφή Braille.

Η διδακτική εμπειρία των ερωτώμενων κυμαίνεται από 6-10 έτη (E1, E4), 11-15 έτη (E2, E3, E7, E8) 21-25 έτη (E6) και 25-30 έτη (E5). Όσοι εκπαιδευτικοί ανήκουν στις δύο τελευταίες κατηγορίες, με πάνω από 20 χρόνια προϋπηρεσίας, έχουν παρακολουθήσει εξομοίωση, καθώς έχοντας φοιτήσει σε Παιδαγωγικές Ακαδημίες διετούς φοίτησης κρίθηκε απαραίτητη η αναβάθμιση του πτυχίου τους προκειμένου να θεωρούνται ισότιμοι με τους απόφοιτους των Παιδαγωγικών Τμημάτων τετραετούς φοιτήσεως. Επιπλέον, ως προς τη διοικητική εμπειρία βλέπουμε πως τρεις (3) εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν διατελέσει κατά παρελθόντα έτη έργο σε κάποια θέση ευθύνης.

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει αναλυτικά τα χαρακτηριστικά στοιχεία των υποκειμένων του δείγματος.

Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά τους ήταν τα εξής (ΠΙΝΑΚΑΣ 5):

Κωδ	Φύλο	Ηλικία	Ειδικότητα	Έτος απονομής πτυχίου	Πανεπιστήμιο - Τμήμα	Διδακτική εμπειρία (έτη)	Προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης	Επιπλέον προσόντα
E1	Γ	31-40	ΠΕ 70 Δασκάλων	2007	ΠΤΔΕ Ιωαννίνων	6-10	ΟΧΙ	<b>I.</b> ΤΠΕ (Α & Β ΕΠΙΠΕΔΟ) <b>II.</b> ΠΜΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕ ΓΛΩΣΣΑΣ (Παν/μιο Δυτικής Μακεδονίας) <b>III.</b> ΑΓΓΛΙΚΑ – ΓΑΛΛΙΚΑ <b>IV.</b> ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ
E2	Α	31-40	ΠΕ 70 Δασκάλων	2000	ΠΤΔΕ Πατρών	11-15	ΟΧΙ	<b>I.</b> ΤΠΕ (Α & Β ΕΠΙΠΕΔΟ) <b>II.</b> ΑΓΓΛΙΚΑ <b>III.</b> ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ

E3	Γ	31-40	ΠΕ 70 Δασκάλων	2005	ΠΤΔΕ Αιγαίου	11-15	ΟΧΙ	<b>I.</b> ΤΠΕ (Α & Β ΕΠΙΠΕΔΟ) <b>II.</b> ΠΜΣ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΒ/ΚΗ ΕΚΠ/ΣΗ (Παν/μιο Αιγαίου) <b>III.</b> ΑΓΓΛΙΚΑ – ΓΑΛΛΙΚΑ <b>IV.</b> ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ
E4	Γ	41-50	ΠΕ 70 Δασκάλων	1990	Δημοκρίτειο Πανεπ/μιο Θράκης	26-30	ΟΧΙ	<b>I.</b> ΕΞΟΜΟΙΩΣΗ <b>II.</b> ΤΠΕ (Α ΕΠΙΠΕΔΟ) <b>III.</b> ΑΓΓΛΙΚΑ- ΓΑΛΛΙΚΑ- ΙΣΠΑΝΙΚΑ <b>IV.</b> ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ
E5	Γ	41-50	ΠΕ 70 Δασκάλων	1989	Μαράσλειος Ακαδημία	26-30	ΟΧΙ	<b>I.</b> ΕΞΟΜΟΙΩΣΗ <b>II.</b> ΤΠΕ (Α ΕΠΙΠΕΔΟ) <b>III.</b> ΑΓΓΛΙΚΑ <b>IV.</b> ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ
E6	Γ	41-50	ΠΕ 70 Δασκάλων	1991	Μαράσλειος Ακαδημία	21-25	ΝΑΙ	<b>I.</b> ΕΞΟΜΟΙΩΣΗ <b>II.</b> ΤΠΕ (Α ΕΠΙΠΕΔΟ) <b>III.</b> ΑΓΓΛΙΚΑ <b>IV.</b> ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ
E7	Γ	31-40	ΠΕ 70 Δασκάλων	2002	ΕΚΠΑ	11-15	ΝΑΙ	<b>I.</b> ΤΠΕ (Α & Β ΕΠΙΠΕΔΟ) <b>II.</b> ΠΜΣ ΣΤΙΣ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΕΚΠΑ) <b>III.</b> ΑΓΓΛΙΚΑ – ΓΑΛΛΙΚΑ <b>IV.</b> ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ
E8	Γ	21-30	ΠΕ 70 Δασκάλων	2009	Παιδαγωγικό τμήμα ΑΠΘ	6-10	ΝΑΙ	<b>I.</b> ΤΠΕ (Α ΕΠΙΠΕΔΟ) <b>II.</b> ΑΓΓΛΙΚΑ- <b>III.</b> ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ

Κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης, οι ερωτήσεις τέθηκαν με βάση το διαμορφωμένο Πρωτόκολλο Συνέντευξης με τρόπο ξεκάθαρο και σαφή, για να κατευθύνουμε τη συζήτηση στις πληροφορίες που αναζητούσαμε, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν αφήναμε τη συζήτηση να «ξεφεύγει» κάποιες φορές και να καταγράφονται επιπλέον πληροφορίες, οι οποίες προσέφεραν αρκετά αξιοποιήσιμο υλικό. Φροντίζαμε να αποφεύγουμε τις μακροσκελείς και διφορούμενες ερωτήσεις, ενώ όπου ο ερευνητής έκρινε αναγκαίο παρενέβαινε προκειμένου να γίνουν οι απαραίτητες αποσαφηνίσεις. Παράλληλα, όποια απάντηση έχρηζε περαιτέρω ανάλυσης ζητούσαμε διευκρινίσεις. Προσπαθήσαμε, καλλιεργώντας φιλικό κλίμα με τον κάθε συνεντευξιζόμενο (Βαβουράκης, 1986 στο Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008), να αποφορτίσουμε τους εκπαιδευτικούς όπου χρειαζόταν, καθώς αρκετοί είχαν άγχος για την ορθότητα ή μη των απαντήσεών τους.

Στην αρχή της προσωπικής συνέντευξης προηγούνταν μια εκφώνηση που εισήγαγε τους συνεντευξιζόμενους στους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας. Κατά τη διάρκειά της υπήρξαμε ιδιαίτερα προσεκτικοί ως προς τη συμπεριφορά ή στις αντιδράσεις μας στις απαντήσεις των ερωτώμενων κρατώντας μία – όσο το δυνατό- ουδετερότητα προκειμένου να μην επηρεαστούν οι απαντήσεις των υποκειμένων κάτι που μοιραία θα επηρέαζε τα αποτελέσματα της έρευνας και το βαθμό αξιοπιστίας τους. (Κυριαζή, 1999 & Robson, 2010). Στο τέλος της συνέντευξης ευχαριστούσαμε τους συμμετέχοντες για τη βοήθειά τους.

#### **4.3.5.Δυσκολίες-Προβλήματα:**

Οι συνεντεύξεις έχουν κάποια μειονεκτήματα, τα οποία ένας ερευνητής, καλείται να διαχειριστεί και να ξεπεράσει. Κατ' αρχάς, πρόκειται για μία μέθοδο εξαιρετικά χρονοβόρα σε όλες τις φάσεις υλοποίησης της από το σχεδιασμό μέχρι την απόκτηση πρόσβασης στους ερωτώμενους (Ιωσηφίδης, 2008). Για το λόγο αυτό, ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων έλαβε χώρα πριν την ολοκλήρωση της τρέχουσας σχολικής χρονιάς (τέλη Ιουνίου), καθώς η δυσκολία εντοπισμού των εκπαιδευτικών κατά τους θερινούς μήνες αυξανόταν, ενώ η απομαγνητοφώνηση, η καταγραφή των συνεντεύξεων και η επεξεργασία των στοιχείων πραγματοποιήθηκε σε επόμενο χρονικό διάστημα όπου θα υπήρχε μεγαλύτερη άνεση χρόνου.

Ως προς τον ερευνητή, η συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδος απαιτεί εμπειρία καθώς και σημαντικές επικοινωνιακές δεξιότητες, προκειμένου να καταφέρει να

αντλήσει τις πληροφορίες που τον ενδιαφέρουν αμερόληπτα, να είναι σε θέση να φιλτράρει τα δεδομένα που προκύπτουν από τις απόψεις των ερωτώμενων, να κάνει ανάλυση και σύνθεσή τους και να μην υποκύπτει στην υποκειμενικότητα κάποιων απαντήσεων κάτι που θα επέφερε προβλήματα στην αξιοπιστία των αποτελεσμάτων (Stewart & Cash, 1991, Kvale, 1996, Creswell, 2011). Για το λόγο αυτό, η συνεντεύκτρια στην εν λόγω έρευνα προσπάθησε να επιδείξει την απαραίτητη ευελιξία, να είναι ένας καλός ακροατής και να αφουγκράζεται τυχόν συναισθηματικές παραμέτρους που μπορεί να προκύπτουν μέσα από τις απαντήσεις των υποκειμένων, να διατηρεί ένα οξυδερκές μυαλό και καλό μνημονικό (Robson, 2010).

Ως προς τους συνεντευξιαζόμενους εγκύπτουν ορισμένα ζητήματα, τα οποία κρίνεται σκόπιμο να είναι γνωστά στον ερευνητή προκειμένου να μπορέσει να τα διαχειριστεί. Πρόκειται για ασυνείδητους ή και συνειδητούς μηχανισμούς άμυνας των υποκειμένων από το φόβο της έκθεσής τους. Ως τέτοιοι αναγνωρίζονται: η υπεκφυγή, η εκλογίκευση, η συνταύτιση, η απόθεση, η απόδοση σε άλλους συμπεριφορές του υποκειμένου, προσπάθεια για απαντήσεις αποδεκτές και επιθυμητές είτε από τον ερευνητή, είτε από το κοινωνικό σύνολο, κίνδυνος βεβιασμένων απαντήσεων (Kitwood, 1977 στο Παρασκευοπούλου - Κόλλια, 2008, Φίλιας, 1996). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω προσπαθήσαμε να δημιουργήσουμε ένα άνετο κλίμα με σκοπό οι συνεντευξιαζόμενοι να ανοιχτούν και να μιλήσουν ελεύθερα, αποφεύγοντας ταυτόχρονα μεροληψίες, στερεότυπα και προκαταλήψεις. Προσπαθήσαμε να τηρήσουμε, λοιπόν, να κάνουμε ξεκάθαρο πως δεν υπάρχουν ορθές και εσφαλμένες απαντήσεις και να διατηρήσουμε τα χαρακτηριστικά ενός σωστού συνεντευκτή, να είμαστε ξεκάθαροι, ευγενικοί, ευαίσθητοι, *«παρέχοντας όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για το αντικείμενο και τους σκοπούς της έρευνας στον ερωτώμενο, εξασφαλίζοντας την συναίνεσή του στην ερευνητική διαδικασία»* (Ιωσηφίδης, 2008:125). Η συναδελφική σχέση που υπήρχε με τους συμμετέχοντες βοήθησε στην ομαλή διεξαγωγή της έρευνας.

#### **4.3.6 Εγκυρότητα, Αξιοπιστία και ζητήματα δεοντολογίας:**

Θεωρητικοί και ερευνητές στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και όσοι προτίθενται να αξιοποιήσουν τα ευρήματα εκπαιδευτικών ερευνών, και ιδιαίτερα αυτοί που χαράσσουν εκπαιδευτική πολιτική, θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικά τα θέματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην εκπαιδευτική έρευνα. Γι' αυτό, όσοι διεξάγουν εκπαιδευτική έρευνα καλούνται να υπεραμυνθούν της εγκυρότητας και της



αξιοπιστίας των όσων υποστηρίζουν στις ερευνητικές τους εργασίες. Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003) το θέμα της ηθικής και της δεοντολογίας είναι ένα θέμα που λαμβάνεται σοβαρά υπόψη σε όλα τα είδη κοινωνικής έρευνας, είτε αυτή είναι ποιοτική είτε είναι ποσοτική. Γενικά έχει άμεση συνάφεια με τα μέσα που χρησιμοποιεί ο ερευνητής προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας και για το λόγο αυτό είναι θεμιτό να χρησιμοποιούνται μέσα τα οποία να είναι κοινωνικά και επιστημονικά αποδεκτά και ενδεδειγμένα και εξασφαλίζοντας την εθελοντική συμμετοχή στην έρευνα. (Cohen et al., 2007).

Για τους λόγους αυτούς συνίσταται η αξιοποίηση στρατηγικών που θα ενισχύουν τη συνέπεια του μεθοδολογικού σχεδιασμού στη διεξαγωγή μιας ποιοτικής εκπαιδευτικής έρευνας (Eisenhart & Howe, 1992) ή, όπως δηλώνουν ο Denzin (1994) και οι Fontana και Frey (1994), που θα πραγματεύονται με επιτυχία την «τέχνη της επιστήμης» της ποιοτικής έρευνας. Οι ερευνητές θα πρέπει ρητά να παρουσιάζουν και να αποσαφηνίζουν λεπτομερώς τις εν λόγω στρατηγικές και όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, με τρόπο που να ισχυροποιείται η ποιότητα και το κύρος της έρευνας αλλά και η συνολική της ακεραιότητα. Ένα εργαλείο μέτρησης κρίνεται ως έγκυρο όταν καλύπτει με άρτιο τρόπο τη θεωρητική έννοια για την οποία κατασκευάστηκε. Η κοινωνική μέτρηση είναι συνήθως έμμεση με αποτέλεσμα να μην διασφαλίζεται η απόλυτη εγκυρότητά της (Κυριαζή, 1999).

Από τα είδη εγκυρότητας η Κυριαζή (1999) επικεντρώνεται στον περιορισμό της «επιφανειακής εγκυρότητας» (face validity) και αναφέρεται στο κατά πόσο ένα εργαλείο μέτρησης μετρά πραγματικά αυτό που ισχυρίζεται πως μετρά. Η διαδικασία της αξιολόγησης των παραγόμενων αποτελεσμάτων επηρεάζεται από τον υποκειμενικό παράγοντα και αναλαμβάνεται από την επιβλέπουσα καθηγήτρια, ως ειδήμων στο συγκεκριμένο κομμάτι της έρευνας. Η «εγκυρότητα του περιεχομένου» (content validity) εκφράζει τον βαθμό στον οποίο το σύνολο των επιμέρους στοιχείων ενός οργάνου μέτρησης αντιπροσωπεύει το σύνολο των εκφάνσεων του χαρακτηριστικού ή της ιδιότητας που μας ενδιαφέρει, όπως έχουν οριστεί με βάση τον λειτουργικό προσδιορισμό. Για το λόγο αυτό, η κάλυψη της σχετικής βιβλιογραφίας κρίνεται απαραίτητη. Η διαδικασία αξιολόγησης και στο συγκεκριμένο έλεγχο διέπεται από έναν υποκειμενικό χαρακτήρα και για αυτό το λόγο είναι σκόπιμη η παρουσία περισσότερων κριτών για τη διασφάλιση της εγκυρότητας του περιεχομένου αναφορικά με το αντικείμενο του ενδιαφέροντος (Κυριαζή, 1999).

Η αξιοπιστία της μέτρησης (credibility) σε μια ποιοτική έρευνα αναφέρεται στην ισχύ του μεθοδολογικού σχεδιασμού, στην ποιότητα των δεδομένων τα οποία συνελέγησαν κατά τη διάρκειά της και στο πώς αυτός ο σχεδιασμός και τα συγκεκριμένα δεδομένα οδηγούν σε αληθινά και αξια εμπιστοσύνης ευρήματα, υπό την έννοια ότι αναπαριστούν την κοινωνική πραγματικότητα (Levin & O' Donnel, 1999· Lincoln, 2001). Με άλλα λόγια, επικεντρώνεται στη σταθερότητα των ερευνητικών ευρημάτων, δηλαδή αν σε μία επανάληψη των μετρήσεων με τρόπο πανομοιότυπο και κάτω από παρόμοιες συνθήκες ο ερευνητής καταλήξει στα ίδια αποτελέσματα. Η μικρή ή μεγάλη απόκλιση των αποτελεσμάτων οδηγεί σε σφάλμα μέτρησης, κάτι που αντανακλάται στο βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας του εργαλείου μέτρησης (Κυριαζή, 1999).

Ένα χαρακτηριστικό της συνέντευξης ως μια αλληλεπιδραστική μέθοδος παραγωγής δεδομένων συνιστά η δυνατότητα που έχει να συντελεί στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στον ερωτώμενο και το συνεντευκτή. Μάλιστα πρόκειται για σχέσεις που διέπονται σε σημαντικό βαθμό από αίσθημα εμπιστοσύνης και εμπιστευτικότητας (Finch, 1984, όπ. αναφ στο Mason, 2003). Οι ερευνητές λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους το ζήτημα της εμπιστευτικότητας και της ιδιωτικότητας και το χειρίζονται με σκεπτικισμό, διότι δεν έχουν την «κάλυψη» πίσω από ανώνυμες στατιστικές αναλύσεις που βασίζονται σε απροσωποποιημένα αριθμητικά δεδομένα. Εδώ θα πρέπει να γίνει σαφές πως τα ζητήματα της εμπιστευτικότητας και της ιδιωτικότητας δεν αφορούν μονάχα τη γνωστοποίηση και δημοσίευση προσωπικών δεδομένων και απόψεων των συμμετεχόντων, αλλά και όλων εκείνων που ενδεχομένως να γίνεται αναφορά ή να αφορούν οι γενικεύσεις που είναι πιθανό. Συνεπώς, στην ποιοτική έρευνα η ανωνυμία των υποκειμένων στην ερευνητική διαδικασία κρίνεται απαραίτητη και θα πρέπει να είναι απόλυτα εγγυημένη καθώς οι συμμετέχοντες υπόκεινται σε έκθεση στοιχείων από την προσωπική τους ζωή που δε θα δημοσιοποιούσαν επώνυμα. Έτσι, η διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας δεν έχουν μόνο ερευνητική διάσταση αλλά συνιστούν παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την ποιότητα της ερευνητικής διαδικασίας (Ιωσηφίδης, 2008).

Τέλος, το ζήτημα της πληροφορημένης συναίνεσης (informed consent) συνιστά ακόμα ένα σημαίνων παράγοντα της ερευνητικής διαδικασίας. Αφορά στη δυνατότητα πρόσβασης των συμμετεχόντων στην έρευνα στο σύνολο των

πληροφοριών που έχει συλλεχθεί κατά τη διάρκεια της διεξαγωγή της και σχετίζονται με τους σκοπούς της έρευνας, τις μεθόδους συλλογής και επεξεργασίας των στοιχείων καθώς και την αξιοποίηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Με βάση τα πραγματικά δεδομένα της έρευνας που γνωστοποιούνται στους συμμετέχοντες ζητείται η συναίνεσή τους για τη συμμετοχή τους σε αυτή, η οποία σε ορισμένες περιπτώσεις είναι γραπτή. Συχνά, αυτή η συναίνεση δεσμεύει τον ερευνητή αναφορικά με την πλήρη πρόσβαση των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία και στα πορίσματα και συμπεράσματα της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

### **5.1 Περιγραφή των αποτελεσμάτων ανά ερευνητικό άξονα – Παρουσίαση**

Στο εν λόγω κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση των ερευνητικών μας δεδομένων όπως αυτά προέκυψαν από την επεξεργασία των συνεντεύξεων. Το εμπειρικό υλικό των συνεντεύξεων που συνελέγη, απομαγνητοφωνήθηκε, καταγράφηκε λεπτομερώς, κωδικοποιήθηκε και ταξινομήθηκε βάσει των ερωτημάτων του πρωτοκόλλου συνέντευξης. Για την παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι θεματικοί άξονες. Κάθε θεματικός άξονας χωρίστηκε σε επιμέρους θεματικές ενότητες και ομαδοποιήθηκαν οι ερωτήσεις ανά θέμα. Με τη συγκεκριμένη ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων αναδεικνύεται αφενός το βίωμα και η εμπειρία των υποκειμένων και αφετέρου η παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων γίνεται πιο συγκεντρωτική, καθώς συγκρίνονται όλες οι απαντήσεις ανά ερώτημα άμεσα και ταυτόχρονα.

### **5.2 ΑΞΟΝΑΣ Α': Επιστημονικό και εκπαιδευτικό προφίλ του ερωτώμενου**

Οι πληροφορίες αναφορικά με τα στοιχεία των εκπαιδευτικών του δείγματος που σχετίζονται με το επιστημονικό και εκπαιδευτικό τους προφίλ παρατίθενται αναλυτικά στον Πίνακα 5 στο αντίστοιχο υποκεφάλαιο περιγραφής του δείγματος<sup>15</sup>.

### **5.3 ΑΞΟΝΑΣ Β': Συζήτηση περί του νομοθετήματος και νοηματοδότησή του**

#### **5.3.1. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις συχνές μεταβολές του θεσμικού πλαισίου επιλογής τους (ερ. 1).**

---

<sup>15</sup> 4.3.4. Περιγραφή του δείγματος και του τρόπου διεξαγωγής της έρευνας

Όσον αφορά στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων της έρευνάς μας σχετικά με τη ρευστότητα και τη συχνότητα των μεταβολών του θεσμικού πλαισίου για την ανάδειξη των στελεχών της εκπαίδευσης- και δη των διευθυντών σχολικών μονάδων- διακρίνονται δύο σχετικά ισότιμες τάσεις με μία ροπή προς την αρνητική σκοπιά. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα χωρίζεται σε αυτούς (E1, E2, E3) που δεν αντιλαμβάνονται ως κάτι αρνητικό τις συχνές αλλαγές του θεσμικού πλαισίου επιλογής Διευθυντών, καθώς κρίνουν πως οι συνεχείς μεταβολές της ίδιας της κοινωνίας και κατ' επέκταση των απαιτήσεων της έχουν αντίκτυπο στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, η οποία καλείται να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα, κάτι που επιτάσσει μοιραία και την εξέλιξη και προσαρμογή της εν λόγω διαδικασίας. Σημειώνουν ωστόσο πως το θεσμικό πλαίσιο δε θα πρέπει να αλλάζει τόσο ριζικά και πως οι όποιοι «πειραματισμοί» για την εύρεση του καταλληλότερου θεσμικού πλαισίου δε θα πρέπει να συνιστούν έρμαιο στα χέρια της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας στην προσπάθειά της να καθοδηγήσει την επιλογή των διευθυντών των σχολικών μονάδων:

*«Εγώ νομίζω πως καλό είναι να γίνονται αλλαγές, να υπάρχει μια εξέλιξη... Δεν μπορεί να μείνει σταθερή και στάσιμη μια διαδικασία που μπορεί να μην ταιριάζει στις μέρες μας. Δε θεωρώ πως είναι απαραίτητα κακό κάτι τέτοιο» (E1).*

*«(...) Το θεσμικό πλαίσιο επιλογής Διευθυντών πρέπει να αλλάζει και πρέπει να αλλάζει γιατί αλλάζει η κοινωνία και μεταβάλλονται οι ανάγκες των σχολείων, δεν μπορεί να παραμένει σταθερό. Δεν μπορεί να αλλάζει ριζικά, τόσο πολύ δηλαδή, ώστε να βολεύουμε τους δικούς μας ανάλογα με το ποιος κυβερνάει. Επειδή στην ελληνική εκπαίδευση έχουμε το μοντέλο να ελέγχουμε τη διοίκηση, αλλάζουμε πάντοτε το νομοθετικό πλαίσιο κατά πώς μας βολεύει και όχι το κατά πόσο είναι καλό για την εκπαίδευση. Να μην ελέγχεται από την πολιτική ηγεσία, αλλά από τους φορείς της Εκπαίδευσης και το σχολείου. Αν και το πλαίσιο το βάζει η εξουσία, καλό θα είναι, να είναι τέτοιο, ώστε αυτός που επιλέγεται να μην επιλέγεται με χαρακτηριστικά της πολιτικής ηγεσίας, αλλά με βάση τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας και των αναγκών του σχολείου» (E2),*

*«(...) Θεωρώ ότι πειραματίζονται οι εκάστοτε πολιτικές ηγεσίες μέχρι να βρουν το κατάλληλο θεσμικό πλαίσιο για την επιλογή των Διευθυντών. Το συγκεκριμένο γεγονός δε με βρίσκει αρνητική αρκεί βέβαια κάποια στιγμή και άμεσα να καταλήξουν στο πιο κατάλληλο για όλους μας, το οποίο στην πορεία να παραμείνει σταθερό» (E3).*

Στον αντίποδα, βρίσκεται η άποψη των ερωτώμενων που κρίνουν και αντιλαμβάνονται τη ρευστότητα αυτή ως κάτι ιδιαίτερα αρνητικό (E4, E5, E7, E8). Κάνουν λόγο για την επικρατούσα αναστάτωση αλλά και το αίσθημα αστάθειας και ανασφάλειας που δημιουργείται στα σχολεία και το εκπαιδευτικό σώμα:

*«(...)ξεκινάει και από εκεί ήδη μια αστάθεια όλα να αλλάζουνε συνέχεια, είναι αυτό ότι αλλάζουν όλα και δεν ξέρεις αύριο τι θα έχεις να αντιμετωπίσεις»(E4),*

*«(...)αυτό δεν είναι καλό, γιατί εκτός του ότι πολύ γρήγορα αλλάζουν τα πράγματα υπάρχει πολύ μεγάλη αναστάτωση σε κάθε σχολείο μετά από αυτό» (E5),*

κυρίως, όμως, στους υποψήφιους Διευθυντές με αποτέλεσμα τον αποπροσανατολισμό των τελευταίων ως προς τα προσόντα που οφείλουν να κατέχουν για τη διεκδίκηση μίας θέσης ευθύνης. Κρίνουν πως η σταθερότητα σε ένα θεσμικό πλαίσιο είναι καθοριστική, καθώς παρέχει τη δυνατότητα της ισότιμης- και με τις ίδιες προϋποθέσεις- συμμετοχής όλων των υποψηφίων στη διαδικασία:

*«(...) Καλό είναι να υπάρχει ένας σταθερός νόμος για να ξέρουν και προς τα πού να προσανατολιστεί και ο κάθε υποψήφιος» (E5),*

*«(...)Διαφωνώ γιατί κάθε φορά ξεκινάμε από την αρχή, δεν έχουμε ένα σημείο αναφοράς σταθερό με ότι αυτό συνεπάγεται για τα σχολεία και για τον αποπροσανατολισμό των υποψηφίων ως προς τις σπουδές τους, τα εφόδιά τους κλπ» (E8).*

Επιπλέον, η ρευστότητα αυτή των θεσμικών πλαισίων αποδίδεται από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς στην προχειρότητα αλλά και στην κακή μελέτη των προγενέστερων νομοθετημάτων από τους ιθύνοντες, κάτι που μοιραία οδηγεί στην ανάγκη αντικατάστασής τους:

*«Επικρατεί προχειρότητα. Για να μην έχουνε καταλήξει σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο νόμου πάει να πει ότι κάθε φορά δε μελετούν σωστά και για αυτό χρειάζονται κάθε τόσο τόσες αλλαγές. Αν είχαμε βρει το νόμο που θα ήταν δίκαιος και αποτελεσματικός δε νομίζω ότι θα τον άλλαζαν και θα επικρατούσε περισσότερη σταθερότητα. Και αυτή η μη σταθερότητα στον τρόπο επιλογής κάνει μεγάλο κακό στα σχολεία, στους υποψηφίους, στους εκπαιδευτικούς» (E7),*

*«Θεωρώ ότι θα έπρεπε να είχαμε καταλήξει σε ένα πολύ συγκεκριμένο μοντέλο το οποίο να ακολουθούμε με τα χρόνια και όχι συχνά πυκνά να αλλάζει αυτό το μοντέλο και δε μιλώ μόνο για τους Διευθυντές σχολικής μονάδας, αλλά και για τους Διευθυντές Εκπαίδευσης και για τους Συμβούλους και για όλα τα συναφή. Διαφωνώ γιατί κάθε φορά ξεκινάμε από την αρχή, δεν έχουμε ένα σημείο αναφοράς σταθερό (E8)».*

Από τη γενική τάση που περιγράψαμε παραπάνω διαφοροποιείται μια εκπαιδευτικός (E6), που διατηρεί μια ουδέτερη στάση απέναντι στο ζήτημα στην οποία όμως ελλοχεύει μία μάλλον αρνητική στάση για τη φαινομενική μεν ρευστότητα των θεσμικών πλαισίων, για την ανυπαρξία δε των ουσιωδών και αποτελεσματικών αλλαγών: «(...) Οι αλλαγές δε μου λένε τίποτα. Εγώ που είμαι μέσα στο σύστημα και βλέπω, δεν κρίνω πως έχει γίνει τίποτα, ούτε καλύτερο, ούτε χειρότερο. Αρκεί να γίνονται καλές επιλογές Διευθυντών για εμένα, αυτό μετράει».

### **5.3.2 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την υφιστάμενη διοικητική στρατηγική της επιλογής των Διευθυντών σχολείου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση- Συζήτηση περί του νομοθετήματος (ερ. 2).**

Αναμφισβήτητα, ο Ν.4327/2015 μπαίνοντας στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος προκάλεσε ποικίλες σκέψεις και πληθώρα αντιδράσεων από σύσσωμο τον εκπαιδευτικό κόσμο, οι οποίες συχνά διαφοροποιούνταν έντονα μεταξύ τους. Η αντικατάσταση της συνέντευξης με τη συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων στην ανάδειξη των σχολικών ηγετών μέσω της μυστικής ψηφοφορίας, που αποτέλεσε και την ειδοποιό διαφορά του συγκεκριμένου νομοθετήματος σε σχέση με παλαιότερα, ήρθε αντιμέτωπη με ένθερμους υποστηρικτές, αλλά και άσπονδους πολέμιους της. Η διαμόρφωση της θετικής ή αρνητικής αντίληψης από τη μεριά των εκπαιδευτικών σχετίζεται άμεσα με τον τρόπο με τον οποίο βίωσαν, αξιολόγησαν και έκριναν την εν λόγω διαδικασία όχι πλέον στη σφαίρα της φαντασίας και της θεωρητικής της προσέγγισης, αλλά ως βιωμένη εμπειρία στην οποία συμμετείχαν ενεργά. Από τις απαντήσεις, λοιπόν, που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στο συγκεκριμένο ερώτημα γίνεται αντιληπτός και ο τρόπος που βίωσαν τη συγκεκριμένη διοικητική στρατηγική, οι εντυπώσεις καθώς τα προβλήματα και οι επιπτώσεις που υφίστανται είτε άμεσα είτε έμμεσα σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο.

Στη συζήτηση, λοιπόν, περί του νομοθετήματος η πλειονότητα των υποκειμένων της έρευνας τάχθηκε κατά του νομοθετήματος (E2, E4, E5, E7, E8) δίνοντας έμφαση στην υποκειμενική χροιά της εν λόγω διαδικασίας και τις επιπτώσεις αυτής στη μετέπειτα σχολική ζωή. Αντίστοιχα, οι υπερασπιστές του νομοθετήματος (E1, E3, E6) είχαν ως κυριότερο επιχείρημα το βήμα που πρέπει να δοθεί στους εκπαιδευτικούς για τη συμμετοχή τους στην εκλογή του Διευθυντή σχολικής μονάδας ως άμεσα ενδιαφερόμενοι, αλλά και ως εκείνα τα άτομα τα οποία γνωρίζουν

καλύτερα από τον καθένα τα εσωτερικά ζητήματα, τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του σχολείου τους.

*«Εγώ νομίζω ήταν σωστό που έδωσαν εξουσία στους δασκάλους να διαλέξουν οι ίδιοι το Διευθυντή που θέλουν, γιατί δεν παίζουν ρόλο μόνο τα κριτήρια, τα προσόντα και όλα αυτά, αλλά και άλλες ικανότητες που τις έχει δει ένας δάσκαλος, ενώ ένας τρίτος (εκτός σχολείου) δεν τις έχει δει» (E1),*

*«(...) εντελώς καινούριο. Κρίνω θετικά το νέο τρόπο επιλογής των διευθυντών και αυτό γιατί η επιλογή τους δε γίνεται μόνο πίσω από τα κλειστά γραφεία της εκάστοτε Πρωτοβάθμιας με κριτήρια που δεν ξέρω αν θα μπορούσαμε να τα αξιολογήσουμε ως πλήρως αξιοκρατικά. Πλέον δίνεται βήμα, φωνή και σε εμάς τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουμε ανάμεσα από άξιους συναδέλφους που είτε ανήκουν στην ίδια σχολική μονάδα με εμάς είτε σε άλλη. Γενικά είμαι πολύ θετική αναφορικά με το νόμο αυτό» (E3).*

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε πως αρκετοί από τους ερωτώμενους (E2, E4, E8), παρ' όλο που διάκεινται αρνητικά προς το εν λόγω κανονιστικό πλαίσιο, εντούτοις συμφωνούν με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία ανάδειξης του ατόμου που θα ηγηθεί της σχολικής μονάδας με έναν όμως εντελώς διαφοροποιημένο τρόπο, πχ μέσω της αξιολόγησης των υποψηφίων και όχι μέσω μυστικής ψηφοφορίας.

Τα στοιχεία εκείνα για τα οποία «κατηγορείται» ο συγκεκριμένος νόμος από τους εκπαιδευτικούς έχουν να κάνουν με τη δημιουργία ψηφοθηρικών τάσεων, ανταγωνισμών καθώς και αντικρουόμενων συμφερόντων που σε πολλές περιπτώσεις έπληξαν το κλίμα του σχολείου, δημιουργώντας πόλους που συνεχίστηκαν και μετά το πέρας της διαδικασίας.

*«Ο εκπαιδευτικός πρέπει να συμμετέχει στην επιλογή του Διευθυντή, αλλά όχι με αυτό τον τρόπο, αυτός ήταν ο αθλιότερος τρόπος όλων των εποχών για το λόγο ότι δημιουργούσε ψηφοθηρικές τάσεις μέσα στα σχολεία, διαδικασίες, ανταγωνισμούς και πάρα πολλά προβλήματα σε τέτοιο βαθμό, ώστε να αναγκαστούν πολλοί εκπαιδευτικοί να αλλάξουν σχολείο» (E2),*

*«Δημιουργεί πάρα πολύ άσχημο κλίμα στο σχολείο και το κλίμα υπάρχει και μετά δηλαδή. Εγώ μόνο αρνητικά βλέπω σε αυτό το νόμο. Μπορεί να υπάρχουν και σχολεία που οι Διευθυντές βγήκαν ομόφωνα και ήταν προφανώς καλύτερα, εγώ όμως στο δικό μου το σχολείο, γιατί δε θέλω και να το γενικεύσω, ήταν πολύ αρνητική εμπειρία» (E5).*



Επιπλέον, οι συναισθηματισμοί λόγω διαπροσωπικών- ακόμα και συγγενικών κάποιες φορές- σχέσεων που αναπόφευκτα αναπτύσσονται μέσα σε μία σχολική μονάδα, η έλλειψη άλλων υποψηφίων και η έλλειψη αντικειμενικότητας των κριτηρίων δημιούργησαν πολλές σκέψεις αναφορικά με την αξιοπιστία της μεθόδου. «Πιστεύω πως θα έπρεπε να μετράει ως ένα βαθμό η ψήφος αλλά ίσως δεν έχουμε προετοιμαστεί σαν κοινωνία για να μπορέσουμε να ψηφίσουμε πραγματικά με το χέρι, που λέμε, στην καρδιά και να αφήσουμε στην άκρη τους συναισθηματισμούς και το δέσιμο που έχουμε με κάποιον και να δούμε επαγγελματικά, καθαρά αν αξίζει ή όχι αυτός να είναι Διευθυντής, γιατί κακά τα ψέματα το σχολείο δε διοικείται από καλούς ανθρώπους, δε μετράει απλά να είσαι καλός άνθρωπος, πρέπει να έχεις άλλες ικανότητες για να είσαι καλός Διευθυντής. Αλλά επειδή μέσα στα σχολεία αναπτύσσονται σχέσεις διαπροσωπικές αναγκαστικά, άνθρωποι είμαστε, επηρεαζόμαστε» (E4),

«Νομίζω ότι ήταν έτσι διάτρητο γιατί λειτούργησαν οι προσωπικές σχέσεις και οι προσωπικές συμπάθειες. Ξεκίνησε από κάτι καλό, σωστό, το να έχει λόγο ο Σύλλογος, αλλά ήταν διάτρητο. Όχι ότι το προηγούμενο ήταν αδιάβλητο όμως κάποια κριτήρια, δηλαδή τα πτυχία, η κατάρτιση δεν μπορούσαν να τεθούν υπό αμφισβήτηση. Βέβαια και εκεί υπήρχε το πρόβλημα των συνεντεύξεων όπου και εκεί λειτούργησαν οι συμπάθειες, η πολιτική τοποθέτηση, η ενασχόληση και εμπλοκή κάποιου με τα κοινά κλπ.. Θεωρώ ότι και εκεί υπήρξε πρόβλημα και για αυτό υπήρξε η ανάγκη για αλλαγή» (E8).

Σε ορισμένες, μάλιστα, περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν με ιδιαίτερο εκστασιασμό την αλλαγή στη συμπεριφορά όχι μόνο των υποψηφίων αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών απέναντι στους υποψηφίους, εγκαθιδρύοντας την αίσθηση ενός πελατειακού συστήματος εντός της σχολικής μονάδας με ότι αυτό συνεπάγεται για την εύρυθμη λειτουργία της πλήγοντας συχνά ανεπανόρθωτα το πνεύμα της συναδελφικότητας και της ομόνοιας, ενώ πλέον «ο συνάδελφος δεν αντιμετωπίζεται σαν συνάδελφος, αλλά ως ψηφοφόρος» (E7),

«δηλαδή όλοι ξέρουν τι έχει γίνει, δηλαδή από ποιον έχουν ή δεν έχουν ψηφιστεί. Δημιουργεί πάρα πολύ άσχημο κλίμα στο σχολείο και το κλίμα υπάρχει και μετά» (E5),

«(...) επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τις διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη του Συλλόγου, χρησιμοποιήθηκαν από τους υποψηφίους αθέμιτα μέσα, παίχτηκαν πάρα πολλά παιχνίδια εις βάρος πολλών υποψηφίων που δεν μπόρεσαν σε αυτή τη διαδικασία των αθέμιτων μέσων, δημιουργήθηκαν πάρα πολλά παρατράγουδα μέσα στο Σύλλογο. Είδα δηλαδή την πορεία μετά... όχι τον Ιούνιο, αλλά το Σεπτέμβριο, εσύ με ψηφισες

*παίρνεις άδειες, εσύ δε με ψήφισες, δεν παίρνεις άδειες. Πολύ άσχημα πράγματα, εκδικητικότητα» (E7).*

### **5.3.3 Διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη μυστική ψηφοφορία που προβλεπόταν από το Ν.4327/2015 (ερ. 3).**

Η αντικατάσταση της συνέντευξης με τη μυστική ψηφοφορία αποτέλεσε ουσιαστικά την ειδοποιό διαφορά μεταξύ του συγκεκριμένου θεσμικού πλαισίου έναντι προγενέστερων. Στο ερώτημα που εγείρεται αναφορικά με τη δημοκρατικότητα της όλης διαδικασίας οι απόψεις δίστανται έντονα. Για την ακρίβεια, οι μισοί ερωτώμενοι της έρευνάς μας (E1, E3, E4, E6) κρίνουν ως δημοκρατικότερη μέθοδο επιλογής τη μυστική ψηφοφορία συγκριτικά με τη συνέντευξη ενώ όλοι οι υπόλοιποι (E2, E5, E7, E8) δε φαίνεται να συμμερίζονται την ίδια άποψη.

Ειδικότερα, ως πρώτη σκέψη ο όρος «ψηφοφορία» συνδέεται άμεσα με τη δημοκρατία. Αυτό φαίνεται να επικρατεί έντονα στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων, οι οποίοι θεωρούν πως η πολυφωνία και η πλειοψηφία θα οδηγήσει εν τέλει σε δημοκρατικότερη επιλογή. Αυτό συνδυαστικά με την αρνητική εικόνα που έχουν σχηματίσει αναφορικά με τον τρόπο διεξαγωγής της συνέντευξης σε προηγούμενες κρίσεις και τη δυνατότητα ευνοϊκής διαχείρισης ορισμένων υποψηφίων έναντι άλλων συμβάλλει στο να υποστηρίζουν με πιο ένθερμο τρόπο τη «γνώμη των πολλών».

*«Σε σχέση με τη συνέντευξη που γινόταν από λίγους και πάλι μπορεί να υπήρχε προσωπικό (όφελος). Νομίζω να είναι πιο δημοκρατικό, επειδή βάζει τη δημοκρατία συν την πλειοψηφία και ότι θέλουν οι πολλοί και άλλο να αποφασίζει μια επιτροπή τριών ατόμων και άλλο ένας Σύλλογος Διδασκόντων 15 και 20 ατόμων» (E4),*

*«(...) θεωρώ ότι η επιλογή είναι πιο δημοκρατική τώρα σε σχέση με πριν γιατί δίνει τη δυνατότητα σε αυτούς που ουσιαστικά λειτουργούν και κινούν τα νήματα στο σχολείο να επιλέγουν ποιος θα είναι η κεφαλή του σχολείου ενώ όταν αποφασίζεται από ένα απρόσωπο Συμβούλιο Επιλογής και το σχολείο δε θα γνωρίζει και εμάς δε θα γνωρίζει, τις ιδιαιτερότητες του σχολείου δε θα γνωρίζει... Είναι σαν επιβολή. Πλέον δεν παίζουν ρόλο τα κομματικά κριτήρια ή οι λεγόμενες γνωριμίες που υπήρχαν παλιότερα για να προωθήσουν άτομα σε διευθυντικές θέσεις. (...) Πάντως υπήρχε συνείδηση πως αυτόματα με την ψήφο του ο καθένας θα αναλάβει και θα επωμιστεί το βάρος της επιλογής του» (E3).*

Ακόμη, η αυτο- παρουσίαση των υποψηφίων στο Σύλλογο Διδασκόντων πριν τη διαδικασία της ψηφοφορίας που παρείχε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να

γνωριστούν και να διεξάγουν διάλογο με τους υποψηφίους εξελέφθη ως μια άτυπη μορφή συνέντευξης, όχι αυτή τη φορά από κάποιο Συμβούλιο Επιλογής, αλλά από τους ίδιους τους ενδιαφερόμενους και άμεσα εμπλεκόμενους.

*«Εντάξει μπορεί να μη γίνεται πλέον συνέντευξη αλλά σίγουρα πριν την ψηφοφορία πρέπει να προηγείται ένας διάλογος με το Διευθυντή, με τους υποψήφιους Διευθυντές που θα μας λένε, θα τους ρωτάμε τι θέλουν να κάνουν που είναι ουσιαστικά μια άτυπη συνέντευξη. Κατά πόσο βέβαια έγινε στα σχολεία, δεν το ξέρω(...)Οπότε συνέντευξη εγώ θεωρώ ότι γίνεται εμμέσως και δε γίνεται από τρίτους αλλά από τους άμεσα ενδιαφερόμενους» (E1).*

Στον αντίποδα επικρατεί η άποψη εκείνων οι οποίοι δε συμφωνούν με τις αντιλήψεις περί δημοκρατικότητας της διαδικασίας και ισχυρίζονται πως η παλαιότερη μέθοδος της συνέντευξης συνιστά ένα αξιόλογο εργαλείο επιλογής προσωπικού, που όμως τυγχάνει λάθος χειρισμού. Η σύνδεση της συνέντευξης με πλάγιους τρόπους διορισμού συνιστά μελανό σημείο του δημόσιου τομέα και όχι μειονέκτημα του εργαλείου επιλογής, κάτι δηλαδή που θα επέβαλε τη διόρθωση και όχι την αντικατάστασή του. *«Η συνέντευξη είναι ένα εργαλείο για την επιλογή προσωπικού που έχει δομηθεί στα αστικά κράτη εδώ και πολλά χρόνια. Το ότι εμείς τη λειτουργούμε λάθος στο δημόσιο τομέα- γιατί αν πας στον ιδιωτικό τομέα λειτουργούνε πολύ καλά τη συνέντευξη- είναι πρόβλημα του δημόσιου τομέα και όχι πρόβλημα της συνέντευξης. Είναι κατά τη γνώμη μου το καλύτερο εργαλείο για την επιλογή προσωπικού και εμείς την έχουμε κάνει το σημαντικότερο εργαλείο για να βάζουμε τους δικούς μας. Όταν λοιπόν το σημαντικότερο εργαλείο που χρησιμοποιεί ο ιδιωτικός τομέας και όλη η Δυτική Ευρώπη εσύ το θεωρείς το χειρότερο και το πετάς έξω, τότε μάλλον έχεις το πρόβλημα εσύ και όχι το εργαλείο. Η μυστική ψηφοφορία δεν είναι κριτήριο αξιολόγησης, είναι κριτήριο ψηφοθηρίας ιδίως σε τόσο μικρά εκλογικά σώματα που έχουν τα σχολεία. Δεν είναι καθόλου δημοκρατικό, ίσα ίσα νομίζω πως είναι κομμάτι που κόβει δημοκρατικότητα αυτού του είδους η ψηφοφορία και η μη συνέντευξη» (E2).*

Επιπρόσθετα, η διάχυση της αρνητικής διάθεσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην εν λόγω διαδικασία εντείνεται από το πελατειακό καθεστώς που κρίνουν πως επέφερε, την υποκειμενικότητα των κριτηρίων, την επίδραση των διαπροσωπικών σχέσεων και την όποια αλλαγή στάσης προερχόμενη είτε από τους υποψηφίους είτε από το υπόλοιπο εκλογικό σώμα ως άσκηση πίεσης για συγκεκριμένη επιλογή. Παρά

το γεγονός, δηλαδή, πως στην πλειοψηφία τους δε συμφωνούν με τον τρόπο με τον οποίο διεξαγόταν η συνέντευξη- όχι με τη συνέντευξη αυτή καθαυτή- θεωρούν πως και με αυτό τον τρόπο, παρά το γεγονός πως τους «δόθηκε φωνή» όχι απλώς δεν έγινε μετάβαση σε πιο δημοκρατικές μεθόδους επιλογής, αλλά απεναντίας υπήρξε κατάλυση της όποιας δημοκρατίας.

*«(...) είδα ότι δεν πρόκειται για δημοκρατικές διαδικασίες εδώ, γιατί ο καθένας μετά ψηφίζει με βάση άλλα πράγματα: με βάση τις υποχρεώσεις που έχει, με βάση τις φιλίες που έχει, πολλές φορές είναι και οικογενειακές σχέσεις, που μέσα στους Συλλόγους ήταν μέλη από την ίδια οικογένεια. Εμάς στο σχολείο μας θεωρώ ότι ψηφίσανε καθαρά αυτό το πράγμα, μιλάμε για πιο πελατειακή η σχέση, όχι δημοκρατική» (E5),*

*«Όχι, είμαι κατά και με τον τρόπο της συνέντευξης- με τον τρόπο που γινότανε- μα και με το καινούριο, με την ψηφοφορία. Δεν την κάνει δημοκρατικότερη, καθόλου, θα έλεγα μάλιστα πως την κάνει καθαρά πελατειακή. Αυτή είναι η λέξη. Είναι ένας πελατειακός νόμος αυτός. Αυτό βίωσα εγώ τουλάχιστον» (E7),*

*«Όχι, για τους λόγους ότι λειτούργησαν οι συμπάθειες ή αντιπάθειες ανεξαρτήτως ικανοτήτων ή εφοδίων. Δε θέλω βέβαια να γενικεύω γιατί δεν ψηφίσαν όλοι με τα κριτήρια αυτά» (E8).*

#### **5.3.4 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ανάδειξη του Συλλόγου Διδασκόντων σε όργανο εκλογής Διευθυντών και σχετικά με τη συμμετοχή των Συμβουλίων Επιλογής στη διαδικασία (ερ.4-5).**

Η ανάδειξη του Συλλόγου Διδασκόντων σε όργανο εκλογής Διευθυντών και η εμπλοκή του στην εν λόγω διαδικασία συνειδητοποιείται από τους εκπαιδευτικούς με έναν τρόπο πολυεπίπεδο. Αρχικά, διακρίνεται μια σαφής πεποίθηση των ερωτώμενων (E1, E2, E3, E4, E6, E7) πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν λόγο και να μετέχουν στη διαδικασία ανάδειξης του διοικητικού τους προϊσταμένου, τόσο ως άμεσα ενδιαφερόμενοι και εμπλεκόμενοι, λόγω της σχέσης αλληλεξάρτησης που υπάρχει μεταξύ Διευθυντή- Συλλόγου, όσο και ως εμπειρικοί γνώστες των ζητημάτων που αφορούν στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας:

*«Εννοείται. Γιατί αλλιώς δε θα έχουμε καλό σχολείο, γιατί αν ο Σύλλογος Διδασκόντων δεν μπορεί να συνεννοηθεί με το Διευθυντή δεν μπορεί να λειτουργήσει το σχολείο. Η ηγεσία πρέπει να έχει πάντοτε άμεση σχέση με το προσωπικό γιατί είναι αλληλοεξαρτώμενες οι σχέσεις τους» (E2),*

*«Πιστεύω ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων θα πρέπει να ερωτάται και να έχουν λόγο οι εκπαιδευτικοί. Κανείς δεν μπορεί να ξέρει καλύτερα τα ζητήματα ενός σχολείου εκ των έσω ή τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί. Επομένως θεωρώ ότι θα συμβάλλει αυτή η γνώση και εμπειρία τους στο να γίνει καλύτερη επιλογή. Αν όχι να παίζει τόσο καταλυτικό παράγοντα η ψήφος τους, αλλά η γνώμη τους με τη μορφή κάποιας αξιολόγησης θα πρέπει να μοριοδοτείται και προσδίδει η όχι στον υποψήφιο» (E3),*

*«Σίγουρα είναι προτιμότερο να ψηφίζουν οι εκπαιδευτικοί από κάποιο Συμβούλιο Επιλογής πιο απρόσωπο, που δεν τους αφορά και άμεσα» (E1).*

Εντούτοις, μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών (E2, E4, E7, E8) αντιλαμβάνονται πως κάτι τέτοιο θα πρέπει να λαμβάνει χώρα με ένα εντελώς διαφοροποιημένο τρόπο από εκείνο της μυστικής ψηφοφορίας και κρίνουν πως ενώ θα πρέπει να προσμετρείται για την τελική επιλογή η κρίση του Συλλόγου, ωστόσο δε θα πρέπει να αποτελεί τόσο καθοριστικό και καταλυτικό παράγοντα. Ο λόγος για αυτή την επικρατούσα πεποίθηση σχετίζεται τόσο με τη βιωμένη εμπειρία, όσο και με την έλλειψη εμπιστοσύνης στα κριτήρια που θέτει ο κάθε εκπαιδευτικός, τα οποία διαποτισμένα συχνά από το διαπροσωπικό στοιχείο στερούνται αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας. Με άλλα λόγια, διαφωνούν με την αυξημένη βαρύτητα που δόθηκε στη μυστική ψηφοφορία και προτείνουν αντ' αυτού κάποιας μορφής αξιολόγηση, η οποία όμως θα έχει αμφίδρομη κατεύθυνση.

*«Δεν πρέπει να επιλέγει, αλλά πρέπει να αξιολογεί ο Σύλλογος Διδασκόντων το Διευθυντή και να αξιολογείται, να είναι αμφίδρομη η αξιολόγηση και βέβαια να λειτουργεί ως κριτήριο (...). Είναι άλλο η αξιολόγηση όμως και άλλο πράγμα η ψηφοφορία. Για παράδειγμα στο σχολείο μου έχω έναν αξιολογότατο άνθρωπο για Διευθυντή ο οποίος όμως δεν κάνει για διοίκηση. Όταν θα τον μετρήσεις σαν άνθρωπο, θα πεις ότι είναι εξαιρετικός, αλλά δεν μπορεί να διοικήσει και εδώ έπαιζαν σημαντικό ρόλο οι διαπροσωπικές σχέσεις. Όταν μπαίνεις σε διαδικασία όμως ψηφοφορίας θα τον ψηφίσεις γιατί είναι ένας πάρα πολύ καλός άνθρωπος, αν όμως τον αξιολογήσεις θα επισημάνεις την αδυναμία του στη διοίκηση» (E2),*

*«(...) άμα σου πω τώρα ότι δεν εμπιστεύομαι καθόλου τους συναδέλφους μου με βάση όλα αυτά που έχω δει και έχω συναντήσει; Τόσα πολλά πράγματα... Πιστεύω πως θα έπρεπε αν έχει λόγο, αλλά όχι τόσο καθοριστικό, τόσο καταλυτικό» (E4),*

*«Να αξιολογήσει ένα Διευθυντή βεβαίως, να τον ψηφίσει όμως όχι. Πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση προς τα πάνω και προς τα κάτω, δηλαδή ο Διευθυντής να αξιολογεί, αλλά και να αξιολογείται από τους συναδέλφους του Συλλόγου Διδασκόντων, αλλά μέχρι*

εκεί... και αυτή η αξιολόγηση να λαμβάνεται υπόψη σαν κριτήριο. Αλλά θα πρέπει και αυτά τα κριτήρια αξιολόγησης να είναι πάρα πολύ καλά προσεγμένα και αντικειμενικά, όσο πιο αντικειμενικά γίνεται. Δεν είναι αντικειμενικοί οι δάσκαλοι, αν αφεθούν δεν είναι...» (E7),

«Βέβαια, το να υπάρχει μία ποσόστωση στη γνώμη των εκπαιδευτικών ή να υπάρξει αξιολόγηση από μέρους τους είναι άλλο και ίσως θα ήτανε καλό αυτό να υπάρχει, αλλά όχι να έχει τον πρώτο και τον τελευταίο λόγο» (E8).

Αναφορικά, τώρα, με τη συμμετοχή των Συμβουλίων Επιλογής στη διαδικασία εκλογής, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8) πιστεύει πως η παρουσία και ανάμειξή τους δίνει μια πιο αντικειμενική χροιά στην επιλογή και για το λόγο αυτό κρίνουν απαραίτητη της παρουσία τους στη διαδικασία αξιολόγησης και τελικής ανάδειξης. Ωστόσο, επειδή και εδώ επικρατεί έντονα η πεποίθηση της καταστρατήγησης της διαδικασίας λόγω πελατειακών σχέσεων («μέσο») και πολιτικών τοποθετήσεων των υποψηφίων, επισημαίνεται η ανάγκη ύπαρξης ενός ανεξάρτητου, και κατ' επέκταση ανεπηρέαστου, φορέα επιλογής.

«(...) Θα μπορούσε να είναι ένα Συμβούλιο Επιλογής που να μην έχει άμεση σχέση με το Υπουργείο Παιδείας, μια ανεξάρτητη αρχή που θα κάνει αυτή τη δουλειά που να γνωρίζουν βέβαια τα του σχολείου. Μπορεί να είναι εκπαιδευτικοί μεγάλοι σε ηλικία που θα έχουν βγει από την τάξη, οι οποίοι να κάνουν αυτή την επιλογή. Θα πρέπει αυτό το Συμβούλιο Επιλογής να μην αποτελεί σταθερό κορμό, να αλλάζουν τακτικά τα μέλη και να έχει άλλο τρόπο λειτουργίας και διαφορετικές προσλαμβάνουσες» (E2),

«(...) Δεν πρέπει να γυρίσουμε αποκλειστικά εκεί. Το Συμβούλιο Επιλογής θα πρέπει να εμπλέκεται και να εξετάζει τα αντικειμενικά κριτήρια των υποψηφίων, μόνο στο κομμάτι δηλαδή που αφορά στην επιστημονική, παιδαγωγική και διοικητική κατάρτιση του κάθε υποψήφιου, δηλαδή μόνο στα προσόντα του» (E3),

«ίσως είναι καλύτερα ως προς τα τυπικά προσόντα να έχει λόγω το Συμβούλιο Επιλογής ή τέλος πάντων κάποιος ανεπηρέαστος ανεξάρτητος φορέας» (E6),

«Συμβούλια Επιλογής στα οποία μέσα δε θα βρίσκονται αυτοί του ΠΥΣΠΕ μόνο, παράδειγμα οι αιρετοί και τα λοιπά, αλλά θα πρέπει να αποτελούνται από άλλα άτομα, καθηγητές Πανεπιστήμιο... Πρέπει να βρίσκονται εξωτερικοί... και εξωτερικοί αξιολογητές ή κάποιος ανεπηρέαστος φορέας ας πούμε γιατί και μέσα στα Συμβούλια Επιλογής, να ξέρετε, παίζουν ρόλο τα κομματικά. Η επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης είναι πολύ βαμμένη κομματικά... ακόμα. Αν θέλετε το πιστεύετε αλλά έτσι είναι» (E7).

Η ακεραιότητα των Συμβουλίων Επιλογής συνιστά ένα θέμα που απασχολεί έντονα τους εκπαιδευτικούς, ενώ μεγάλη μερίδα του λέοντος για την εδραίωση της πεποίθησης αυτής σχετίζεται με τον τρόπο διεξαγωγής της συνέντευξης κατά προηγούμενες κρίσεις.

*«(...) με βάση όσα έχω δει εγώ σε προγενέστερες (κρίσεις) επικρατούσε το μέσο, να τα πούμε έτσι απλά. Θεωρώ ότι τώρα είναι πιο καθαρά, πιο ξεκάθαρα τα πράγματα, για μένα όμως έτσι; Έτσι δεν μπορεί κάποιος να απευθυνθεί σε κάποιον, καταλάβετε, χρειάζεται η γνώμη πολλών» (E6),*

*«(...) γιατί η επιλογή τους δε γίνεται μόνο πίσω από τα κλειστά γραφεία της εκάστοτε Πρωτοβάθμιας, με κριτήρια που δεν ξέρω αν θα μπορούσαμε να τα αξιολογήσουμε ως πλήρως αξιοκρατικά. Πλέον δεν παίζουν ρόλο τα κομματικά κριτήρια ή οι λεγόμενες γνωριμίες που υπήρχαν παλιότερα για να προωθήσουν άτομα σε διευθυντικές θέσεις» (E3),*

*« (...)Ναι, είναι νομίζω πιο αντικειμενικό αν βέβαια εκλείψουν και από εκεί αυτά που σου ανέφερα προηγουμένως περί της συνέντευξης» (E8).*

### **5.3.5 Απόψεις των υποκειμένων αναφορικά με την πρωμοδότηση υποψηφίων από τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και εκτιμήσεις τους σχετικά με το κατά πόσο οι σχεσιακές αυτές καταστάσεις ενδεχομένως να υπερκέρασαν τα επαρκή διοικητικά, επιστημονικά και παιδαγωγικά στη διαδικασία επιλογής (ερ. 6-7).**

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων (E1, E3, E4, E5, E7, E8) κρίνει πως οι ανθρώπινες διαπροσωπικές σχέσεις και η επικοινωνιακή πολιτική του υποψηφίου διαδραμάτισαν καίριο ρόλο στην έκβαση του τελικού αποτελέσματος, κάτι το οποίο εκλαμβάνεται ως αναπόφευκτο από σημαντική μερίδα του εκλογικού σώματος. Μάλιστα, το φαινόμενο αυτό ήταν εντονότερο στις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες κάποιος έθετε υποψηφιότητα σε σχολείο που δεν τον γνώριζαν οι εκπαιδευτικοί του Συλλόγου, καθώς ελαχιστοποιούνταν οι πιθανότητες να εκλεγεί.

*«Η αλήθεια είναι ότι εδώ παίζει μεγάλο ρόλο η διαπροσωπική σχέση που έχεις με τον υποψήφιο. Αν τον γνωρίζεις, αν δεν τον γνωρίζεις, αν έχεις αντιπαλότητα ή όχι, γιατί έχουμε ακούσει για πολλά σχολεία που χωρίστηκαν και δημιουργήθηκαν ένα σωρό κλίκες για αυτό το λόγο» (E1),*

*«Πιστεύω πως ναι, κάποιος πρέπει να βοηθήθηκαν από αυτό και νομίζω πως κάτι τέτοιο είναι και αναπόφευκτο όταν βρίσκεσαι σε μια σχολική μονάδα Δεν έχω πλήρη*

*εικόνα όμως τι συνέβη στα σχολεία. Σίγουρα όμως θα υπήρξαν και αυτές οι περιπτώσεις όπου άτομα ψηφίστηκαν από τους συναδέλφους τους λόγω καλής σχέσης... (παύση)... φιλικής σχέσης θα έλεγα» (E3).*

Διαφοροποιημένη στάση κράτησε ο εκπαιδευτικός E2, ο οποίος ενώ αρχικά υποστήριξε πως το διαπροσωπικό κομμάτι μάλλον πριμοδότησε τους υποψηφίους κατόπιν, σκεφτόμενος πως ένα πολύ μικρό ποσοστό των σχολείων ανέδειξε με τη διαδικασία της ψηφοφορίας κάποιο καινούριο πρόσωπο ως Διευθυντή κατέληξε «Ναι, μάλλον το καινούριο σύστημα πριμοδότησε... κατ' αρχήν δεν άλλαξαν, μάλλον όχι δεν πριμοδότησε ανθρώπους με πολλές διαπροσωπικές σχέσεις, τουλάχιστον στην Πρωτοβάθμια (...) δεν άλλαξαν οι Διευθυντές. Ενδεχομένως κάποιοι άνθρωποι που θεωρήθηκαν πιο γνωστοί είχαν μια ευκαιρία διεκδίκησης αυτής της θέσης».

Η δεσπόζουσα αντίληψη των ερωτηθέντων κατά πόσο οι σχεσιακές, αυτές, καταστάσεις μπορεί να επικράτησαν έναντι των επαρκών διοικητικών, επιστημονικών και παιδαγωγικών προσόντων στη διαδικασία εκλογής θεωρεί ότι οι υποψήφιοι που είχαν προσωπικές σχέσεις με τα μέλη του Συλλόγου διέθεταν σαφές προβάδισμα και σε ορισμένες περιπτώσεις αποδείχθηκε ισχυρότερο πλεονέκτημα σε σχέση με τα αυξημένα τυπικά προσόντα ενός άλλου συνυποψηφίου, ο οποίος όμως δεν ήταν το ίδιο χαρισματικός επικοινωνιακά ή στο να δημιουργεί υποστηρικτικά δίκτυα. Σε κάθε περίπτωση αυτό που εξάγεται είναι πως οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά τις επικοινωνιακές δεξιότητες και δεν επιθυμούν ένα Διευθυντή, που θα υιοθετήσει ένα ρόλο αποστασιοποιημένο, κρυμμένο μέσα στο θεσμικό του ρόλο.

*«Πιστεύω ότι έπαιζαν το ρόλο τους. Δεν έπαιζαν ρόλο μόνο τα προσόντα, ναι, γιατί πάμε και στο συναισθηματικό παράγοντα. Μπορώ να αναφέρω ότι στην περίπτωση του δικού μας σχολείου, κάτι τέτοιο δεν υπήρξε απόλυτα. Θα έλεγα ότι η επιλογή ήταν μοιρασμένη. Κάποιοι δηλαδή επέλεξαν με βάση τα προσόντα και κατά πόσο ο υποψήφιος είναι ικανός να φέρει εις πέρας μια τέτοια αποστολή (που και αυτοί πιστεύω είναι και οι περισσότεροι), ενώ κάποιοι άλλοι βάσει διαπροσωπικών σχέσεων» (E3).*

*«Ε φυσικά ναι. Σε σχέση με κάποιον που είχε πιο πολλά προσόντα ή ήταν πιο ικανός για τη θέση αυτή και δεν ήταν στο χαρακτήρα του αυτό να πλησιάσει το Σύλλογο για να αποκομίσει ψήφους από αυτόν» (E4),*

*«Μα πάντα έπαιζαν σημαντικότατο ρόλο, όχι τώρα μόνο. Θεωρώ ότι οι ανθρώπινες σχέσεις και η επικοινωνιακή πολιτική πάντα παίζει ρόλο, γιατί θέλουμε έναν άνθρωπο να μας καταλαβαίνει πέρα από τις ικανότητες. Άρα αυτό μετράει πάρα πολύ. Είναι από*



τους πρώτους παράγοντες, μετράει. Ίσως και πάνω από τα τυπικά προσόντα, μπορεί, γιατί αν κάποιος έχει τα τυπικά προσόντα αλλά όχι το επικοινωνιακό είναι δύσκολο πολύ. Αυτά τα δύο πηγαίνουν μαζί, πρέπει να έχεις και επικοινωνία με τους άλλους. Είσαι ο συνδετικός κρίκος, αν δεν μπορείς να επικοινωνήσεις, εκεί χάνεις» (E6).

## **5.4 ΑΞΟΝΑΣ Γ': Σχέσεις συλλόγου διδασκόντων ως συνέπεια της νέας διοικητικής στρατηγικής.**

### **5.4.1. Πλήθος υποψηφίων Διευθυντών στη σχολική μονάδα - Διερεύνηση σχέσης υποκειμένου - υποψηφίων Διευθυντών (ερ. 8-9).**

Το πλήθος των υποψηφιοτήτων των Διευθυντών στα σχολεία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών κυμαίνονταν από μία μέχρι έξι ανά σχολείο. Στις μισές περιπτώσεις των συνεντευξιαζόμενων (E1, E2, E6, E8) γνώριζαν πολύ καλά όλους τους υποψηφίους και άρα είχαν μία σχηματισμένη άποψη για τον καθένα από αυτούς. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις (E3, E5, E7) ορισμένοι μόνο από τους υποψηφίους ήταν γνωστοί στους εκπαιδευτικούς (συνήθως ήταν άτομα εντός του Συλλόγου Διδασκόντων), ενώ για τους υπόλοιπους υποψηφίους ενημερώθηκαν είτε μελετώντας το βιογραφικό τους είτε μέσα από τη διαδικασία αυτό – παρουσίασης αν και εφόσον αυτή είχε πραγματοποιηθεί. Ξεχωριστή περίπτωση αποτελεί η εκπαιδευτικός E4, η οποία κλήθηκε να αποφασίσει αν θα στηρίξει με την ψήφο της τον ένα και μοναδικό υποψήφιο του σχολείου της, τον οποίο δε γνώριζε καθόλου και που εν τέλει σε ελάχιστο διάστημα πήρε απόσπαση από το συγκεκριμένο σχολείο. Έμμεση παραδοχή της πλειοψηφίας των ερωτώμενων ωστόσο ήταν πως ενδόμυχα υπήρξαν πιο ευνοϊκά διακείμενοι στα πρόσωπα που τους ήταν γνώριμα.

### **5.4.2 Ανάλυση των εντυπώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς βίωσαν την προεκλογική περίοδο (ερ. 10).**

Μέσα από τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνάς μας σκιαγραφείται και ο τρόπος με τον οποίο βίωσαν την όλη περίοδο της προεκλογικής, αυτής, περιόδου. Αναλύοντας τις απαντήσεις του δείγματος διακρίνονται εύκολα από τον ερευνητή δυο αντικρουόμενες, αμφίρροπες τάσεις. Από τη μια περιγράφεται (E1, E2, E3, E6) μια διαδικασία ομαλή, χωρίς ιδιαίτερες συγκρούσεις, εντάσεις και πιέσεις με έμφαση στις

δημοκρατικές διαδικασίες και στο σεβασμό των αποφάσεων και επιλογών του άλλου. Αξίζει να σημειωθεί πως στις δύο από τις τέσσερις περιπτώσεις όπου περιγράφεται μία αρμονική διεξαγωγή της διαδικασίας ο υποψήφιος Διευθυντής ήταν μόλις ένας, ενώ στις άλλες δύο περιπτώσεις υπήρχε πληθώρα υποψηφιοτήτων με το ένα σχολείο να έχει τρεις (3) υποψηφιότητες και το άλλο έξι (6).

*«Σε εμάς ήταν ένας, οπότε δεν υπήρξαν συγκρούσεις, ούτε δυσκολευτήκαμε. Πολύ ομαλή διαδικασία, ήταν πολύ εύκολο. Η άλλη επιλογή ήταν το λευκό, αλλά δεν υπήρξε ούτε αυτό, ψηφίστηκε παμψηφεί» (E1),*

*«Σε εμάς δεδομένου ότι ο υποψήφιος ήταν ένας δεν υπήρξαν συγκρούσεις, αλλά ξέρω πως υπήρξαν συγκρούσεις σε γειτονικά σχολεία. Σε τουλάχιστον τρία σχολεία, γιατί στον κλάδο μαθαίνονται, από όσο ξέρω οι συνδικακδικητές δεν έμειναν στο σχολείο, αναγκάστηκαν να φύγουνε και φυσικά δε θα είναι τα μόνα» (E2),*

*«Παρά το γεγονός που όπως σας ανέφερα είχαμε πολλούς υποψηφίους, το γεγονός αυτό δεν προκάλεσε ιδιαίτερα προβλήματα στην ομαλή λειτουργία του σχολείου μας και γενικότερα δε δυσανασχετήσαμε με αυτό το γεγονός. Και σαν διαδικασία όμως κύλησε ομαλά... Καθένας είχε τα κριτήρια και την άποψή του και αυτό ήταν σεβαστό από σύσσωμο το Σύλλογο» (E3),*

*«Αν ένιωσα πίεση από κάποιον; Τίποτα, όχι... το θυμάμαι να εξελίχθηκε πολύ ομαλά, δεν κατάλαβα τίποτα από πίεση και λοιπά, απλά μου είπαν οι τρεις ότι βάζουν υποψηφιότητα, κανείς δε με πίεσε, κανείς δε μου είπε τίποτα, πραγματικά δηλαδή, και εγώ γνωρίζοντας τον καθένα προσωπικά, γιατί και φιλικά τους γνωρίζω, έκρινα ποιον θεωρώ τον καλύτερο, χωρίς κάποια πίεση, εξηγήσεις και παρεξηγήσεις. Κύλησε πολύ ομαλά σαν περίοδος» (E6).*

Στην αντίπερα όχθη το σκηνικό που περιγράφεται, μεταβάλλεται άρδην και σκιαγραφείται με τα πλέον μελανά χρώματα από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνάς μας (E4, E5, E7, E8). Οι αντιπαραθέσεις υπήρξαν έντονες και σε αρκετές περιπτώσεις οι συνδικακδικητές αναγκάστηκαν να αλλάξουν ακόμα και σχολική μονάδα μετά το πέρας της διαδικασίας. Σε αυτές τις περιπτώσεις σχολικών μονάδων οι υποψηφιότητες κυμαίνονταν από δύο (2) έως τέσσερις (4). Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για μια αγχώδη διαδικασία, ιδιαίτερος επιφορτισμένη τόσο από το βάρος της ευθύνης μίας τέτοιας απόφασης και το αντίκτυπο που αυτή θα έχει στη μετέπειτα εξέλιξη του σχολείου τους, όσο και από την ψυχολογική βία, την οποία θεωρούν πως υπέστησαν από υποψηφίους ή άτομα του Συλλόγου που είχαν τη διάθεση να τους υποδείξουν ποια είναι η σωστή επιλογή. Εντύπωση προκαλούν χαρακτηρισμοί που χρησιμοποίησαν οι ερωτώμενοι στις απαντήσεις του, όπως:

«περίοδος σκοτεινή», «Μεσαίωνας», «διαπλοκή», «τρομοκρατία», «πηγαδάκια», «περίοδος που δε θέλω να τη θυμάμαι», οι οποίες συνθέτουν την εικόνα μιας ολότελα αποδιοργανωμένης διαδικασίας, η οποία έχει χάσει πλήρως το βαθύτερο νόημα και την ουσία της.

«Ήταν **αγχωτική** και με **επιβάρυνε με το βάρος της ευθύνης** ότι μπορεί να έκανα λάθος και στην πορεία να έβλεπα πως η επιλογή μου δεν ήταν σωστή και ότι αδίκησα κάποιον που θα μπορούσε να είναι καλύτερος για αυτή τη θέση. Και αυτό δεν έχει να κάνει με το αν θα έβαζε κάποιο συνάδερφο πάνω από εμένα ή αν θα είχαμε καλές σχέσεις, έχει να κάνει ξεκάθαρα με το πώς αντιμετωπίζει τα πραγματικά προβλήματα του σχολείου» (E4),

« (...)Και επειδή είπα και τη γνώμη μου στα ίσια και ήτανε και άλλοι μπροστά ότι εγώ θα ψηφίσω για αυτό και για αυτό το λόγο τη συγκεκριμένη, επειδή δηλαδή ξέρω ότι έχει τα τυπικά προσόντα, υπήρξε ένταση και γενικώς είναι μια περίοδος που δε θέλω να τη θυμάμαι. Ναι, ναι ήταν τραγικά τα πράγματα. Είμαι και πολύ **ειλικρινής** άνθρωπος, ότι έχω να σου πω θα στο πω απευθείας, οπότε ξεκαθάρισα και εγώ τη θέση μου, αλλά **βέβαια δε μου βγήκε σε καλό**» (E5),

«**Μια περίοδο σκοτεινή θα τη χαρακτηρίζα, με διαπλοκή, με τρομοκρατία, μου θύμιζε λίγο το Μεσαίωνα.** Χρησιμοποιώ βαριές εκφράσεις, αλλά πέρασα δύσκολα παρ' ότι έμεινα εκτός από όλο αυτό. Ακόμα και σήμερα κανείς δεν μπορεί να είναι σίγουρος για το τι ψήφισα τελικά, ήμουν τελείως απ' έξω από τα πηγαδάκια. **Πηγαδάκια. Αυτή είναι η λέξη που χαρακτηρίζει αυτή την προεκλογική περίοδο.** Υπήρξαν και **συγκρούσεις βέβαια**, θα σου εξηγήσω γιατί, γιατί αυτό το άτομο που ήταν εκτός Συλλόγου κατόρθωσε και συγκέντρωσε τρεις ψήφους και ποιοι ήταν αυτοί από το Σύλλογο **που τόλμησαν και ψήφισαν εκτός Συλλόγου.** Δεν υπήρξε καμία ελευθερία απόφασης, δηλαδή γιατί το έκανες, αφού κατέληξαν πάνω κάτω πως πρέπει να είναι αυτοί οι τρεις, εγώ δεν ήμουν μέσα σε αυτούς τους τρεις, αυτοί οι τρεις δέχτηκαν μεγάλη επίθεση. **Κανένας σεβασμός άποψης** (E7),

«Επειδή ήξερα από την αρχή ποιον θα ψηφίσω **δεν είχα κάποια προσωπική αμοιψήβηση** ή συγκρούσεις, χαλαρά. Έκανα αυτό που μέσα ένιωθα πιο σωστό. Στο χώρο βέβαια παρατήρησα ένταση γιατί ακριβώς **φάνηκαν οι συμπάθειες, οι αντιπαλότητες** κλπ και επειδή κάποιος από τους τρεις υποψηφίους **επιλέχτηκε να μπει στη διαδικασία για να αφαιρέσει δύναμη, να αποδυναμώσει τον έναν άλλο από τους τρεις.** Υπήρχε βέβαια ένα **κλίμα** λοιπόν στο οποίο **δεν μπήκα γιατί δε με ενδιέφερε**» (E8).

### 5.4.3 Επίδραση της εκλογικής διαδικασίας α) στη στάση των υποψηφίων β) στη στάση του εκλογικού σώματος καθώς και γ) στις σχέσεις του Συλλόγου Διδασκόντων (ερ. 11-13).

Α) Ως προς την επίδραση της εκλογικής διαδικασίας στη στάση των υποψηφίων οι μισοί από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς (E2, E5, E7, E8) πράγματι εντοπίζουν ορισμένες διαφορές, όπως κεκαλυμμένες σκοπιμότητες πίσω από συμπεριφορές, εσφαλμένη διαχείριση αναδυόμενων καταστάσεων ή πλήρης απορρόφηση του Διευθυντή από διοικητικές – γραφειοκρατικές υποχρεώσεις, με αποτέλεσμα την ανυπαρξία του σε σοβαρά ζητήματα του Συλλόγου, ζητήματα που τους προκαλούν έντονο σκεπτικισμό και μετουσιώνονται σε ανησυχία για τη διαμόρφωση του μετέπειτα εργασιακού τους περιβάλλοντος αλλά και την εξελικτική πορεία της σχολικής μονάδας που υπηρετούν.

*«Η απάντηση είναι ναι. Υπήρξαν αλλαγές, ήταν πολλοί πιο ανεκτικοί και συναδερφικοί σε εισαγωγικά, γιατί το να χαρίζεις μια άδεια ή το να καλύπτεις ένα κενό για να βγάλεις ένα καλό προφίλ έχει σκοπό. Με την καινούρια σχολική χρονιά δεν υπήρξε το ίδιο πρόσωπο» (E2),*

*«Του ενός από τους τρεις, που δε βγήκε. Οι άλλοι δύο είχαν πιο αξιοπρεπή συμπεριφορά» (E8),*

*«Υπήρξαν και εκεί, ναι εντονότερες. Η συγκεκριμένη που βγήκε επειδή ήταν πολύ άπειρη και ανεπαρκής χάθηκε μέσα στη δουλειά της, λίγο το γραφειοκρατικό που δεν το είχε... δεν ασχολήθηκε δηλαδή πάρα πολύ με το τι γίνεται στο Σύλλογο μέσα... ήταν τεράστια η διαφορά, νομίζω ότι κλείστηκε... Δηλαδή έκανε τη δουλειά της καλά, όπως την έκανε πάντα, αλλά λίγο πιο απομονωμένα θα έλεγα. Σαν να πάγωσε, σαν να απομονώθηκε» (E7).*

Επιπλέον, είναι χαρακτηριστικό και το σχόλιο της εκπαιδευτικού E5, η οποία μεταξύ άλλων καταγγέλλει πως με αυτό τον τρόπο εκλογής οι ενδιαφερόμενοι υποψήφιοι Διευθυντές, χάνοντας την ουσία του παιδαγωγικού και διοικητικού τους ρόλου έμπαιναν σε διαδικασίες αυτοπροβολής, όπου ενδιαφέρονταν κυρίως για τη δική τους υστεροφημία, που σαφέστατα δε συνιστά το ζητούμενο «από ότι είδα και σε άλλα σχολεία αλλά και στο δικό μας οι καινούριοι Διευθυντές που έχουν εκλεγεί με αυτό τον τρόπο κάνουν πράγματα για την προβολή τους πιο πολύ, πράγματα τα οποία είναι άνευ ουσίας, δηλαδή με το να ζωγραφίσουμε ένα σχολείο, να φτιάξουμε το ένα, να κάνουμε το άλλο, ουσιαστικά δεν επιτελούν το σκοπό της εκπαίδευσης, δεν έχουμε καμία μεταβολή στη συμπεριφορά των παιδιών από εκεί ούτε στο γνωστικό, ούτε στο

κοινωνικό, δεν είναι αυτό το ζητούμενο, αυτό είναι για προβολή. Κάνουν δηλαδή πράγματα για το θεαθήναι και δεν ασχολούνται με τα πιο σοβαρά ζητήματα(...). Δεν ασχολούμαστε έτσι με το παιδί, κοιτάμε να προβάλλουμε τον εαυτό μας, να αφήσουμε ένα όνομα του καλού Διευθυντή» (E5).

Μόνο σε μία περίπτωση, εκείνη της εκπαιδευτικού E1, παρατηρήθηκαν πράγματι αλλαγές στη συμπεριφορά του υποψήφιου Διευθυντή, αλλά κατά την κρίση της οι σχέσεις τους εξελίχθηκαν προς το καλύτερο: «Ίσως να δέσαμε και περισσότερο, δεν ξέρω... Ίσως να τον ανέβασε και ψυχολογικά αυτό και μετά από τη διαδικασία αυτή ίσως είδε ότι τον θέλουμε και είδε την αναγνώριση και νομίζω ότι η σχέση μεταξύ μας σαν έγιναν πιο ζεστές και μας έδεσε περισσότερο αν και ούτως η άλλως οι σχέσεις του Συλλόγου μεταξύ μας δεν επηρεάστηκαν» (E1).

Κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί πως η εκπαιδευτικός (E4) αν και ψήφισε στην εν λόγω διαδικασία για την ανάδειξη του Διευθυντή στη σχολική μονάδα που υπηρετούσε κατόπιν μετατέθηκε σε άλλο σχολείο οπότε δεν είχε τη δυνατότητα να διαπιστώσει από μόνη τις τυχόν διαφορές στη συμπεριφορά του υποψήφιου. Το δικαίωμα ψήφου που παρείχε το συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο στους αναπληρωτές και εν δυνάμει μετατιθέμενους ή αποσπασμένους εκπαιδευτικούς αποτέλεσε ένα σημείο έντονων ενστάσεων από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έκριναν πως είναι μάλλον άδικη η συμμετοχή τους σε μια διαδικασία, το αποτέλεσμα της οποίας δεν τους επηρεάζει με τον οποιονδήποτε τρόπο με ότι αυτό συνεπάγεται για την ποιότητα των κριτηρίων βάσει των οποίων στήριζαν την ψήφο τους.

«Και σε εμάς έγινε και το εξής: αυτοί που ψήφισαν και βγήκε εκείνη που βγήκε τελικά, σηκώθηκαν και έφυγαν. Ήταν στο σχολείο με απόσπαση, δεν ψήφισαν με αντικειμενικά κριτήρια για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου και έφυγαν. Πήραν μια απόφαση λοιπόν που δεν τους επηρέασε καθόλου και δε σήκωσαν κιάλας το βάρος της επιλογής τους» (E4).

B) Αναφορικά, τώρα, με την επίδραση της εκλογικής διαδικασίας στη στάση του εκλογικού σώματος και πάλι οι απόψεις δίστανται με τους εκπαιδευτικούς (E1, E2, E3, E6) να μην παρατηρούν σημαντικές διαφορές σε αντιδιαστολή με τους εκπαιδευτικούς (E4, E5, E7, E8), οι οποίοι χαρακτηρίζουν εντονότερες τις διαφορές στη συμπεριφορά του εκλογικού σώματος πριν και μετά τη διαδικασία εκλογής. Διαφοροποιημένες αντιδράσεις στα ίδια ερεθίσματα, αντιλαμβανόμενοι το βάρος της ευθύνης τους στην επιλογή του Διευθυντή, συμπεριφορά ηττημένων, ακόμα και

εκμετάλλευση και κατάχρηση της δεδομένης εύνοιας του εκλεγμένου Διευθυντή λόγω της υποστήριξης που του παρείχαν δηλώνονται από τους ερωτώμενους ως παρατηρηθείσες συμπεριφορές.

*«Ναι, επηρεάστηκαν προς το χειρότερο γιατί δημιουργείται ένα αρνητικό κλίμα» (E4),  
«Επηρεάστηκαν. Τώρα προς το χειρότερο, προς το καλύτερο... όπως το πάρεις είναι το θέμα, γιατί πριν ας πούμε τους πειράζανε διάφορα πράγματα με την προηγούμενη Διευθύντρια και αντιδρούσαν έντονα. Ας πούμε να μην κάνουμε Σύλλογο και να πηγαίνει 3 η ώρα για παράδειγμα. Φέτος, όχι στις 3.00 δε φεύγουμε, φεύγουμε 3.30 και δεν τους πειράζει τίποτα! Δε μιλάει κανείς, δε λέει κανείς τίποτα! Για αυτό λέω ότι ήταν πολύ πελατειακό όλο αυτό, γυρίσαμε στην εφταετία κανονικά» (E5),*

*«Έντονότερες... Λοιπόν, θα σας περιγράψω ένα άτομο που ψηφισε και είχε δηλώσει πολύ φανερά πως θα ψηφίσει αυτή τελικά που έγινε Διευθύντρια. Συμπεριφερόταν από το Σεπτέμβρη και έπειτα εφόσον η δική της επιλογή ήταν η Διευθύντρια σαν... θα σας πω τώρα μια έκφραση που έλεγε ο πατέρας μου «σαν το τσιφλίκι του παππού της», δηλαδή είχε μεγάλη άνεση κινήσεων στο τι ώρα θα έρθει στο σχολείο μετά την προσευχή, πόσο θα λείπει, το ότι δε θα κάνει εφημερίες, μιλάμε για τραγικά πράγματα ανισότητας και αδικίας» (E7),*

*«Ναι, γιατί ήταν εκείνοι που δε βγήκε ο δικός τους υποψήφιος, οπότε φάνηκε πως βίωσαν την ήττα ας το πούμε» (E8).*

Γ) Μοιρασμένη είναι και η εικόνα που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος για την επίδραση της εκλογικής διαδικασίας στις σχέσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, καθώς οι μισοί ερωτώμενοι (E1, E3, E5, E6) δεν παρατήρησαν μεταβολές στη συμπεριφορά των συναδέρφων τους, ενώ από την άλλη, το άλλο μισό του δείγματος (E2, E4, E7, E8) έχουν σχηματίσει διαφορετική εικόνα. Κρίνουν πως οι συγκρούσεις που σημειώθηκαν δε θα ήταν δυνατό να μην επηρεάσουν τις σχέσεις του Συλλόγου, οι οποίες είναι συχνά δύσκολο να αποκατασταθούν.

*«Υπήρξαν συγκρούσεις πριν, μετά δεν υπήρξαν, είχε τελειώσει. Ναι, όταν βιώνεις μια ένταση σίγουρα επηρεάζονται οι σχέσεις σου και θέλουν χρόνο για να επουλωθούν αυτά τα πράγματα. Δεν ξέρω μάλιστα να επουλώνονται, ανάλογα το σχολείο και ανάλογα την ένταση μπορεί να επουλωθούν την επόμενη σχολική χρονιά, αλλιώς μπορεί να επουλωθούν μετά από πολύ καιρό» (E2),*

*«Ναι, ναι σίγουρα επηρεάζονται. Είναι και δύσκολο νομίζω να μην επηρεαστείς, όπως είπα είμαστε άνθρωποι και δημιουργείται κλίμα στο σχολείο που δε βοηθάει το έργο του που είναι και το ζητούμενο» (E4),*

*«Έγινε χαμός. Σας ανέφερα παραπάνω περιστατικά» (E7)*

*«Ναι, όχι με εμένα αλλά γενικά υπήρξαν κάποιοι συσχετισμοί που δεν υπήρχαν πριν, δηλαδή άλλαξαν κάποια δεδομένα που ήταν, θεωρούσα εγώ παγιωμένα, άλλαξαν» (E8).*

#### **5.4.4 Εκτιμήσεις υποκειμένων αναφορικά με τα κριτήρια των εκπαιδευτικών για την ανάδειξη των Διευθυντών σχολικών μονάδων (ερ.14).**

Τις εκτιμήσεις τους σχετικά με τα κριτήρια εκείνα βάσει των οποίων κατέληξαν και εν τέλει ψήφισαν οι συνάδερφοί τους κατέθεσαν με τις απαντήσεις τους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, συνθέτοντας ένα αρκετά ενδιαφέρον πλαίσιο που με τη σειρά του αποκαλύπτει στάσεις, παγιωμένες αντιλήψεις και νοοτροπίες που επικρατούν, καθορίζουν και επηρεάζουν τη λειτουργία καθώς και τη λήψη αποφάσεων στον ευρύτερο δημόσιο τομέα.

Πιο συγκεκριμένα, προκύπτει από τις απαντήσεις ότι το πρώτο βασικό κριτήριο που έθεσαν οι εκπαιδευτικοί για την επιλογή του Διευθυντή ήταν οι διαπροσωπικές σχέσεις τους με τον υποψήφιο (E2, E4, E5, E6). Τονίζεται, με άλλα λόγια, η τάση των εκπαιδευτικών να στηρίζουν με την ψήφο τους ένα πρόσωπο οικείο, το οποίο θα γνωρίζουν ως προσωπικότητα και *«όχι μόνο απλά σαν όνομα ή σαν προσόντα» (E6)*, καθώς ένα πλούσιο βιογραφικό από μόνο του δεν αποδεικνύει για αυτούς την επάρκεια ενός υποψηφίου. Η επαφή και η συνεργασία τους με έναν άνθρωπο, που έχουν συναναστραφεί στο παρελθόν και έχουν μία πλήρη και σχηματισμένη εικόνα αναφορικά με τις ικανότητες, τις απαιτήσεις και το γενικότερο προφίλ του φαίνεται πως μέτρησε πολύ στη συνείδηση των εκπαιδευτικών για την τελική τους επιλογή. Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσονται τυχόν συμπάθειες ή αντιπάθειες των εκπαιδευτικών προς συγκεκριμένα πρόσωπα.

*«Πρώτα από όλα οι συμπάθειες έπαιζαν ρόλο. Το αν κάποιος θα είναι ικανός σαν διευθυντής το μέτρησαν βέβαια, αλλά σαν δεύτερο κριτήριο» (E2),*

*«Εγώ πιστεύω ότι βασικό κριτήριο των περισσότερων ήταν η σχέση τους με το Διευθυντή, η προσωπική σχέση που είχαν με το Διευθυντή. Σε πολύ δεύτερη μοίρα θεωρώ τα προσόντα, κάτι που μου φαίνεται εξαιρετικά περίεργο. Εγώ αυτή την αίσθηση έχω, δηλαδή πού με στήριζε, πού στήριζε το σχολείο αυτός ο Διευθυντής, πού δεν το στήριζε, τι έγινε στην περίπτωση εκείνη, τον αγαπάω, τον εκτιμάω, βγαίνουμε για καφέ, αλλά δεν τον κρίνω ικανό για Διευθυντή, αυτό δεν το άκουσα ποτέ, ακριβώς το αντίθετο» (E4),*

*«Το πρώτο είναι οι φιλικές σχέσεις. Σε δεύτερη μοίρα, άλλα δικά τους δεν ξέρω πώς το βλέπει ο καθένας...» (E5),*

*«Έπαιξε ρόλο, δηλαδή να τον έχουν βιώσει. Εγώ κατάλαβα ότι αυτός που βάζει κάπου υποψηφιότητα (και να έχει ελπίδες) πρέπει να τον γνωρίζουν οι συνάδερφοι. Γιατί και εγώ έτσι κάπως ξεκίνησα, δηλαδή τον γνώριζα τον άλλο, ήξερα. Άμα δε σε γνωρίζω δεν σιγουρεύομαι για την ποιότητά σου, δε μου λένε κάτι από μόνα τους τα στοιχεία εμένα. Μετά από τόσα χρόνια υπηρεσίας μάλιστα έχω δει πολλά και από μόνα τους τα στοιχεία δε μου λένε τίποτα» (E6).*

Συνεχίζοντας, έπονται τα προσόντα και η ικανότητα του υποψήφιου Διευθυντή να φέρει εις πέρας την αποστολή που του ανατίθεται. Πάντως και σε αυτές τις περιπτώσεις απαντήσεων σημειώνεται και πάλι η παράμετρος των διαπροσωπικών σχέσεων, κάτι που είναι ενδεικτικό της ανάγκης για συνδυαστικότητα αυτών των χαρακτηριστικών. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν τα προσόντα σε ένα Διευθυντή, την ύπαρξη των οποίων όμως επιθυμούν να διαπιστώνουν στην πράξη και όχι απλά με τη συσσώρευση και αναφορά τίτλων σε ένα πλούσιο βιογραφικό. Συνάμα, όμως, το συναισθηματικό κομμάτι, το οποίο αναπόφευκτα υπάρχει, προσθέτει ή αφαιρεί «πόντους» από τον εκάστοτε υποψήφιο: *«(...)πιστεύω ότι μέτρησαν τα προσόντα του, ήξεραν πως διαχειρίζεται την κάθε κατάσταση. Εκτίμησαν την παιδεία του ως άνθρωπος. Πάντως έπαιξε πολύ σημαντικό ρόλο το ότι τον ξέραμε σαν άνθρωπο, μπορεί κάποιος υποψήφιος να είχε τα ίδια αλλά επειδή δεν τον είχαμε δει, δεν τον ξέραμε να μην ψηφιζόταν. Πάντως γενικότερα έχω καταλάβει ότι έπαιζαν δυστυχώς ξεκάθαρο ρόλο οι διαπροσωπικές σχέσεις, αυτό κατάλαβα» (E1),*

*«Αυτό δεν μπορώ να το ξέρω με σιγουριά. Οι Σύλλογοι Διδασκόντων συνιστούν ανομοιογενείς ομάδες ανθρώπων. Σίγουρα κάποιος ψήφισαν με βάση τις ικανότητες του ατόμου να μπορεί να διαχειριστεί προβληματικές καταστάσεις... Σίγουρα επίσης κάποιος ψήφισαν με βάση το πώς έβλεπαν τον υποψήφιο συναισθηματικά ή φιλικά» (E3),*

*«Οι περισσότεροι υπολόγισαν το κατά πόσο κάποιος θα γίνει ικανός και αποτελεσματικός διευθυντής. Μερίδα όμως των εκπαιδευτικών σημαντική με βάση προσωπικές συμπάθειες ή αντιπάθειες και μετά οτιδήποτε άλλο» (E8).*

Επιπλέον, ένας ακόμα καθοριστικός παράγοντας που φαίνεται να επηρέασε σημαντικά τις επιλογές του εκλογικού σώματος σχετίζεται με την αρχαιοκρατία στο δημόσιο τομέα. Τα πολλά χρόνια προϋπηρεσίας του υποψήφιου, όχι απαραίτητα σε



κάποια θέση ευθύνης, δείχνουν να εξαργυρώνονται με την ψήφο εμπιστοσύνης από τους συναδέλφους τους αν και από μόνο τους ως χαρακτηριστικό δεν αποδεικνύει την ύπαρξη των απαιτούμενων ηγετικών και διοικητικών προσόντων.

*«(...) μου απαντούσαν ότι είναι πιο κοντά στην ηλικία μας και μας καταλαβαίνει σαν συνομήλικες, ξέρεις το πήραν λόγω ηλικίας» (E5),*

*«Λοιπόν, η μεγάλη πλειοψηφία που ψήφισε την υποψήφια που έγινε Διευθύντρια την ψήφισε γιατί έχει την άποψη της αρχαιοκρατίας στο δημόσιο τομέα. Ψήφισαν δηλαδή γιατί πίστεψαν πως τη θέση θα πρέπει να την πάρει η αρχαιότερη. Επικρατεί πάρα πολύ στο δημόσιο τομέα αυτή η άποψη να ξέρετε. Οι υπόλοιποι θεωρώ αν κρίνω και από τον εαυτό μου πως ψήφισαν με βάση τα τυπικά προσόντα και την όλη προσφορά στο σχολείο» (E7).*

Επιπρόσθετα, η διαθεσιμότητα και εργατικότητα του υποψήφιου Διευθυντή προσμετρήθηκε στα υπέρ: *«Θέλουν το Διευθυντή να εργάζεται, να είναι όλες τις ώρες στο σχολείο και διαθέσιμος. Όχι απλά να μου κάνει τα χατίρια εμένα, να είναι πολύ καλός στο ρόλο του. Θέλουν κάποιον που να δουλεύει» (E6),*

*«Δηλαδή για παράδειγμα εγώ ήθελα το σχολείο να έχει ένα καινούριο διευθυντή που να έχει μια δυναμική παρουσία, να κάνουμε προγράμματα, να κάνουμε πράγματα, δε μου αρέσει η ρουτίνα»(E5).*

Τέλος, από ορισμένες αναφορές του δείγματος (E5, E6, E7) διαγράφεται και ένας πελατειακός χαρακτήρας ορισμένων ψήφων, στοιχεία που συνδέονται σαφώς με στοιχεία της προσωπικότητας μερίδας των εκπαιδευτικών. *«Κάποιος άλλος μπορεί να ψήφισε με κριτήριο να τη βγάλουμε ζάχαρη και να είναι ένας διευθυντής ανεκτικός που να μη μας πιέζει. Καθένας θέλω να πω έχει τα δικά του διαφορετικά κριτήρια βάσει του χαρακτήρα του και αυτό είναι που το κάνει πολύ υποκειμενικό όλο αυτό. Και είμαστε και μορφωμένοι άνθρωποι, δε μας τιμάει όλο αυτό» (E5),*

*«Και μετά πάμε βέβαια και στις διαπροσωπικές σχέσεις, τα ταξίματα, τι τάξαμε, τι κάναμε, έτσι;» (E7).*

## 5.5 ΑΞΟΝΑΣ Δ': Νέος τρόπος επιλογής Διευθυντών & αποτελεσματικότητα του έργου τους.

### 5.5.1 Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του καλού Διευθυντή - Κριτική εκτίμηση των ικανοτήτων του Διευθυντή που αναδείχθηκε από τη διαδικασία (ερ. 15-16).

Μέσα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων αποτυπώνονται οι απόψεις τους σχετικά με το προφίλ του καλού Διευθυντή και τα χαρακτηριστικά που οφείλει να κατέχει ο κάθε υποψήφιος προκειμένου να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που προκύπτουν, αλλά και να μπορέσει να επιτύχει μία δυναμική ανάπτυξη στη σχολική μονάδα.

Κοινός παρανομαστής σε όλες σχεδόν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος συνιστά το **γνωστικό υπόβαθρο** που οφείλει να έχει ένας υποψήφιος Διευθυντής, το οποίο δεν άπτεται μόνο των σπουδών που έχει στο ενεργητικό του, αλλά και της συνολικής του παιδείας ως ατόμου, το προσωπικό του διάβασμα και αναζήτηση, την κατάρτιση και σε άλλα επιστημονικά πεδία (π.χ. ΤΠΕ), το ενδιαφέρον για την επιστήμη του, τόσο την Παιδαγωγική όσο και τη Διοικητική, γνώσεις και εφόδια τα οποία θα είναι σε θέση, βέβαια, να τα μετουσιώσει σε πράξη. Σαφώς, οι γνώσεις του θα πρέπει να επικαιροποιούνται και να εκσυγχρονίζονται προκειμένου να είναι ικανός να ανταπεξέλθει στην πολύπλοκη φύση του έργου και της αποστολής του. Με άλλα λόγια, η κατάρτιση σε θέματα τόσο διοικητικής όσο και παιδαγωγικής φύσης διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο για τη θέση αυτή.

*«Εγώ θεωρώ απαραίτητως πως πρέπει να έχει το ανάλογο θεωρητικό υπόβαθρο για να πάει στην πράξη, να έχει τις ανάλογες σπουδές ή αν ακόμα όχι σπουδές την παιδεία, το διάβασμα το προσωπικό και όλα αυτά» (E1),*

*«(...) να έχει ένα καλό βιογραφικό που να φαίνεται ότι του αρέσει να ψάχνεται σε ζητήματα γύρω από το σχολείο, να θέλει να βελτιώνεται» (E2),*

*«να έχει μια πάρα πολύ καλή κατάρτιση νομική, δηλαδή να ξέρει ακριβώς όταν μιλάει και απευθύνεται στο Σύλλογο να γνωρίζει πριν από τους υπόλοιπους τι συμβαίνει νομικά, γιατί μας ενδιαφέρει και αυτό. Μετά πρέπει να του έχουμε εμπιστοσύνη και στα παιδαγωγικά» (E6), «Πρώτα από όλα γνώσης διοίκησης, να ξέρει εκ των προτέρων όχι*

να τις αποκτήσει κατά τη διάρκεια. (...) το σχολείο λειτουργεί οπότε χρειάζεται οπωσδήποτε διοικητική γνώση από πριν, άριστη γνώση Νέων Τεχνολογιών» (E7), «να είναι καταρτισμένους και να ενημερώνεται ώστε να δίνει και όραμα στην ομάδα αν οι υπόλοιποι δεν έχουν τέτοιες διαθέσεις» (E8).

Το κομμάτι της επικοινωνίας συνιστά ένα σημείο που δείχνει να ενδιαφέρει πολύ τους εκπαιδευτικούς. Κρίνουν πως ο υποψήφιος Διευθυντής θα πρέπει να κατέχει σημαντικές «**συνεργατικές και επικοινωνιακές δεξιότητες**» (E7), καθώς η ίδια η θέση του απαιτεί την επαφή, την αλληλεπίδραση και τη σύμπραξη με διαφορετικά άτομα, όντας ο συνδεδετικός κρίκος μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας και του Συλλόγου γονέων, αλλά και εκπρόσωπος του σχολείου στο άνοιγμά του προς την κοινωνία. Η **ικανότητα στη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων**, λοιπόν, που σχετίζονται με άμεσο ή έμμεσο τρόπο με το σχολείο και η αगाστή συνεργασία αυτών αναγνωρίζουν πως είναι μία χρονοβόρα, δύσκολη και απαιτητική διαδικασία, η οποία απαιτεί αυξημένες δεξιότητες επικοινωνίας και έναν ιδιαίτερο και ευέλικτο χειρισμό.

«(...)να είναι αρκετά επικοινωνιακός, γιατί ο Διευθυντής έχει να διαχειριστεί όλους τους γονείς και όλους τους συναδέλφους, όλοι απευθύνονται σε αυτόν, με όλες τις ιδιαιτερότητες του κλάδου και τα χαρακτηριστικά του καθενός. Πρέπει, λοιπόν, ο Διευθυντής να φέρει όλους αυτούς σε συνεργασία για το καλό του σχολείου κάτι που δεν μπορεί να γίνει κεντρικά η εξουσία, δε γίνεται. Αυτό πρέπει να γίνει κατά τόπους, η τοπική αυτοδιοίκηση σε συνεργασία με τους Διευθυντές» (E2),

«Κατ' αρχάς θεωρώ ότι πρέπει να έχει επικοινωνιακές δεξιότητες. Είναι πολύ σημαντικό να έχει ανοιχτή επικοινωνία με όλα τα μέλη που αποτελούν τη σχολική κοινότητα εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, να έχει λόγο και να γίνεται σεβαστός από όλους, είναι κάτι που κερδίζεται...» (E3).

Επιπλέον, στοιχεία του χαρακτήρα του, όπως το να διακατέχεται από το **αίσθημα της δικαιοσύνης** και να είναι **αμερόληπτος**, δημιουργώντας ένα **παραγωγικό κλίμα** σύμπνοιας και αρμονίας στη σχολική μονάδα, εκτιμάται πολύ από τους εκπαιδευτικούς. Θέλουν να γνωρίζουν πως μπορούν να στηρίζονται στο πρόσωπο που τους διοικεί καθώς θα είναι το άτομο στο οποίο θα μπορούν να απευθυνθούν για ζητήματα που προκύπτουν ή που τους απασχολούν

«να μην είναι μεροληπτικός και να είναι και δίκαιος» (E1),

*«Πρέπει να είναι δίκαιος, υποστηρικτικός απέναντι στο διδακτικό του προσωπικό, ευέλικτος και αποτελεσματικός σε όποιο πρόβλημα προκύπτει» (E3),*

*«Πιστεύω κατ' αρχήν ότι πρέπει να είναι δίκαιος αρχικά με τους συναδέλφους για να υπάρχει γενικά ένα κλίμα ομόνοιας και να μην υπάρχουν αντιπαραθέσεις» (E4).*

Το αίσθημα της δικαιοσύνης του Διευθυντή συνδέεται με την ικανότητά του στη **διαχείριση κρίσεων** κάτι που συνιστά ένα καίριο σημείο για τη διοίκηση σχολικών μονάδων και όχι μόνο. Επιζητούν, λοιπόν, ένα άτομο ισορροπημένο, το οποίο θα έχει συναίσθηση της ευθύνης του έργου και της αποστολής του, ικανό να θέτει όρια όπου απαιτείται.

*«Πρέπει να είναι ψύχραιμος, να κρατάει τις ισορροπίες και με τα παιδιά και με τους δασκάλους. Να εξομαλύνει τις καταστάσεις, να κρατάει μια ισορροπία γενικότερα, να μην παίρνει το μέρος...» (E1),*

*«να μπορεί δηλαδή να διαχειρίζεται κρίσεις, τόσο μέσα στο Σύλλογο, όσο με τους γονείς και με τα παιδιά φυσικά» (E7),*

*«για να μπορεί να αντιμετωπίσει διάφορα μέσα στην εκπαίδευση» (E2).*

Επιπρόσθετα, για τους εκπαιδευτικούς είναι σημαντικό ο άνθρωπος που θα ηγείται της σχολικής μονάδας να διαθέτει ένα **όραμα**, το οποίο θα προσπαθεί να εκπληρώσει και να υλοποιήσει με κάθε δυνατό μέσο. *«πρέπει να έχει από μόνος του όραμα για το σχολείο που έχει δηλώσει και θέλει να ασχοληθεί, (...) και να έχει στο μυαλό τους στοιχεία και χαρακτηριστικά για το πώς θα το αναπτύξει το σχολείο, τα οποία πρέπει να τα καταθέτει και αυτά όταν ο ίδιος θέτει υποψηφιότητα, (...) να καταθέτει σχέδιο βάση της θητείας τους και όχι γενικόλογα, ειδικό για το σχολείο που θέτει υποψηφιότητα».* Στο όραμα αυτό θα πρέπει να εμπλέκει, να συμπαρασύρει και να αποτελέσει έμπνευση για τους εκπαιδευτικούς, τους οποίους θα έχει συνοδοιπόρους του σε αυτή την κοινή προσπάθεια

*«όραμα, να έχει ένα όραμα για την εξέλιξη του σχολείου και εμάς μαζί με το όραμά του να μας κάνει, να μας κινητοποιεί, να εξελισσόμαστε κάπου...» (E1),*

*«Αυτό δε σημαίνει πως πρέπει να είναι αυστηρός απαραίτητα, αλλά να δημιουργεί ένα κλίμα που να μπορεί και να εμπνέεται ο καθένας να δουλέψει» (E5),*

*«Πρέπει να εμπνέει, να είναι αυτός που θα ξεχωρίζει και θα δίνει το στίγμα» (E8).*

Η **αποφασιστικότητα**, η **μεθοδικότητα**, η **δυναμικότητα** και η **συνέπεια** είναι, κατά τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, πτυχές πολύ σημαντικές στο χαρακτήρα του Διευθυντή προκειμένου να δημιουργήσει μία δυναμική ανάπτυξη της σχολικής μονάδας που ηγείται και να υλοποιήσει το όραμά του. *«(...) πρέπει να είναι ήρεμος,*

αποφασιστικός αλλά όχι με την έννοια μόνο να παίρνει αποφάσεις σε μικρό χρόνο, αλλά αυτά που έχει πει εξ αρχής, στην αρχή της χρονιάς, αυτά που έχουμε αποφασίσει να γίνουν στο σχολείο, να γίνουν. Να τα στηρίζει, να τηρούνται τα χρονοδιαγράμματα, να μη μας πιάνει αυτό το πράγμα, ξέρεις, άστο δε βαριέσαι... να είναι δυναμικός και συνεπής και να αξιοποιεί τα νέα προγράμματα» (E5). Μία στιβαρή προσωπικότητα, που δε θα φοβάται να αναλάβει ευθύνες, θα έχει τη «δύναμη του λόγου του» (E4), «βάζοντας ταυτόχρονα και τα κατάλληλα όρια σε όλους» (E3), «να ενθαρρύνει εκείνους που πρέπει και να αποθαρρύνει εκείνους που πρέπει» (E8) και χρησιμοποιώντας **δημοκρατικές διαδικασίες** να προσπαθεί να μεταλαμπαδεύσει τον πόθο του για αυτή την υλοποίηση του οράματος στο διδακτικό του προσωπικό, στους γονείς, στους μαθητές, στην τοπική- και όχι μόνο- κοινωνία.

«Πιστεύω ότι πρέπει να είναι αποφασιστικός, να θέτει τους όρους του σχολείου εκείνος με τέτοιο τρόπο όμως που να μη γίνεται επιβλητικός, δηλαδή πρέπει να γίνει αυτό, αλλιώς... ή επειδή το λέω εγώ, να ακούει» (E4),

«να αναλαμβάνει πρώτος αυτός όλες τις δουλειές που αφορούν στο σχολείο και μετά να μπορεί να ανακατεύει και όλους τους άλλους» (E6),

«τυπικός, να εφαρμόζει αυτά που λέει, να ξέρεις δηλαδή με ποιον έχεις να κάνεις» (E8). Σε όλα αυτά συμπυκνώνεται η έννοια του **ηγέτη**, πρότυπο που αναζητούν στο πρόσωπο του Διευθυντή τους οι εκπαιδευτικοί. «να είναι ηγέτης, να είναι πραγματικός ηγέτης» (E6), «πρέπει να έχει την ικανότητα του ηγέτη που αν με ρωτάς αυτό είναι το πιο δύσκολο. Συμπυκνώνει όλα τα άλλα που χρειάζεται ένας άνθρωπος που διοικεί άλλους ανθρώπους» (E8).

Σημαντικό είναι να παρατηρήσουμε πως το ζήτημα της **εμπειρίας** προερχόμενης από την προϋπηρεσία του υποψήφιου Διευθυντή, αν και δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα και μοριοδότηση σε αυτή, αναφέρθηκε μόνο από την εκπαιδευτικό E2, κάτι που καταδεικνύει πως δεν λογίζεται από τους εκπαιδευτικούς στα πλέον σημαντικά προσόντα τα οποία θα χαρακτηρίζουν τον καλό, ιδανικό για αυτούς Διευθυντή: «Πρώτον, να έχει αρκετή εμπειρία στην εκπαίδευση, να έχει στην πλάτη του ένα αρκετά καλό σχολικό χρόνο για να μπορεί να έχει μια εμπειρία για να μπορεί να αντιμετωπίσει διάφορα μέσα στην εκπαίδευση» (E2).

Στο ερώτημα (ερ. 16) κατά πόσο ο υποψήφιος που αναδείχθηκε από τη διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας για να αναλάβει τη διευθυντική θέση της σχολικής μονάδας συγκέντρωνε αυτά τα χαρακτηριστικά του ικανού Διευθυντή, που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως πρέπει να κατέχει, πέντε (5) από τους οχτώ (8)

ερωτώμενους παραδέχονται πως ο Διευθυντής που επιλέχτηκε συγκεντρώνει ένα ικανοποιητικό αριθμό στοιχείων, αν και βέβαια υπάρχουν περαιτέρω περιθώρια βελτίωσης, σημειώνοντας τα αδύναμα σημεία του καθενός.

*«Ναι, ένα σημαντικό μέρος, ναι... Δεν έχει την επικοινωνία... Χάνει το επικοινωνιακό όμως που είναι ένα πάρα πολύ σημαντικό κομμάτι» (E2),*

*«Ο δικός μου διευθυντής διαπίστωσα στην πορεία πως διαθέτει ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό από αυτά τα χαρακτηριστικά χωρίς να σημαίνει απαραίτητα πως δεν υπάρχουν αρνητικά που χρήζουν βελτίωσης» (E3),*

*«Ναι, ναι αυτός που αναδείχθηκε τα συγκεντρώνει. Ο συγκεκριμένος ήταν καινούριος στο σχολείο μας αλλά τον ξέρω και από προηγούμενα χρόνια είναι πολλά χρόνια Διευθυντής, έχει καλές διαπροσωπικές σχέσεις και με τα παιδιά και με τους γονείς και με εμάς. Πιστεύω ότι είναι ακέραιος χαρακτήρας και αυτό με ενδιαφέρει πολύ, είναι δίκαιος, γνωρίζει πάρα πολύ καλά νομικά το σύστημα, μέσα έξω παντού, παιδαγωγικά άριστος, δεν αφήνει τίποτα πάνω μας, τα παίρνει όλα πάνω του και αυτό είναι σημαντικό, δε μας αφήνει εκτεθειμένους στους γονείς με τίποτα και είναι πάντα παρών στο σχολείο σε όλα τα ζητήματα» (E6).*

### **5.5.2 Κριτική αποτίμηση του Ν. 4327/2015 αναφορικά με την ικανοποιητική στελέχωση των θέσεων ευθύνης (ερ.17).**

Μόλις δύο (2) από τους συνολικά οχτώ (8) εκπαιδευτικούς του δείγματος εκτιμούν πως το συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο διασφαλίζει τη στελέχωση των σχολικών μονάδων με τους καταλληλότερους για αυτή τη θέση ευθύνης Διευθυντές. Στο σύνολό του, ωστόσο, το δείγμα των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει πως είναι σημαντικά τα μελανά σημεία που το χαρακτηρίζουν ως νομοθετικό πλαίσιο με κυριότερο το μεγάλο βαθμό υποκειμενικότητας των κριτηρίων, αλλά και την αναπόφευκτη επίδραση του διαπροσωπικού παράγοντα στην τελική επιλογή.

*«Δημιουργείται μια τρύπα... και το προηγούμενο σύστημα είχε τρύπα και αυτό... γιατί οι δάσκαλοι καλώς ή κακώς μεροληπτούμε πολλές φορές» (E1),*

*«Το ισχύον θεσμικό πλαίσιο δε διασφαλίζει στο 100% τη στελέχωση της σχολικής μονάδας με τα κατάλληλα άτομα, γιατί- όχι στο δικό μας σχολείο- αλλά σε άλλα ενδεχομένως οι συμπάθειες ή το προσωπικό συμφέρον να υπερτερούσαν έναντι άλλων κριτηρίων και προσόντων. Αυτό οφείλεται στην υποκειμενικότητα της ψήφου. Ίσως η αξιολόγηση από το Σύλλογο να ήταν κάτι το καλύτερο» (E3),*

*«όχι, γιατί είναι εντελώς λάθος τα κριτήρια με τα οποία γίνεται η επιλογή» (E4), «Με αυτό το νόμο τον τελευταίο με τις εκλογές; Όχι δε μου αρέσει καθόλου με βάση του ότι βίωσα αλλά και ότι βλέπω» (E5).*

Αντιθέτως, επισημαίνεται πως ακριβώς λόγω της πολύπλοκης και απαιτητικής φύσης της εν λόγω θέσης και για να συνάδει με το πραγματικό νόημα και τη φιλοσοφία του εν λόγω νομοθετήματος θα πρέπει και οι εκπαιδευτικοί να ψηφίζουν με κριτήρια το ίδιο απαιτητικά προκειμένου να εξασφαλίσουν την ανάδειξη ενός πραγματικά ικανού και προσοντούχου προσώπου, αντιλαμβανόμενοι του βάρους της ευθύνης που φέρει η απόφασή τους. *«Είναι ένας απαιτητικός ρόλος, (...) δεν πρέπει να υστερεί πουθενά για εμένα και για αυτό το λόγο πρέπει να ψηφίζουμε και εμείς απαιτητικά κάποιον που να μπορεί να ανταπεξέλθει σε κάτι τέτοιο, δεν μπορεί ο καθένας. Να ψηφίζονται οι καλύτεροι δηλαδή» (E6).*

Γενικότερα, πάντως, επικρατεί η άποψη πως και τα προηγούμενα θεσμικά πλαίσια υστερούσαν σε σημεία που τα καθιστούσαν ανεπαρκή, κάτι που εξακολουθούν να εντοπίζουν και με το νεότερο διοικητικό καθεστώς. *«Βέβαια, θεωρώ πως με τα προηγούμενα συστήματα ήταν χειρότερα, γιατί υπεισέρχονταν άλλοι παράγοντες ειδικά στη συνέντευξη και έβλεπες έναν που είχε πολλά προσόντα τυπικά να πέφτει στη συνέντευξη. Αν λειτουργούσε το προηγούμενο σωστά, με όλες τις προϋποθέσεις ιδανικά, τότε εντάξει, αλλά δε λειτουργούσε σωστά, χώλαινε στη συνέντευξη και συγκεκριμένα ότι τη συνέντευξη την έπαιρναν άνθρωποι της εκάστοτε κυβέρνησης... Η επιλογή γινόταν με πολιτικά κριτήρια.(...) Βέβαια, με τη μυστική ψηφοφορία ξεπεράστηκε αυτό αλλά έπαιζαν ρόλο οι διαπροσωπικές σχέσεις, δημιούργησε κάτι άλλο τελικά» (E1),*

*«Πάντως ούτε με τα προηγούμενα θεσμικά πλαίσια μπορώ να πω πως οι ηγετικές θέσεις στελεχώνονταν με τους καταλληλότερους» (E3),*

*«Όχι λόγω αυτών που προανέφερα. Βέβαια να επισημάνω ότι ούτε και τα προηγούμενα θεσμικά πλαίσια θεωρώ πως το καταφέρνανε αυτό» (E8).*

### **5.5.3 Συζήτηση περί της αναγκαιότητας επιμόρφωσης των υποψήφιων Διευθυντών (ερ.18).**

Την ανάγκη επιμόρφωσης των υποψήφιων Διευθυντών επισημαίνει η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (E1, E3, E4, E5, E6, E7, E8), *«Ναι είναι σημαντικό. Όχι ότι οι άλλες σπουδές δεν είναι σημαντικές αλλά ειδικά*

σαν Διευθυντής χρειάζεται στη διοίκηση. Η διοίκηση δεν είναι μόνο η γραφειοκρατική διοίκηση, είναι και η διαχείριση, η ηγεσία του ανθρώπινου δυναμικού» (E1)

«Για εμένα το να γνωρίζεις από διοίκηση έρχεται πρώτο και μετά όλα τα άλλα. Θα έπρεπε να είναι προαπαιτούμενο για να θέσει κάποιος υποψηφιότητα. Τώρα που ξέρω και πιο πολλά και τα βλέπω νομίζω ότι κάποιος που δε γνωρίζει από διοίκηση καλύτερα να μην αναλαμβάνει γιατί αυτό είναι το ουσιαστικό. Πρώτα η διοίκηση και μετά όλα τα άλλα» (E6)

«Ναι, να έχουν εμπειρία και γνώσεις για τη θέση ευθύνης. Για μένα αν δεν έχει σπουδές στη Διοίκηση δε θα πρέπει να έχει δικαίωμα να θέσει υποψηφιότητα» (E7)

«Φυσικά, ναι. Γιατί το να ηγείσαι μίας σχολικής μονάδας δεν είναι απλά έχω τελειώσει ένα Πανεπιστήμιο και μπαίνω σε θέση Διευθυντού όπως γινόταν παλιότερα. Θέλει και γνώσεις πολύπλευρες, πολλά ταλέντα και πολλές ικανότητες που δε μπορεί να τα έχουμε όλοι. Δηλαδή όλοι είμαστε δάσκαλοι δε σημαίνει πως όλοι είμαστε καλοί Διευθυντές» (E8).

Μάλιστα, γίνεται αναφορά στην ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και ηγεσίας κατά τον προπτυχιακό κύκλο σπουδών τους, τη στιγμή που αυτή κρίνεται βαρύνουσα σημασίας. «Θα έπρεπε οι Διευθυντές να περνάνε από τελείως διαφορετικό κριτήριο, δηλαδή ναι μεν το μεταπτυχιακό τους και το διδακτορικό τους, αλλά θα έπρεπε να υπάρχει σχολή, που να τους προορίζει για αυτό, να είναι πιο εξειδικευμένοι, γιατί είναι διοίκηση και εμείς δεν έχουμε σπουδάσει αυτό» (E4).

Ωστόσο, μερίδα των εκπαιδευτικών αν και αναγνωρίζουν σαφώς τη σημασία της επιμόρφωσης και εξειδίκευσης σε θέματα διοικητικού περιεχομένου εντούτοις σημειώνουν πως αυτό έχει κάποιο νόημα όταν υπάρχει επικαιροποίηση των γνώσεων δεδομένων των ταχέων διοικητικών μεταβολών και απαιτήσεων. «Αλλάζουν οι ανάγκες της κοινωνίας και δε σημαίνει ότι αν κάποιος επιμορφώθηκε πριν 20 χρόνια, αυτό αρκεί. Άρα αυτή η εκπαίδευση στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης πρέπει να είναι συνεχής από τη στιγμή που θα αλλάξει το πλαίσιο θεσμικά, γιατί αλλάζουν και ανάγκες της κοινωνίας. Αυτές τις αλλαγές δεν μπορεί να τις ξέρει ένας άνθρωπος που επιμορφώθηκε μια φορά» (E2).

Επιπλέον, διακρίνεται έντονα μια αμφισβήτηση ως προς την αντιστοιχία ηγετικών ικανοτήτων και συσσώρευση τίτλων «Θεωρώ ότι οι σπουδές και η επιμόρφωση στη διοίκηση συνιστά βασικό κριτήριο. Ωστόσο, δεν πιστεύω ότι πρέπει να αποτελεί προαπαιτούμενο για να μπορεί κάποιος να συμμετέχει σε μία τέτοια διαδικασία γιατί δε σημαίνει πως κάποιος με εξειδίκευση είναι απαραίτητα και καλός» (E3),



*«Αυτό πραγματικά δεν το ξέρω με σιγουριά, γιατί έχω δει πολύ ικανούς Διευθυντές, αποφασιστικούς, έλυναν τα προβλήματα του σχολείου χωρίς να έχουν κάποιο παραπάνω χαρτί ούτε στη δημόσια διοίκηση, ήταν απλοί δάσκαλοι. Και έχω δει και άλλους που έχουν μαζέψει ένα σωρό χαρτιά και δεν κάνουν τίποτα, μοιράζουν αρμοδιότητες δικές τους σε άλλους ή δεν ήταν καν σχολείο. Έτσι γίνεται ο καθένας Διευθυντής. Όμως πιστεύω πως έτσι όπως έχει γίνει το σχολείο πια, με τις τόσο πολλές απαιτήσεις, σίγουρα προσδίδουν οι σπουδές, κάτι προσδίδει σίγουρα» (E5).*

## **5.6 ΑΞΟΝΑΣ Ε': Προτάσεις για βελτίωση της υφιστάμενης διοικητικής στρατηγικής**

### **5.6.1. Συζήτηση περί συνέχειας της εν λόγω διαδικασίας για την επιλογή Διευθυντών σχολικών μονάδων (ερ.19).**

Παρά τις έντονες αντιδράσεις και τις φωνές ενστάσεων γύρω από την αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία του εν λόγω νομοθετήματος (προσφυγή Διευθυντών στο ΣτΕ) οι μισοί (E1, E3, E6, E8) από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος υποστηρίζουν πως θα πρέπει να υπάρχει μια συνέχεια- έστω και με σημαντικές παρεμβάσεις και διαφοροποιήσεις- στο εν λόγω διοικητικό καθεστώς, ένα βάθος χρόνου που θα δώσει την απαραίτητη αναστοχαστική ματιά για την βελτιστοποίησή του.

*«Νομίζω πως θα πρέπει να συνεχιστεί. Θεωρώ πως πρέπει να βελτιωθεί το παρόν σύστημα, το να πάμε πίσω νομίζω δε βοηθάει. Πάντα υπάρχουν καταγγελίες και αντιδράσεις, αναμενόμενο μάλλον» (E1),*

*«Αυτό που έχω να πω είναι ότι έγινε ένα πρώτο βήμα που σίγουρα θα υπάρξουν και θα χρειαστούν αλλαγές προκειμένου να τελειοποιηθεί η όλη διαδικασία μελλοντικά. Όπως είπα και αρχικά νιώσαμε ότι για πρώτη φορά αποκτήσαμε «φωνή» και εμείς και αυτό το μετράω σαν θετικό. Επομένως θεωρώ ότι καλό είναι να συνεχιστεί η εν λόγω διαδικασία έστω και διαφοροποιημένη. Χρειάζεται ένα βάθος χρόνου σε ότι δοκιμάζεις για να δεις αν έπραξες σωστά ή λάθος» (E3),*

*«Πιστεύω πως θα πρέπει να υπάρξει μια συνέχεια και ότι βλέπουμε πως δεν πάει καλά αυτό να διορθώνουμε όχι να γυρίσουμε σε προγενέστερο, γιατί και το προγενέστερο δεν ήταν καλύτερο. Θα πρέπει να του δώσουμε μια ευκαιρία, αλλά εννοείται με διορθώσεις» (E6),*

*«Να υπάρχει συνέχεια, γιατί πρέπει να το δούμε πώς λειτουργεί σε βάθος χρόνου για να μπορούμε να πούμε αν επρόκειτο για μια σωστή ή εσφαλμένη στρατηγική αλλά με αρκετές βελτιώσεις» (E8).*

Στον αντίποδα υπάρχει και ο αντίλογος των εκπαιδευτικών (E2, E4, E5, E7), οι οποίοι έχοντας βιώσει τη διαδικασία, αλλά και τις μετέπειτα συνέπειες αυτής, τίθενται κατά της συνέχειας του πλαισίου εκφράζοντας αρκετά έντονες αντιδράσεις, καθώς *«η εν λόγω διαδικασία στηρίχθηκε σε λάθος προϋποθέσεις»(E2)*. Εκτιμούν πως θα πρέπει να υπάρξει επανεξέταση της όλης διαδικασίας καθώς και να δομηθεί σε τελείως διαφορετικές βάσεις. Κρίνουν πως η ψηφοφορία από μόνη της, ως ένας έμμεσος τρόπος κρίσης των Διευθυντών, δημιουργεί ένα πλαίσιο και θέτει κάποιες παραμέτρους και προϋποθέσεις, οι οποίες δεν μπορούν να παραβλεφθούν:

*«Θα πρέπει να βελτιωθούν πολλά νομίζω για να υπάρξει μια συνέχεια, δεν είναι αντικειμενικός, σωστός και δίκαιος αυτός ο τρόπος (...) δεν μπορεί να είμαστε κατάλληλοι όλοι να κρίνουμε ένα Διευθυντή τη στιγμή που δε μας έχει κρίνει εμάς κανένας. Άρα λοιπόν από τη στιγμή που είμαστε και εμείς και εργαζόμαστε στα ελληνικά σχολεία έτσι ελαφρά την καρδιά, δεν ξέρω αν είμαστε ικανοί να ψηφίσουμε όλοι» (E4).*

*«Όχι γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σταθεροί. Εγώ δε θα ήθελα να ξαναγίνει. Δε θα ήθελα να το ξαναζήσω αυτό το πράγμα. Και μάλιστα έχω σκεφτεί πολύ σοβαρά πως την ημέρα που θα ξαναγίνουν εκλογές θα φροντίσω να έχω πάρει άδεια» (E5),*

*«Όχι, νομίζω ότι πρέπει να καταργηθεί. Να πάμε σε κάτι τελείως διαφορετικό. Πρέπει να εμπλακούν τα Πανεπιστήμια. Πρέπει να εμπλακούν άνθρωποι του πνεύματος, υπάρχουν γνώσεις, δεν μπορούμε μόνοι μας, τέλος» (E7).*

### **5.6.2. Προτάσεις για βελτίωση της υφιστάμενης διοικητικής στρατηγικής (ερ.20).**

Μέσα από την ανάλυση των απαντήσεων του εκπαιδευτικού του δείγματος στο σχετικό ερώτημα προκύπτουν ενδιαφέρουσες προτάσεις αναφορικά με τη βελτιστοποίηση της υφιστάμενης διοικητικής στρατηγικής- εάν υπάρξει εν τέλει κάποια συνέχεια αυτής- καθώς και συνισταμένες που κρίνουν οι ίδιοι πως θα πρέπει να ληφθούν υπόψη για μελλοντικό σχεδιασμό ανάλογων νομοθετικών πλαισίων.

Το πρώτο ζητούμενο, το οποίο αναφέρεται ρητά είναι ο **προσεκτικότερος και αναλυτικότερος σχεδιασμός της διαδικασίας επιλογής** και των παραμέτρων της, αποφεύγοντας τις προχειρότητες και βεβιασμένες εφαρμογές που παρατηρήθηκαν με

το συγκεκριμένο και επιλύοντας ζητήματα και αδυναμίες που προέκυψαν, όπως για παράδειγμα η ελλιπής εικόνα που είχαν οι εκλογείς για τους, εκτός του Συλλόγου, υποψηφίους. Οι εκλογείς πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν ουσιαστικότερα τον κάθε υποψήφιο, να τον βιώσουν και να του θέσουν τα ερωτήματά τους, κάτι που θα συμβάλλει στη δημιουργία μία πληρέστερης και αρτιότερης εικόνας του προφίλ του υποψηφίου.

*«Κατ' αρχήν θα έπρεπε πριν την επιλογή το κομμάτι εκείνο να οργανωθεί καλύτερα και ίσως για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Να γίνει μια καλή δουλειά πριν, όχι βιαστικά όπως έγινε πέρυσι. Να έχουμε μια καλή εικόνα των υποψηφίων, ένα βιογραφικό ή να δεις τον άλλο για 2 ώρες και να κάνουμε μια συνέντευξη, στην πράξη είναι το θέμα, προς βλέπεις τον άλλο στην πράξη. Εκεί αν καταφέρουμε να δούμε και τους άλλους υποψηφίους πως λειτουργούν τότε θα έχουμε καλύτερο κριτήριο» (E1).*

Επιπλέον, η αναγνώριση της **συνέντευξης** ως δυναμικού εργαλείου επιλογής προσωπικού τη φέρει και πάλι στο προσκήνιο με έμφαση ωστόσο στον τρόπο διεξαγωγής της προκειμένου να μπορεί να διασφαλιστεί με κάθε τρόπο η αντικειμενικότητα και η αξιοπιστία του συγκεκριμένου εργαλείου. *«Κατ' αρχήν πρέπει να υπάρχει συνέντευξη, αλλά πρέπει να την αντικειμενοποιήσουμε τη συνέντευξη, (...)κάτι που σημαίνει να τη δομήσουμε διαφορετικά» (E2),*

*«η συνέντευξη όντας ένα σημαντικό εργαλείο θα πρέπει να συνεχίσει να υπάρχει και να παρουσιάζονται σε αυτή προβληματικές καταστάσεις τις οποίες ο υποψήφιος θα κληθεί να αντιμετωπίσει ή με τη μορφή εξέτασης με μία ανεπηρέαστη κριτική επιτροπή που να μην είναι βαμμένη κομματικά. Μόνο έτσι θα μπορέσουμε να διεκδικήσουμε το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα» (E3),*

*«Θα ήθελα να επιλέγονται οι Διευθυντές βάσει αντικειμενικών κριτηρίων και συνεντεύξεων. Θα ήθελα αυτές οι συνεντεύξεις να δημοσιοποιούνται για όλους» (E8).*

Εξέχουσα θέση στις προτεινόμενες βελτιώσεις του νομοθετικού πλαισίου κατέχει η προώθηση και μοριοδότηση της **αξιολόγησης του παραγόμενου έργου των υποψηφίων Διευθυντών**, κάτι που μοιραία συνδέεται και με την αναγκαιότητα αξιολόγησης του ευρύτερου δημόσιου τομέα. Πρόκειται για μία παρατήρηση που επισημαίνεται από μεγάλο μέρος του δείγματος (E2, E3, E4, E5), κάτι που καταδεικνύει και την καίρια σημασία της για πολλές εκφάνσεις του δημόσιου γίνεσθαι, καθώς είναι εκείνη που θα κρίνει την αποτελεσματική ή μη εφαρμογή μεθόδων και πρακτικών. Στην αξιολόγηση αυτή προτείνεται να συμμετέχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι με τη σχολική μονάδα φορείς αλλά και φυσικά πρόσωπα, όπως εκπαιδευτικοί, γονείς κλπ.

«Η αξιολόγηση του έργου των υπαρχόντων διευθυντών πριν καταθέσουν υποψηφιότητα και αφού καταθέσουν, δηλαδή αν είναι ικανοί να ξανά καταθέσουν υποψηφιότητα γιατί αν αποδειχτεί πως δεν το θέλει η σχολική μονάδα, δεν τον θέλουν οι γονείς πώς καταθέτεις υποψηφιότητα; Να κριθείς από όλες τις συνισταμένες αν ήσουν καλός ή κακός διευθυντής. Είναι μια αξιολόγηση με απλά ερωτηματολόγια για να δούμε κατά πόσο είναι αποδεκτός από τη σχολική κοινότητα, πολύ σημαντικό...» (E2),

«Αυτό που θέλω να πω είναι πως σαν επιλογή είναι και πρέπει να είναι πολύπλευρη. Είδα άτομα με πολλούς τίτλους σπουδών να αναλαμβάνουν θέσεις διευθυντικές και να αποτυγχάνουν παταγωδώς στο έργο τους, γιατί δεν είχαν την ικανότητα, την ευελιξία, την αποτελεσματικότητα που απαιτεί μία τόσο καίρια θέση και αντίστοιχα άτομα με λίγες περγαμνές να τα καταφέρνουν. Υπάρχουν πολλές συνισταμένες που θα πρέπει να αξιολογούνται, όπως φυσικά τα προσόντα, αλλά όχι αυτά και μόνο, το προηγούμενο έργο Διευθυντών, πόσο αποτελεσματικοί ήταν, η γνώμη και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (που και αυτοί θα πρέπει να αξιολογούνται βέβαια)» (E3),

«Θα μπορούσε κατ' αρχήν να υπάρχει ομάδα αξιολόγησης του έργου των σχολικών μονάδων συνολικά ώστε να βλέπουνε και με το παραγόμενο έργο των Διευθυντών τι συμβαίνει σε κάθε σχολείο, να υπάρχει περισσότερος έλεγχος. Θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να δίνουν μια περιγραφική δική τους άποψη για το Διευθυντή και ακόμα να κριθούν και αυτοί αν είναι κατάλληλοι να κρίνουν, γιατί δεν μπορεί να είμαστε κατάλληλοι όλοι να κρίνουμε ένα Διευθυντή τη στιγμή που δε μας έχει κρίνει εμάς κανένας. Άρα λοιπόν από τη στιγμή που είμαστε και εμείς και εργαζόμαστε στα ελληνικά σχολεία έτσι ελαφρά την καρδιά, δεν ξέρω αν είμαστε ικανοί να ψηφίσουμε όλοι. Αυτό που χρειάζεται αξιολόγηση στον ευρύτερο δημόσιο τομέα για να μπορέσουμε να αξιολογήσουμε με τη σειρά μας» (E4),

«Από την άλλη καλό είναι να κοιτάμε και λίγο το φάκελος του καθενός, δηλαδή σαν εκπαιδευτικός τι έχει κάνει, είναι δραστήριος ή όχι, γιατί αν ήταν κάποιος εκπαιδευτικός που ποτέ του δεν έχει αναλάβει ένα πρόγραμμα κάτι δεν μπορεί αυτόματα να γίνει ένας Διευθυντής αποτελεσματικός. Αλλά εκεί τίθεται και το εξής ζήτημα. Εγώ μπορεί να δηλώσω 10 προγράμματα σε μία χρονιά και να μην κάνω κανένα, αλλά επειδή γράφω ωραία και γράφω ωραίες εκθέσεις και τις στέλνω... Δυστυχώς έτσι γίνεται, είναι όλο το σύστημα. Ποιος με ελέγχει; Χρειάζεται **αξιολόγηση** όλων, δεν ξέρω τι πρέπει να γίνει... Εγώ εισπράττω την αναποτελεσματικότητα» (E5).

Επιπροσθέτως, οι **σπουδές στη διοίκηση**, η συνεχής και υποχρεωτική επιμόρφωση των υποψηφίων σε θέματα διοικητικής φύσης, αλλά και η **προϋπηρεσία τους σε θέση Υποδιευθυντή** πιστεύεται πως θα παρέχουν στον υποψήφιο Διευθυντή τις απαιτούμενες γνώσεις, δεξιότητες και εφόδια και για αυτό το λόγο θα πρέπει να αποτελούν προϋπόθεση για την υποψηφιότητα του εκάστοτε ατόμου.

*«Πέρα των αντικειμενικών προσόντων το να αποτελεί προϋπόθεση η θητεία σε θέση Υποδιευθυντή είναι για εμένα κάτι βασικό» (E5),*

*«(...) Να έχει κάνει μια εκπαίδευση πριν γίνει Διευθυντής στα διοικητικά, να μην μπαίνει μέσα και πελαγώνει και ζητάει συνέχεια βοήθεια από τους άλλους, είναι τραγικό. Πιο αυστηροί ως προς τα προσόντα δηλαδή, γιατί άμα δε γνωρίζει ούτε τα απαραίτητα τι να πω και εγώ; Θα πρέπει να έχει διατελέσει Υποδιευθυντής, για εμένα χρειάζεται, δηλαδή να έχει προσαρμοστεί και να έχει δει κάποια πράγματα και μετά αν δει τον εαυτό του ότι είναι άξιος να γίνεται Διευθυντής. Αυτό θεωρώ ότι είναι λάθος, να πάει κάποιος απευθείας για Διευθυντής, θα πρέπει να έχει περάσει πρώτα από τη θέση του Υποδιευθυντή» (E6), «Να γίνει υποχρεωτική η επιμόρφωση των υποψηφίων σε θέματα διοίκησης, να ξέρει δηλαδή εκ των προτέρων όχι να αποκτήσει τις γνώσεις κατά τη διάρκεια. Το σχολείο είναι ζωντανός οργανισμός δεν κάθεται να περιμένει» (E7).*

Προχωρώντας, είναι σαφής η άποψη των ερωτώμενων αναφορικά με τη **συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία ανάδειξης στελεχών**. Κρίνουν πως αυτό θα πρέπει να υφίσταται, όχι όμως με τη μορφή της μυστικής ψηφοφορίας, αλλά περισσότερο με τη μορφή περιγραφικής αξιολόγησης του υποψήφιου Διευθυντή, κάτι που σαφώς θα προσμετρείται στο σύνολο των μορίων που συλλέγει ο κάθε υποψήφιος με τη μορφή ποσόστωσης. *«Θα πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση και όχι ψηφοφορία. Η ψηφοφορία είναι για κάτι άλλο και όχι για αυτό» (E2)*. Επιπλέον, μία εναλλακτική εκδοχή για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία παρέχεται από την εκπαιδευτικό E8, η οποία προτείνει την αντιστροφή της διαδικασίας σύμφωνα με την οποία τα Συμβούλια Επιλογής μέσω της συνέντευξης και των τυπικών προσόντων θα αναδεικνύουν του επικρατέστερους υποψήφιους και κατόπιν ο Σύλλογος θα μπορεί να επιλέγει από αυτούς εκείνον που θεωρεί πως ταιριάζει περισσότερο στο προφίλ του σχολείου. *«Για την ποσόστωση στο τέλος για την ίδια εκπαιδευτική μονάδα αν προκρίνονται πχ τρεις με την ίδια βαθμολογία, να μπορεί ο Σύλλογος Διδασκόντων από αυτούς τους τρεις να διαλέξει εκείνον που θα τον εμπνέει καλύτερα ή εκείνον που θα του ταιριάζει καλύτερα» (E8).*

Πάντως η παρουσία και η συμβολή των Συμβουλίων Επιλογής κρίνεται απαραίτητη και επιτακτική από τους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια μιας αντικειμενικότερης επιλογής, η αξιοπιστία της οποίας ωστόσο μπορεί να διασφαλιστεί, θεωρούν, μόνο μέσω ανεξάρτητων φορέων που θα είναι απαλλαγμένοι από οποιασδήποτε φύσης παράγοντες και κριτήρια που μπορεί να επηρεάσουν τη συγκεκριμένη επιλογή *«και να βγει έξω από η επιλογή, δηλαδή να μην έχει να κάνει μόνο με ένα υπουργό και τους συμβούλους του υπουργού και τη ΔΟΕ, να περάσει σε άλλα χέρια τελείως, άλλοι φορείς να βγάζουν το νόμο, δεν ξέρω ποιοι φορείς, αλλά φορείς άλλοι που θα έχουν γνώμονα το σχολείο και το έργο του, αυτός να είναι ο μοναδικός γνώμονας και όχι τα κομματικά, τα ρουσφέτια, όχι αυτά τα πράγματα. Αν δεν τα αφήσουμε αυτά πίσω, δεν πρόκειται να κάνουμε τίποτα» (E7).*

Ένα ακόμα σημείο – συμπέρασμα της έρευνάς μας, το οποίο κρίνεται πως αξίζει να σημειωθεί συνιστά το γεγονός πως η αποδοχή ή όχι της συγκεκριμένης διαδικασίας ανάδειξης Διευθυντών από τους εκπαιδευτικούς δε φαίνεται να σχετίζεται με το αποτέλεσμα της διαδικασίας. Με άλλα λόγια, δεν προκύπτει από τις απαντήσεις τους πως η ανάδειξη ή μη της όποιας επιλογής τους κάνει τους εκπαιδευτικούς να διάκινεται απαραίτητα και θετικά ως προς το νόμο ή και το αντίστροφο. Δεν παρατηρείται, δηλαδή, απόλυτη ταύτιση ανάμεσα στο αποτέλεσμα και την θετική ή αρνητική αποτίμηση του νόμου από τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο κάτι που αναδείχθηκε από τη στρωματοποίηση του δείγματός μας και αξίζει να σταθούμε είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που η επιλογή τους δεν εξελέγη είναι ιδιαίτερα έντονοι στην κριτική τους συγκριτικά με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αν και στο σύνολό τους αναγνωρίζουν τα κακώς κείμενα του νόμου, εμφανίζονται πιο μετριοπαθείς, κάτι που ενδεχομένως συνδυαστικά με άλλες παραμέτρους όπως το σχολικό κλίμα ή η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων θα εμφάνιζε ενδιαφέρον να αποτελέσει σημείο μελέτης για κάποια μελλοντική έρευνα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>: ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ:

### 6.1 Συζήτηση και γενικά συμπεράσματα

Η έννοια, λοιπόν, του στελέχους της εκπαίδευσης συνιστά, σύμφωνα με πληθώρα μελετητών (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2006· Eurydice, 2015), μία έννοια αρκετά ευρεία και περιλαμβάνει, ανάλογα σαφώς με τη δομή και τις λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος, πρόσωπα με πολύ διαφορετική κουλτούρα, προσόντα και αρμοδιότητες. Σε όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες υφίσταται συγκεκριμένο ρυθμιστικό - νομοθετικό πλαίσιο το οποίο καθορίζει και οριοθετεί τα προσόντα και τις διαδικασίες επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης. Απαιτούμενα προσόντα που προσμετρώνται στις περισσότερες περιπτώσεις αφορούν στην: (α) επαγγελματική εμπειρία και εκπαιδευτική προϋπηρεσία, (β) διοικητική/διαχειριστική ικανότητα, (γ) επιστημονική εμπειρογνωμοσύνη στον τομέα ευθύνης και (δ) επαρκής προσωπική συγκρότηση και ηθική ακεραιότητα για τη διαφύλαξη του κύρους της θέσης που καταλαμβάνεται και την ορθή εκτέλεση των καθηκόντων του στελέχους για τη διασφάλιση της οργανωτικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού έργου (Γκόβαρης, Ρουσσάκης, 2008: 43).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει αρκετά συγκεντρωτικό, δεδομένου ότι οι βασικές αρμοδιότητες για την εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση της εκπαίδευσης είναι όλες συγκεντρωμένες υπό την ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων<sup>16</sup> (Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1990). Ωστόσο, στα πλαίσια της εν εξελίξει συνολικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, η εθνική στρατηγική για ένα νέο μοντέλο διαχείρισης και διακυβέρνησης στον τομέα της εκπαίδευσης επιχειρείται με βλέμμα στραμμένο στις αρχές της αποκέντρωσης, της δημοκρατικής συμμετοχής, της διαφάνειας, της κοινωνικής υπευθυνότητας και της αποτελεσματικότητας.

Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002, «ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός, αλλά και επιστημονικός - παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο

<sup>16</sup> Δίκτυο Ευρυδίκη

[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Greece:Organisation\\_and\\_Governance](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Greece:Organisation_and_Governance), προσπ. 27/04/2016

αυτό» (άρ. 27, παρ. 1), ενώ συνεχίζοντας η Πανελλήνια Επιστημονική Ένωση Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης υπογραμμίζει πως «είναι επιτακτική η ανάγκη να θεσπιστεί ένα διαφανές και αξιοκρατικό σύστημα επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης, που θα στηρίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια. Τα κριτήρια πρέπει να είναι αντικειμενικά και μετρήσιμα και να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της θέσης στελέχους ως προς τη γνώση και την εμπειρία. Επίσης, τα στελέχη της εκπαίδευσης πριν αναλάβουν τα καθήκοντά τους θα πρέπει να επιμορφώνονται»<sup>17</sup>.

Στη διαχρονική του, λοιπόν, επισκόπηση το θεσμικό πλαίσιο επιλογής των Στελεχών Εκπαίδευσης - και μοιραία και των Διευθυντών σχολικών μονάδων - υποβάλλεται σε συχνές διαδικασίες τροποποίησης και αλλαγής, με γνώμονα κάθε φορά τη βελτιστοποίηση και διαφάνεια του συστήματος ανάδειξης. Αυτή η συνεχής μεταβολή, ως πράξη καθαρά πολιτική, θα μπορούσε να αποδοθεί αφενός στην προσπάθεια της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων να προσανατολίσει τη διαδικασία είτε ακόμα και στην προσπάθεια εξεύρεσης ενός ιδανικού και αντικειμενικού τρόπου επιλογής αποφεύγοντας τα μελανά σημεία των προγενέστερων νομοθετημάτων. Οι διαρκείς, ωστόσο, μεταβολές του θεσμικού πλαισίου επιλογής φαίνεται να δημιουργούν μια τάση αστάθειας και ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα για εκείνους που φιλοδοξούν να θέσουν υποψηφιότητα για κάποια θέση ευθύνης, καθώς η συνεχής τροποποίηση των κριτηρίων και της μοριοδότησής τους, αλλά και οι αυξανόμενες απαιτήσεις τους αποπροσανατολίζουν δίνοντας την αίσθηση ενός αβέβαιου πλαισίου. Δυστυχώς, ανατρέπεται ο προγραμματισμός πολλών εκπαιδευτικών, οι οποίοι τα προηγούμενα χρόνια μεριμνούσαν για τη συνεχή βελτίωση της υπηρεσιακής τους κατάρτισης. Οι εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας, ιδίως εάν απέβλεπαν μελλοντικά και στη διεκδίκηση μίας θέσης ευθύνης στην εκπαίδευση, είναι πιθανό να βρεθούν αντιμέτωποι με την πλήρη απαξίωση της προσπάθειας και τον κόπον τους.

Στην παρούσα μελέτη, λοιπόν, επιχειρήθηκε μια διεισδυτική ερευνητική προσέγγιση στις αλλαγές του τρόπου επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κυρίως όμως στον απόηχο της εφαρμογής του πρόσφατου κανονιστικού πλαισίου επιλογής, που εφαρμόστηκε πριν από περίπου ένα χρόνο, το ρηξικέλευθο σημείο του οποίου ήταν η συμμετοχή του Συλλόγου

---

<sup>17</sup> Ανακτήθηκε από:  
[http://panenosi.gr/images/arxeia/2015/THESIS\\_%2028-03-2015.pdf](http://panenosi.gr/images/arxeia/2015/THESIS_%2028-03-2015.pdf),



Διδασκόντων στη διαδικασία εκλογής δια μέσου της μυστικής ψηφοφορίας. Αναμφισβήτητα, ο νόμος 4327/2015 αποτέλεσε έναν από τα πλέον αμφιλεγόμενα νομοθετήματα για το διορισμό Στελεχών Εκπαίδευσης, καθώς οι έριδες και οι φωνές ενστάσεων που εγείρονται από τη νέα διαδικασία έφεραν το νέο σύστημα επιλογής στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος καθώς και την προσφυγή πολλών Διευθυντών στην Ολομέλεια του Συμβουλίου της Επικρατείας για τη συνταγματικότητα ή μη της διαδικασίας. Η απόφαση, βεβαίως, αναμένεται ωστόσο από την παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων που προηγήθηκε εντοπίζονται ορισμένες κοινές αντιλήψεις και απόψεις αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τη νέα διοικητική στρατηγική, συμβάλλοντας έτσι στην καλύτερη χαρτογράφηση των πεπραγμένων αλλά και στοιχειοθέτηση των δυνατών και αδύναμων σημείων του νομοθετικού πλαισίου.

Σε πρώτο πλάνο τίθεται ο προσεκτικότερος και αναλυτικότερος σχεδιασμός της διαδικασίας επιλογής. Από τα δεδομένα προκύπτει πως η βεβαιωμένη και πρόχειρη εφαρμογή του δεν παρείχε την ευκαιρία για ευρύτερη διαβούλευση του νομοθετήματος, κάνοντας πιο πιθανή την οικοδόμηση μιας σχέσης εμπιστοσύνης με το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά και τη δυνατότητα για ενεργή συμμετοχή, διατύπωση προβλημάτων και ενστάσεων καθώς και την προσφορά παραγωγικών ιδεών και λύσεων. Επιπλέον, οι υποψήφιοι Διευθυντές όσο και οι Σύλλογοι Διδασκόντων θα είχαν καλύτερη αντίληψη ενός σαφέστερα καθορισμένου πλαισίου λειτουργίας εντός του οποίου θα εκτελούσαν τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές τους. Κάτι τέτοιο έγινε σαφές και κατά τη γνωστοποίηση και ενημέρωση του εκπαιδευτικού κόσμου για την επερχόμενη εγκύκλιο για τη στελέχωση των διευθυντικών θέσεων, καθώς παρότι έχει οριστεί από το 2003 (Π.Δ. 127, ΦΕΚ Α' 114/12-05-03) το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας «ως γνωμοδοτικό όργανο προς τον Υπουργό Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων για ζητήματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού και για μείζονος σημασίας ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής»<sup>18</sup>, η εν λόγω ενημέρωση πραγματοποιήθηκε αποσπασματικά και χρειάστηκε μια σειρά διευκρινιστικών εγκυκλίων για την περαίωση της διαδικασίας.

Το νέο θεσμικό πλαίσιο επιλογής στελεχών βρίσκει την εκπαιδευτική κοινότητα έντονα διχασμένη κάτι που εκδηλώνεται με αρκετές συζητήσεις και αντιπαραθέσεις. Κυριότερη πηγή αντιπαραθέσης συνιστά η ορθότητα της αντικατάστασης της καθιερωμένης συνέντευξης με τη μυστική ψηφοφορία των Συλλόγων των εκπαιδευτικών. Οι σφοδροί πολέμιοι της διαδικασίας κάνουν λόγο για ασαφή και

<sup>18</sup> Εθνικός Διάλογος για την Παιδεία: [http://dialogos.minedu.gov.gr/?page\\_id=462](http://dialogos.minedu.gov.gr/?page_id=462)

υποκειμενικά κριτήρια όσον αφορά στην ψήφο των εκπαιδευτικών και καταπάτηση της δημοκρατικότητας της επιλογής, χαρακτηρίζοντας το σύστημα ξεκάθαρα πελατειακό και τους ένθερμους υποστηρικτές του να υποστηρίζουν πως η μυστική ψηφοφορία αποτέλεσε μία προσπάθεια ενίσχυσης του ρόλου των Συλλόγων Διδασκόντων και να υπενθυμίζουν πως η ψηφοφορία συνιστά και τη βάση του πολιτικού μας συστήματος και χρησιμοποιείται σε πλήθος άλλων διαδικασιών.

Επιπλέον, το χάσμα μεγαλώνει με τη διαφοροποίηση της βαρύτητας των μονάδων στα επιμέρους κριτήρια, κυρίως με την αύξηση του ειδικού βάρους των ετών υπηρεσίας, σε σχέση με τη μείωση της αξίας της περαιτέρω κατάρτισης, είναι δυνατό να εννοηθεί ως μία τάση αποστροφής για πρόσθετα καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, ή εκπαιδευτικούς σε συγκεκριμένες υπηρεσιακά ηλικιακές ομάδες, όπου κάθε παλαιός στην υπηρεσία εκπαιδευτικός έχει δικαίωμα υποψηφιότητας σε θέση ευθύνης, χωρίς να παρεμποδίζεται από υποψηφιότητες νεοτέρων ή περισσότερο καταρτισμένων εκπαιδευτικών. Αυτό το δικαίωμα μπορεί να ενισχυθεί ακόμη περισσότερο, μέσα από εκλογικές διαδικασίες εντός του σχολείου, δίνοντας την ευκαιρία σε οποιονδήποτε, να καταλάβει θέση στελέχους στη δημόσια σχολική εκπαίδευση.

Κοινός παρανομαστής, ωστόσο, για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συνιστά η άποψη περί αναγκαιότητας της συμμετοχής τους σε αυτή τη διαδικασία ως άμεσα ενδιαφερόμενοι και εμπλεκόμενοι αλλά και ως εμπειρικοί γνώστες των εκάστοτε προβληματικών καταστάσεων των σχολικών μονάδων, μία αντικειμενική συνθήκη και ένα χαρακτηριστικό που δεν μπορεί εκ των πραγμάτων να κατέχει κάποιο Συμβούλιο Επιλογής. Προφανώς, λοιπόν, παρά τις εξαγγελίες και τις διευκρινίσεις για την ορθότητα του νέου συστήματος διαφαίνεται έντονα η ανάγκη ρύθμισης καίριων σημείων.

Πάντως, η ανάγκη εκσυγχρονισμού και αντικατάστασης του παλαιότερου συστήματος διορισμού των στελεχών διαφαίνεται έντονα στις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι παρουσιάζονται βαθιά απογοητευμένοι από τον τρόπο διεξαγωγής της συνέντευξης σε προηγούμενα θεσμικά πλαίσια, ένα εργαλείο που αναγνωρίζουν μεν την αξία του ως προς την επιλογή του προσωπικού, ωστόσο έχει συνδεθεί στην αντίληψή τους σε πολύ μεγάλο βαθμό με την εκμετάλλευσή του για την προώθηση συγκεκριμένων υποψηφίων και την επικράτηση εν τέλει του πελατειακού συστήματος. Στο σημείο, αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αντίθετοι ούτε με τη συμμετοχή των Συμβουλίων Επιλογής, αλλά ούτε και με την αξιοποίηση του εργαλείου της συνέντευξης στην διαδικασία

ανάδειξης του επερχόμενου Διευθυντή. Εκεί που εμμένουν, ωστόσο, είναι η ακεραιότητα των μεθοδολογικών εργαλείων που αξιοποιούνται και όχι η χειραγώγηση και καταστρατήγησή τους από πελατειακές καταστάσεις που καθορίζονται από το πολιτικό ή ιδεολογικό συγκείμενο. Αυτή η αντίληψη φαίνεται πως έχει βαθύτατη επίδραση και στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι και στο νέο σύστημα, η πλειονότητα των οποίων δεν κρίνει πως με τις πραγματοποιηθείσες αλλαγές καταπολεμάται αυτό το πελατειακό καθεστώς, αλλά απεναντίας τροφοδοτείται από τις ψηφοθηρικές τάσεις και τους ανταγωνισμούς καθώς και την τελική επικράτηση των διαπροσωπικών σχέσεων. Με άλλα λόγια, κρίνουν πως μέσω της μυστικής ψηφοφορίας υπήρχε σαφές προβάδισμα όχι τόσο για τους υποψηφίους με αυξημένα τυπικά προσόντα - καθώς μάλιστα συρρικνώθηκε η μοριοδότηση των επιστημονικών προσόντων, της γνώσης ξένων γλωσσών και ΤΠΕ - αλλά κυρίως για εκείνους με στιβαρή επικοινωνιακή πολιτική και δομημένες διαπροσωπικές σχέσεις που λειτούργησαν ως υποστηρικτικά δίκτυα, κάτι που ήταν εις βάρος των εκτός Συλλόγου υποψηφίων οι οποίοι, μολοντί ενδεχομένως ικανότατοι, είχαν ελάχιστες πιθανότητες να εκλεγούν. Όλα τα παραπάνω σε συνδυασμό με τον τρόπο που διεξήχθη η ψηφοφορία, με την ψήφο να είναι μυστική και αναιτιολόγητη αλλά και με την αυξημένη βαρύτητα της «υποκειμενικής» ψήφου των εκπαιδευτικών, η οποία σε πολλές περιπτώσεις αποδείχθηκε καθοριστική για την ανάδειξη διευθυντή της σχολικής μονάδας, λόγω και της αυξημένης βαρύτητάς της, λογίζονται από τους εκπαιδευτικούς ως μεγάλες αδυναμίες του συστήματος, οι οποίες χρήζουν περαιτέρω ανάλυσης και μελέτης.

Επιπροσθέτως, από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, προέκυψε πως σε ορισμένες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν αρκετές διαφοροποιήσεις στη στάση των υποψηφίων, πριν και μετά το πέρας της ψηφοφορίας, κάτι άλλωστε που καταγράφεται και στη συμπεριφορά του εκλογικού σώματος, αλλά και στις σχέσεις μεταξύ των ατόμων του Συλλόγου. Οι διαφοροποιήσεις αυτές ως επί το πλείστον πηγάζουν είτε από την προσπάθεια άσκησης πίεσης και προσανατολισμού των ψήφων, είτε από την κατάχρηση της εύνοιας και της εξουσίας. Η ουσία σε όλα αυτά είναι πως στις σχολικές μονάδες που παρατηρήθηκαν τέτοιου είδους περιστατικά επήλθε μοιραία και διατάραξη των σχέσεων αλλά και του σχολικού κλίματος, ρήξη που χρειάζεται χρόνο για να επουλωθεί. Πάντως και σε αυτό το κομμάτι η επίδραση του προσωπικού στοιχείου είναι διάχυτη και από ότι αποδεικνύεται καθοριστική για την εκλογή των Διευθυντών.

Αναμφισβήτητα, ο έντονος προβληματισμός αναφορικά με το πλαίσιο για τον τρόπο επιλογής και διορισμού των Διευθυντών απορρέει από την αναγνώριση της σπουδαιότητας του ρόλου τους για την εύρυθμη και ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας από σύσσωμη την εκπαιδευτική κοινότητα. Πρόκειται για μία καίρια θέση, οι ιδιαίτερες απαιτήσεις της οποίας και το εύρος των καθηκόντων χρήζουν συγκεκριμένων δεξιοτήτων και προσόντων από τους υποψηφίους προκειμένου να αντεπεξέλθουν στο πολύπλευρο έργο τους. Έτσι, λοιπόν, εκτός από τη διαχείριση των λειτουργικών αναγκών του σχολείου και το συντονισμό του ανθρώπινου δυναμικού που μετέχει στη λειτουργία της σχολικής μονάδας (διδασκτικό προσωπικό, μαθητές, γονείς, φορείς), ο ρόλος αυτός συμπεριλαμβάνει και επιμέρους συνιστώσες, όπως η διαχείριση κρίσεων ή η κατάλληλη αξιοποίηση του προσωπικού προκειμένου αυτή να λειτουργήσει ισορροπημένα και να επιτύχει τους επιδιωκόμενους στόχους της. Επιπλέον, οι επικοινωνιακές δεξιότητες, βασικό χαρακτηριστικό στοιχείο για έναν υποψήφιο διευθυντή διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο, καθώς η αγαστή συνεργασία και γόνιμη αλληλόδραση συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία και στην καλύτερη απόδοση της σχολικής μονάδας. Συνεπώς, η διοικητική, παιδαγωγική και νομική κατάρτιση των υποψηφίων κρίνεται απαραίτητη από το εκπαιδευτικό σώμα, που αντιμετωπίζει τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας όχι σαν μία παρουσία επικουρική και διεκπεραιωτική και περιορισμένη στη γραφειοκρατική της διάσταση, αλλά ως η «ψυχή» της σχολικής κοινότητας, «μαέστρος» της σχολικής ορχήστρας. Για αυτούς τους λόγους είναι ξεκάθαρη η άποψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με το προφίλ του καλού Διευθυντή αλλά και αναφορικά με την επιμόρφωση των υποψηφίων σε θέματα που άπτονται του ηγετικού τους ρόλου υπογραμμίζοντας την ανάγκη επικαιροποίησης των γνώσεων αυτών προκειμένου να μπορούν να αξιοποιούνται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο προς όφελος της σχολικής μονάδας. Μάλιστα, κρίνουν πως οι γνώσεις και οι σπουδές στο πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης θα πρέπει να τεθούν ως προαπαιτούμενο για να μπορέσει κάποιος εκπαιδευτικός να θέσει υποψηφιότητα για μία τέτοια θέση ευθύνης.

Αξιοπρόσεκτα είναι επίσης κάποια συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνά μας και σχετίζονται με τη σύνδεση του νέου τρόπου επιλογής διευθυντών και της αποτελεσματικότητας του έργου τους. Πιο συγκεκριμένα, όπως προκύπτει, από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εκτιμούν πως το νέο θεσμικό πλαίσιο επιλογής δε διασφαλίζει απόλυτα τη στελέχωση των σχολικών μονάδων με τους καταλληλότερους Διευθυντές, που θα είναι ικανοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μίας τέτοιας θέσης ευθύνης, κάτι που αποδίδεται ως

επί το πλείστον στα κριτήρια με τα οποία ψήφισαν οι εκπαιδευτικοί, που διέπονται έντονα από μια υποκειμενική χροιά καθώς και στο γεγονός ότι η ίδια η εκπαιδευτική κοινότητα δεν έχει κατακτήσει ακόμα κουλτούρα αξιολόγησης.

Ως προς τη συνέχεια του νέου θεσμικού πλαισίου επιλογής, αυτή αντιμετωπίζεται με ιδιαίτερο σκεπτικισμό από τους εκπαιδευτικούς. Αν και υπάρχουν και οι ηχηρά διαφωνούντες, η επικρατούσα τάση προσανατολίζεται προς την κατεύθυνση της βελτίωσής του, κάτι που συνεπάγεται με βαθιές διαφοροποιήσεις και βελτιωτικές παρεμβάσεις που θα προκύψουν από την περαιτέρω μελέτη του με μία πιο αναστοχαστική ματιά. Εκτιμούν πως το εν λόγω διοικητικό καθεστώς θα πρέπει να κριθεί σε βάθος χρόνου και εκ των αποτελεσμάτων του, όχι ως έχει αλλά με τη διατήρηση κάποιων στοιχείων του και με την κατάργηση ή αντικατάσταση άλλων.

Τέλος, ως προς τις βελτιωτικές προτάσεις του θεσμικού πλαισίου επιλογής εξάγονται επίσης πολύ ενδιαφέροντα συμπεράσματα, όπως αυτά προκύπτουν από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως η αναζήτηση του ιδανικού «ηγέτη» στην Εκπαίδευση συνιστά μία αποστολή πολύπλευρη και απαιτητική κάτι που αναπόφευκτα οφείλει να περιλαμβάνει πολύ προσεκτικά δομημένες και διαφανείς διαδικασίες, αυστηρότητα κριτηρίων καθώς και αντικειμενικότητα και ακεραιότητα των εμπλεκόμενων φορέων με απώτερο στόχο τη διασφάλιση της αποτελεσματικής οργανωτικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού έργου και κυρίως την προαγωγή της παιδείας. Επιζητούν την καθιέρωση ενός πολυδιάστατου μοντέλου επιλογής που θα περιλαμβάνει και θα αξιολογεί τις διάφορες συνιστώσες που απαιτούνται με μη μεροληπτικές διαδικασίες και αποφυγή του συγκεντρωτισμού των αποφάσεων, μια ολιστική προσέγγιση θεωρημένη σε βάθος για να γίνει πιο διαχρονική.

Πιο συγκεκριμένα, λοιπόν, αυτό που σε πρώτη φάση κρίνουν οι εκπαιδευτικοί πως πρέπει να εξασφαλιστεί σε μία κρίση στελεχών είναι αρχικά η πλήρης επιστημονική, διοικητική και παιδαγωγική κατάρτιση των υποψηφίων. Αναγνωρίζοντας την εντονότατη απουσία γνώσεων διοικητικής επιστήμης από τους εκπαιδευτικούς εκτιμούν πως πρέπει να υπάρξει επιμορφωτική υποστήριξη υποχρεωτικού χαρακτήρα και αυστηρή μοριοδότηση των προσόντων των υποψηφίων διευθυντών, όπου η πιστοποιημένη κατοχή γνώσεων εκπαιδευτικής διοίκησης θα πρέπει να αποτελεί ακόμα και προϋπόθεση για να μπορεί να θέσει κάποιος υποψηφιότητα για μία τέτοια θέση ευθύνης. Επιπλέον, επισημαίνουν πως η ανυπαρξία ουσιαστικής επιμορφωτικής πολιτικής στην Εκπαίδευση λειτουργεί επιβαρυντικά για τα διευθυντικά στελέχη, καθώς δεν παρέχεται η δυνατότητα από την

ίδια την πολιτεία να επιμορφώσει τους διοικητικούς προϊσταμένους για τις εξελίξεις σε ζητήματα που άπτονται της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και του ρόλου τους.

Οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών για αυξημένες ικανότητες και εμπειρία του διοικητικού τους προϊσταμένου παραμένουν και έτσι κρίνουν πως η γνώση πάνω σε θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας και διοίκησης θα πρέπει να πιστοποιείται και κατά τη διάρκεια των κρίσεων των στελεχών. Αναγνωρίζοντάς την ως αξιολογικό εργαλείο επιλογής επαναφέρουν τη συνέντευξη στο προσκήνιο, όπου οι υποψήφιοι θα ερωτώνται πάνω σε μελέτες περίπτωσης, και η οποία θα διενεργείται από ανεξάρτητη επιστημονική αρχή, απαλλαγμένη από κάθε μορφής επιρροές. Αυτή η διαδικασία μπορεί να έχει και τη μορφή γραπτού διαγωνισμού, αποτελώντας ένα αντικειμενικό κριτήριο καταγραφής του ποσοστού βασικών γνώσεων στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Προτείνεται μάλιστα η δημοσιοποίηση όλων των στοιχείων της συνέντευξης και των γραπτών δοκιμασιών των υποψηφίων, προκειμένου να διασφαλίζεται η αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων αλλά και για την κατάθεση ενστάσεων, σημείο που αποδεικνύει την έμφαση των εκπαιδευτικών στις διαφανείς διεργασίες.

Επιπλέον, η προηγούμενη εμπειρία και η προϋπηρεσία του υποψηφίου σε θέση Υποδιευθυντή, κρίνεται ως στοιχείο απαραίτητο και θα πρέπει να συνιστά μια ακόμα προϋπόθεση για τη δυνατότητα υποψηφιότητας. Οι γνώσεις καθώς και η εμπειρία που αποκομίζεται είναι κάτι που θα πρέπει να μοριοδοτείται καθώς συνιστά μια ακόμη παράμετρο που θα οδηγήσει στην καλύτερη επιτέλεση του ρόλου τους. Ακόμα, σε περίπτωση που ο υποψήφιος έχει διατελέσει και κατά το παρελθόν Διευθυντής σχολικής μονάδας προτείνεται η αξιολόγηση του παραγόμενου έργου από ποικίλες πηγές, που θα προέρχονται από το σύνολο της σχολικής κοινότητας καθώς και των εμπλεκόμενων σε αυτή προσώπων και φορέων. Κάτι τέτοιο συνδέεται άμεσα με την αναγκαιότητα για εφαρμογή της αξιολόγησης στον ευρύτερο δημόσιο τομέα, κάτι που επισημαίνει η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και υπογραμμίζουν τη σημασία του. Με αυτόν τον τρόπο κρίνουν θα μπορέσει να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα ή μη στη συγκεκριμένη θέση.

Τέλος, ως προς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία ανάδειξης υποστηρίζεται πως αυτή αναμφισβήτητα θα πρέπει να υφίσταται και να προσμετράται στην τελική επιλογή αλλά με τρόπο αρκετά διαφοροποιημένο από εκείνο της μυστικής ψηφοφορίας, διαδικασία που κατηγορήθηκε δριμύτατα για μεροληψία και υποκειμενικότητα. Άλλωστε, έρευνες αναφορικά με την ικανοποίηση των

εκπαιδευτικών έχουν επανειλημμένα εντοπίσει πως ενώ οι οικονομικές απολαβές δεν είναι μεγάλης σημασίας παράγοντας για την παραγωγή υψηλών επιπέδων ικανοποίησης, οι συνθήκες εργασίας, η εμπλοκή στη λήψη αποφάσεων, οι καλές σχέσεις με τη διοίκηση και η αυτονομία στην τάξη είναι. Έχοντας αντίληψη των μελανών σημείων αυτής μέσω της βιωμένης πλέον εμπειρίας κρίνουν πως θα πρέπει να αναζητηθεί ένας διαφορετικός τρόπος για τη δημοκρατική συμμετοχή των Συλλόγων και κρίνουν πως αυτή θα μπορούσε να έχει τη μορφή της περιγραφικής αξιολόγησης του Διευθυντή, στοιχείο το οποίο θα προσμετράται με τη μορφή ποσόστωσης. Με άλλα λόγια, διαφωνούν με την αυξημένη βαρύτητα που δόθηκε στη μυστική ψηφοφορία και προτείνουν ως προτιμότερη κάποια μορφή αξιολόγησης. Η συμμετοχή των υποκειμένων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, κατά τον Ball (1987), ενδέχεται να οδηγήσει στην αποδοχή των αποφάσεων για αλλαγή, κάτι που θα έκανε πιο πιθανή την οικοδόμηση μιας σχέσης εμπιστοσύνης και θα οδηγούσε σε ένα σταθερότερο κανονιστικό πλαίσιο επιλογής.

Θα πρέπει να δεχτούμε ότι στο νέο σύστημα εισάγεται μία διαφορετική προσέγγιση και φιλοσοφία στην επιλογή στελεχών εκπαίδευσης. Για καιρό ήταν ορατή η ανάγκη για μεταρρύθμιση της εκπαιδευτικής διοίκησης προκειμένου να γίνει η όχι απλή μετάβαση από ισχυρά συγκεντρωτικές, τυποποιημένες και καθοδηγούμενες από εντολές μορφές διοίκησης, σε περισσότερο αποκεντρωμένες και συμμετοχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων, υλοποίησης και ελέγχου. Είναι αναμενόμενο λοιπόν, τέτοιας έκτασης διαφοροποιήσεις στη φιλοσοφία του συστήματος επιλογής στελεχών, να προκαλέσουν ποικίλες αντιδράσεις. Μία πιο ομαλή μετάβαση σε ένα νέο σύστημα επιλογής στελεχών χρησιμοποιώντας ως βάση το παλαιό σύστημα, στο οποίο όμως γίνονται στοχευμένες παρεμβάσεις για την εισαγωγή της νέας φιλοσοφίας, μάλλον θα τύγχανε λιγότερης κριτικής και μεγαλύτερης αποδοχής.

## 6.2 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα εργασία, εντασσόμενη στο ευρύτερο ερευνητικό συγκείμενο που αφορά στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, συνιστά μια προσπάθεια ανάδειξης και διερεύνησης του τρόπου εφαρμογής του και του απόηχου της νέας διοικητικής στρατηγικής που αφορά στην επιλογή Διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα μέσα από τα μάτια ενός δείγματος εκπαιδευτικών που συμμετείχαν και βίωσαν την καινοτομία, για τα ελληνικά δεδομένα, διαδικασία. Όπως είναι σαφώς κατανοητό, η εκπόνηση της εργασίας αυτής δεν απαντά σε όλα τα ερωτήματα που εγείρονται, καθώς μία πλήρης και σε βάθος έρευνα όλων των πτυχών του συγκεκριμένου θέματος αποτελεί έργο πολυπληθούς ερευνητικής ομάδας. Ωστόσο, αποτελεί όμως το κινούν αίτιον για περαιτέρω μελέτη του θέματος.

Μέσα από την τριβή και ενασχόλησή μας με το συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο γεννήθηκαν ορισμένα σχετικά ζητήματα που χρήζουν διερεύνησης και επεξήγησης και μπορούν να αποτελέσουν το βασικό πυρήνα ερευνών, τα οποία μεταξύ άλλων θα περιλαμβάνουν τα εξής:

- ✓ Να πραγματοποιηθεί έρευνα που να εξετάζει την άλλη πλευρά του νομίσματος της εν λόγω διαδικασίας. Να ερευνηθούν και να αναλυθούν, δηλαδή, οι απόψεις των Διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης – είτε ανεδείχθησαν είτε όχι - σχετικά με το νέο κανονιστικό πλαίσιο επιλογής αναφορικά με το πώς βίωσαν οι ίδιοι οι ενδιαφερόμενοι υποψήφιοι την όλη διαδικασία με τη μυστική ψηφοφορία στο προσκήνιο και την εκτίμησή τους γύρω από τα κριτήρια που τους ανέδειξαν ή όχι σε Διευθυντές. Με τον τρόπο αυτό, θα μπορέσει να υπάρξει μία πιο άρτια και πολύπλευρη ανάλυση του θέματος για την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων.
- ✓ Θα είχε ενδιαφέρον επίσης να ερευνήσουμε αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς τα ερευνητικά αποτελέσματα πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα μεταξύ Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τόσο από την οπτική σκοπιά των εκπαιδευτικών όσο και των Διευθυντών.
- ✓ Κρίνοντας και μελετώντας σε βάθος χρόνου την όλη διαδικασία θα μπορούσε να ερευνηθεί κατά πόσο και αν διαφοροποιούνται «ποιοτικά» οι Διευθυντές



που αναδείχθησαν με τον ισχύοντα νόμο σε σχέση με εκείνους που είχαν επιλεγεί με προηγούμενα θεσμικά πλαίσια.

- ✓ Θα μπορούσε να διενεργηθεί μία συγκριτική έρευνα μεταξύ των θεσμικών πλαισίων επιλογής Διευθυντών και σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και όχι μόνο, προκειμένου να εντοπιστούν προσόντα και κριτήρια στα οποία δίνονται έμφαση σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα για την ανάδειξη του ιδανικού εκπαιδευτικού ηγέτη καθώς και διερεύνηση της επιμορφωτικής πολιτικής των Διευθυντών σε αυτές τις χώρες για την προετοιμασία και την «εκκόλαψη» των κατάλληλων υποψηφίων.
- ✓ Επιπλέον, θα μπορούσε να λάβει χώρα μία μελέτη σχετικά με τη συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων στη διαδικασία εκλογής Διευθυντών σχολικών μονάδων σε άλλες περιπτώσεις εκπαιδευτικών συστημάτων καθώς και γενικότερα η σκιαγράφηση της επικρατούσας αντίληψης και πρακτικής αναφορικά με την επίδραση της συμμετοχής των ατόμων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων εστιασμένα στη περίπτωση των εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων.

Όλα τα παραπάνω ερωτήματα αποτελούν αντικείμενο επιστημονικής έρευνας και η απάντησή τους θα αποτελέσει χρήσιμη συμβολή στη διερεύνηση ενός τόσο επίκαιρου και σημαντικού θέματος, όπως αυτό της επιλογής Διευθυντών – ηγετών στις σχολικές μονάδες. Η διαλεύκανση των στοιχείων αυτών σε συνδυασμό με τον καλύτερο και αρτιότερο σχεδιασμό των διαδικασιών μπορεί να συνδράμει με τρόπο θετικό στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και στη διαμόρφωση ενός κανονιστικού πλαισίου για την επιλογή των εκπαιδευτικών στελεχών όπου η σύμπραξη με επιστημονικούς φορείς παιδαγωγικής έρευνας και ο ουσιαστικός διάλογος με την εκπαιδευτική κοινότητα, θα αποτελέσουν τον ακρογωνιαίο λίθο για την αποτελεσματική στελέχωση των εκπαιδευτικών μονάδων.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

### ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

#### Πρωτόκολλο Συνέντευξης

##### 1.1 Εκφώνηση

Ώρα συνέντευξης:

Ημερομηνία:

Τόπος:

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η αποτύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενεργό εμπλοκή τους στη διαδικασία εκλογής για την ανάδειξη του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν. Γίνεται μια προσπάθεια αποσαφήνισης των απόψεων, των εμπειριών και των κριτηρίων βάσει των οποίων πραγματοποιήθηκε η επιλογή των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην εν λόγω διαδικασία.

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

##### 1.2 Ερωτήσεις

**1<sup>ος</sup> άξονας: Επιστημονικό και εκπαιδευτικό προφίλ του ερωτώμενου**

Φύλο:

Άλλες σπουδές:

Χρόνια υπηρεσίας(σύνολο):

Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετεί:

Έχει εκδηλώσει ενδιαφέρον/διατελέσει έργο σε θέση ευθύνης κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας;

**2<sup>ος</sup> άξονας: Συζήτηση περί του νομοθετήματος και νοηματοδότησή του**

1. Ποια είναι η γνώμη σας για τις συχνές μεταβολές του θεσμικού πλαισίου επιλογής των Διευθυντών;
2. Ο νέος τρόπος ανάδειξης διευθυντών παρείχε τη δυνατότητα στο Σύλλογο Διδασκόντων να συμμετέχει στη διαδικασία εκλογής μέσω της μυστικής ψηφοφορίας που έλαβε χώρα, κάτι πρωτόγνωρο για τα ελληνικά, τουλάχιστον, δεδομένα. Πώς κρίνετε σε γενικές γραμμές το εν λόγω νομοθετικό πλαίσιο σε σχέση με προγενέστερα;
3. Πιστεύετε πως η αντικατάσταση της συνέντευξης που υπήρχε στα προηγούμενα θεσμικά πλαίσια με την μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων, που ισχύει στο πρόσφατο θεσμικό πλαίσιο, κάνει την επιλογή δημοκρατικότερη;
4. Πιστεύετε ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων θα πρέπει να έχει λόγο στη διαδικασία επιλογής του ατόμου που θα ηγηθεί αυτού;
5. Θεωρείτε ότι η επιλογή Διευθυντών πρέπει να αποτελεί αρμοδιότητα Συμβουλίων Επιλογής;
6. Κρίνετε πως ο νόμος αυτός πριμοδότησε άτομα με πολλές διαπροσωπικές σχέσεις;
7. Από τη δική σας εμπειρία κρίνετε ότι οι σχεσιακές καταστάσεις υπερκέρασαν τα επαρκή διοικητικά, επιστημονικά και παιδαγωγικά προσόντα στη διαδικασία επιλογής;

**3<sup>ος</sup> Άξονας: Σχέσεις συλλόγου διδασκόντων ως συνέπεια της νέας διοικητικής στρατηγικής.**

8. Πόσες ήταν οι υποψηφιότητες για τη θέση του Διευθυντή στο σχολείο που υπηρετείτε;
9. Γνωρίζατε από πριν τα άτομα που είχαν θέσει υποψηφιότητα;
10. Θα μπορούσατε να περιγράψετε πώς βιώσατε αυτή την «προεκλογική περίοδο»;
11. Υπήρξαν αλλαγές στη συμπεριφορά των υποψηφίων πριν και μετά την εκλογική διαδικασία;
12. Υπήρξαν αλλαγές στη συμπεριφορά του εκλογικού σώματος πριν και μετά την εκλογική διαδικασία;
13. Επηρέαστηκαν με οποιονδήποτε τρόπο οι σχέσεις του Συλλόγου Διδασκόντων μετά το πέρας της ψηφοφορίας;
14. Με ποια κριτήρια πιστεύετε πως πήραν την απόφαση και εν τέλει ψήφισαν οι εκπαιδευτικοί;

**4<sup>ος</sup> Άξονας: Νέος τρόπος επιλογής Διευθυντών & αποτελεσματικότητα του έργου τους.**

15. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά στοιχεία εκείνα που, κατά τη γνώμη σας χρειάζεται να έχει ένας διευθυντής για να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που προκύπτουν και να δημιουργήσει μία δυναμική ανάπτυξη στη σχολική μονάδα;
16. Ο Διευθυντής που αναδείχθηκε συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά αυτά; Μπορείτε να μου περιγράψετε κάποιο περιστατικό που διαχειρίστηκε και είχε θετική έκβαση;
17. Θεωρείτε πως με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο διασφαλίζεται η στελέχωση των σχολικών μονάδων με τους καταλληλότερους για αυτή τη θέση ευθύνης Διευθυντές;
18. Θεωρείτε ότι οι σπουδές ή η επιμόρφωση στη διοίκηση της εκπαίδευσης θα έπρεπε να αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για να συμμετέχει κάποιος στη διαδικασία επιλογής;

**5<sup>ος</sup> Άξονας: Προτάσεις για βελτίωση της υφιστάμενης διοικητικής στρατηγικής.**

19. Δεδομένου πως υπήρξαν πολλές αντιδράσεις αναφορικά με την αντικειμενικότητα και αξιοπιστία του εν λόγω νομοθετήματος (προσφυγή Διευθυντών στο ΣτΕ) θεωρείτε πως, έστω και με βελτιώσεις του νομοθετικού πλαισίου αυτού, θα πρέπει να υπάρξει μία συνέχεια στην εν λόγω διαδικασία επιλογής;

20. Από την εμπειρία σας μέχρι τώρα στην εκπαίδευση έχετε να καταθέσετε κάποιες προτάσεις, οι οποίες θα βελτίωναν το θεσμικό πλαίσιο επιλογής;

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

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2:**

### **ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ**

Χαίρεται. Ονομάζομαι Κωστάκη Σοφία. Είμαι δασκάλα και φοιτώ στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα: «Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την υφιστάμενη διοικητική στρατηγική της επιλογής των Διευθυντών σχολείου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση» για την πραγματοποίηση της οποίας διενεργώ έρευνα. Θα ήθελα να μου καταθέσετε την άποψή σας σε μία σειρά από ερωτήματα βάσει της εμπειρίας σας αλλά και των αντιλήψεών σας. Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας αλλά και για τη βοήθειά σας.

### **Ερωτήσεις :**

#### **1<sup>ος</sup> άξονας: Επιστημονικό και εκπαιδευτικό προφίλ του ερωτώμενου**

**Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετεί:**

**E2 :** Στο συγκεκριμένο σχολείο βρίσκομαι για τέταρτη χρονιά.

**Έχει εκδηλώσει ενδιαφέρον/διατελέσει έργο σε θέση ευθύνης κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας;**

**E2 :** Λοιπόν, σε θέση ευθύνης η μόνη θέση που έχω αναλάβει είναι ως εκλεγμένο μέλος του ΠΥΣΠΕ στην κρίση Διευθυντών Σχολείου το 2008, με το νόμο της Διαμαντοπούλου. Αυτή είναι η μόνη θέση που έχω αναλάβει, ως Διευθυντής ή Υποδιευθυντής όχι.

#### **2<sup>ος</sup> άξονας: Συζήτηση περί του νομοθετήματος και νοηματοδότησή του**

**19. Ποια είναι η γνώμη σας για τις συχνές μεταβολές του θεσμικού πλαισίου επιλογής των Διευθυντών;**

**E2 :** Λοιπόν, κατ' αρχήν το θεσμικό πλαίσιο επιλογής Διευθυντών πρέπει να αλλάζει και πρέπει να αλλάζει γιατί αλλάζει η κοινωνία και μεταβάλλονται οι ανάγκες των σχολείων, δεν μπορεί να παραμένει σταθερό. Δεν μπορεί να αλλάζει ριζικά, τόσο πολύ δηλαδή, ώστε να βολεύουμε τους δικούς μας ανάλογα με το ποιος κυβερνάει. Επειδή στην ελληνική εκπαίδευση έχουμε το μοντέλο να ελέγχουμε τη διοίκηση, αλλάζουμε πάντοτε το νομοθετικό πλαίσιο κατά πώς μας βολεύει και όχι το κατά πόσο είναι καλό για την εκπαίδευση. Να μην ελέγχεται από την πολιτική ηγεσία, αλλά από τους φορείς της Εκπαίδευσης και το σχολείου. Αν και το πλαίσιο το βάζει η εξουσία, καλό θα είναι να είναι τέτοιο ώστε αυτός που επιλέγεται να μην επιλέγεται με χαρακτηριστικά της πολιτικής ηγεσίας, με χαρακτηριστικά της κοινωνίας και των αναγκών του σχολείου.

**20. Ο νέος τρόπος ανάδειξης διευθυντών παρείχε τη δυνατότητα στο Σύλλογο Διδασκόντων να συμμετέχει στη διαδικασία εκλογής μέσω της μυστικής ψηφοφορίας που έλαβε χώρα, κάτι πρωτόγνωρο για τα ελληνικά, τουλάχιστον, δεδομένα. Πώς κρίνετε σε γενικές γραμμές το εν λόγω νομοθετικό πλαίσιο σε σχέση με προγενέστερα;**

**E2 :** Ο εκπαιδευτικός πρέπει να συμμετέχει στην εκλογή, επιλογή του Διευθυντή, αλλά όχι με αυτό τον τρόπο, αυτός ήταν ο αθλιότερος τρόπος όλων των εποχών για το λόγο ότι δημιουργούσε ψηφοθηρικές τάσεις μέσα στα σχολεία, διαδικασίες, ανταγωνισμούς και πάρα πολλά προβλήματα σε τέτοιο βαθμό, ώστε να αναγκαστούν πολλοί εκπαιδευτικοί να αλλάξουν σχολείο. Ταυτόχρονα ήταν τόσο κακά φτιαγμένος ο νόμος, ώστε οι αλλαγές που προέκυπταν στα σχολεία ήταν πολύ μικρό ποσοστό. Μόνο το 5% των σχολείων αν δεν κάνω λάθος, πάντως ήταν πολύ μικρό το ποσοστό, αλλάζανε Διευθυντή. Αν σκεφτείς και τις συνταξιοδοτήσεις των εκπαιδευτικών είναι ελάχιστο το ποσοστό και έφτιαξε μια καθεστηκυία τάξη και ουσιαστικά δημιούργησε και ενίσχυσε τις αντιθέσεις. Μόνο αρνητικά έχω να σκεφτώ, ούτε ένα θετικό σχετικά με τον τρόπο που φτιάχτηκε και δομήθηκε. Και θα έπρεπε... ενώ έβαλες τη λογική να συμμετέχουν και οι εκπαιδευτικοί στην επιλογή των Διευθυντών έτσι όπως το έκανε ουσιαστικά δημιούργησε μόνο αντιθέσεις. Και φυσικά δεν επιλεγήκαν οι καλύτεροι,

επιλεγήκανε οι προηγούμενοι, αυτοί που είχαν επιλεγεί και με το προηγούμενο καθεστώς.

**21. Πιστεύετε πως η αντικατάσταση της συνέντευξης που υπήρχε στα προηγούμενα θεσμικά πλαίσια με την μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων, που ισχύει στο πρόσφατο θεσμικό πλαίσιο, κάνει την επιλογή δημοκρατικότερη;**

**E2 :** Όχι. Η συνέντευξη είναι ένα εργαλείο για την επιλογή προσωπικού που έχει δομηθεί στα αστικά κράτη εδώ και πάρα πολλά χρόνια. Το ότι εμείς τη λειτουργούμε λάθος στο δημόσιο τομέα, γιατί αν πας στον ιδιωτικό τομέα τη λειτουργούνε πάρα πολύ καλά τη συνέντευξη είναι πρόβλημα του δημόσιο τομέα και όχι πρόβλημα της συνέντευξης. Η συνέντευξη είναι κατά τη γνώμη μου το καλύτερο εργαλείο για την επιλογή προσωπικού και εμείς την έχουμε κάνει το σημαντικότερο εργαλείο για να βάζουμε το δικούς μας. Όταν λοιπόν το σημαντικότερο εργαλείο που χρησιμοποιεί ο ιδιωτικός τομέας και όλη η Δυτική Ευρώπη για την επιλογή προσωπικού εσύ το θεωρείς το χειρότερο και το πετάς έξω, όπως έγινε, τότε μάλλον έχεις το πρόβλημα εσύ και όχι το εργαλείο. Η μυστική ψηφοφορία δεν είναι κριτήριο αξιολόγησης, είναι κριτήριο ψηφοθηρίας. Αν την κάνεις ανοιχτά την ψηφοφορία και τολμάς να πεις και τη γνώμη σου γιατί επιλέγεις, τότε αλλάζει πάρα πολύ το δεδομένο της αξιολόγησης του Διευθυντή. Η μυστική ψηφοφορία είναι προϊόν ψηφοθηρίας σε τόσο μικρά εκλογικά σώματα που έχουν τα σχολεία. Δεν είναι καθόλου δημοκρατικό, ίσα ίσα νομίζω πως είναι κομμάτι που κόβει δημοκρατικότητα αυτού του είδους η ψηφοφορία και η μη συνέντευξη.

**22. Πιστεύετε ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων θα πρέπει να έχει λόγο στη διαδικασία επιλογής του ατόμου που θα τον ηγηθεί;**

**E2 :** Εννοείται. Γιατί αλλιώς δε θα έχουμε καλό σχολείο, γιατί αν ο Σύλλογος Διδασκόντων δεν μπορεί να συνεννοηθεί με το Διευθυντή δεν μπορεί να λειτουργήσει το σχολείο. Η ηγεσία πρέπει να έχει πάντοτε άμεση σχέση με το προσωπικό γιατί είναι αλληλοεξαρτώμενες οι σχέσεις τους. Δεν πρέπει να επιλέγει, αλλά πρέπει να αξιολογεί ο Σύλλογος Διδασκόντων το Διευθυντή και να αξιολογείται, να είναι αμφίδρομη η αξιολόγηση και βέβαια να λειτουργεί ως κριτήριο, γιατί αν πάρεις ένα Διευθυντή, ο οποίος θα αξιολογηθεί από τους συναδέλφους με χάλια βαθμολογία δε θα μπορεί να είναι Διευθυντής. Είναι άλλο η αξιολόγηση όμως και άλλο πράγμα η



ψηφοφορία. Για παράδειγμα στο σχολείο μου έχω έναν αξιολογότερο άνθρωπο για Διευθυντή ο οποίος όμως δεν κάνει για διοίκηση. Όταν θα τον μετρήσεις σαν άνθρωπο, θα πεις ότι είναι εξαιρετικός, αλλά δεν μπορεί να διοικήσει και εδώ έπαιξαν σημαντικό ρόλο οι διαπροσωπικές σχέσεις. Όταν μπαίνεις σε διαδικασία ψηφοφορίας θα τον ψηφίσεις γιατί είναι ένας πάρα πολύ καλός άνθρωπος, αν όμως τον αξιολογήσεις θα επιστημάνεις την αδυναμία του στη διοίκηση.

**23. Θεωρείτε ότι η επιλογή Διευθυντών πρέπει να αποτελεί αρμοδιότητα Συμβουλίων Επιλογής;**

**E2 :** Ναι, αλλά υπό προϋποθέσεις. Πρέπει να δούμε το θεσμικό πλαίσιο. Δηλαδή όταν σου λέω ότι ο Διευθυντής θα πρέπει να αξιολογείται από το διδακτικό προσωπικό, ενδεχομένως και από τους γονείς, πρέπει να έχουν και αυτά τα στοιχεία υπόψη πριν τον αξιολογήσουν και τον επιλέξουν, σε ποιο σχολείο θα τον τοποθετήσουν τον κάθε άνθρωπο και πολλά άλλα. Θα πρέπει επίσης να αξιολογούν και να έχουν λόγο και οι γονείς δεδομένου ότι η διαδικασία του σχολείου έχει άμεσο αντίκτυπο στις οικογένειές τους. Ναι, θα πρέπει αποκλειστικά να παίρνουν απόφαση τα Συμβούλια Επιλογής αλλά με πολύ διαφορετικό θεσμικό πλαίσιο από αυτό που έχουμε εν ισχύ και από το τωρινό και από το προηγούμενο. Θα μπορούσε να είναι ένα Συμβούλιο Επιλογής που να μην έχει άμεση σχέση με το Υπουργείο Παιδείας, μια ανεξάρτητη αρχή που θα κάνει αυτή τη δουλειά που να γνωρίζουν βέβαια τα του σχολείου. Μπορεί να είναι εκπαιδευτικοί μεγάλοι σε ηλικία που θα έχουν βγει από την τάξη, οι οποίοι να κάνουν αυτή την επιλογή. Θα πρέπει αυτό το Συμβούλιο Επιλογής να μην αποτελεί σταθερό κορμό, να αλλάζουν τακτικά τα μέλη και να έχει άλλο τρόπο λειτουργίας και διαφορετικές προσλαμβάνουσες.

**24. Κρίνετε πως ο νόμος αυτός πριμοδότησε άτομα με πολλές διαπροσωπικές σχέσεις;**

**E2 :** Ναι, μάλλον το καινούριο σύστημα πριμοδότησε... κατ' αρχήν δεν άλλαξαν, μάλλον όχι δεν πριμοδότησε ανθρώπους με πολλές διαπροσωπικές σχέσεις, τουλάχιστον στην Πρωτοβάθμια γιατί δεν ξέρω στη Δευτεροβάθμια πώς έγινε ακριβώς, αλλά στην Πρωτοβάθμια δεν πριμοδότησε, δεν άλλαξαν οι Διευθυντές. Ενδεχομένως κάποιοι άνθρωποι που θεωρήθηκαν πιο γνωστοί είχαν μια ευκαιρία διεκδίκησης αυτής της θέσης.

**25. Από τη δική σας εμπειρία κρίνετε ότι οι σχεσιακές καταστάσεις υπερκέρασαν τα επαρκή διοικητικά, επιστημονικά και παιδαγωγικά προσόντα στη διαδικασία επιλογής;**

**E2 :** Δεν έπαιξε ιδιαίτερο ρόλο. Ούτε τα προσόντα έπαιξαν νομίζω, έπαιξε ρόλο ποιος είχε την κυρίαρχη δύναμη, δηλαδή οι ισχυροί παίκτες στην ψηφοφορία εκλέχτηκαν.

**3<sup>ος</sup> Άξονας: Σχέσεις συλλόγου διδασκόντων ως συνέπεια της νέας διοικητικής στρατηγικής.**

**26. Πόσες ήταν οι υποψηφιότητες για τη θέση του Διευθυντή στο σχολείο που υπηρετείτε;**

**E2 :** Μία.

**27. Γνωρίζατε από πριν τα άτομα που είχαν θέσει υποψηφιότητα;**

**E2 :** Ναι, ήταν και πριν Διευθυντής. Το γνωρίζαμε το βιογραφικό του, το οποίο είναι πάρα πολύ καλό. Λίγοι εκπαιδευτικοί έχουν ένα τόσο καλό βιογραφικό.

**28. Θα μπορούσατε να περιγράψετε πώς βιώσατε αυτή την «προεκλογική περίοδο»;**

**E2 :** Σε εμάς δεδομένου ότι ο υποψήφιος ήταν ένας δεν υπήρξαν συγκρούσεις, αλλά ξέρω πως υπήρξαν συγκρούσεις σε γειτονικά σχολεία. Σε τουλάχιστον τρία σχολεία , γιατί στον κλάδο μαθαίνονται, από όσο ξέρω οι συνδικαλιστές δεν έμειναν στο σχολείο, αναγκάστηκαν να φύγουνε και φυσικά δε θα είναι τα μόνα.

**29. Υπήρξαν αλλαγές στη συμπεριφορά των υποψηφίων πριν και μετά την εκλογική διαδικασία;**

**E2 :** Η απάντηση είναι ναι. Υπήρξαν αλλαγές, ήταν πολλοί πιο ανεκτικοί και συναδερφικοί σε εισαγωγικά, γιατί το να χαρίζεις μια άδεια ή το να καλύπτεις ένα κενό για να βγάλεις ένα καλό προφίλ έχει σκοπό. Με την καινούρια σχολική χρονιά δεν υπήρξε το ίδιο πρόσωπο.

**30. Υπήρξαν αλλαγές στη συμπεριφορά του εκλογικού σώματος πριν και μετά την εκλογική διαδικασία;**

**E2 :** Όχι ιδιαίτερη. Ο κόσμος δεν την εκτίμησε ιδιαίτερα την εκλογική διαδικασία.

**31. Επηρεάστηκαν με οποιονδήποτε τρόπο οι σχέσεις του Συλλόγου Διδασκόντων μετά το πέρας της ψηφοφορίας;**

**E2 :** Υπήρξαν συγκρούσεις πριν, μετά δεν υπήρξαν, είχε τελειώσει. Ναι, όταν βιώνεις μια ένταση σίγουρα επηρεάζονται οι σχέσεις σου και θέλουν χρόνο για να επουλωθούν αυτά τα πράγματα. Δεν ξέρω μάλιστα να επουλώνονται, ανάλογα το σχολείο και ανάλογα την ένταση μπορεί να επουλωθούν την επόμενη σχολική χρονιά, αλλιώς μπορεί να επουλωθούν μετά από πολύ καιρό.

**32. Με ποια κριτήρια πιστεύετε πως πήραν την απόφαση και εν τέλει ψήφισαν οι εκπαιδευτικοί;**

**E2 :** Πρώτα από όλα οι συμπάθειες έπαιξαν ρόλο. Το αν κάποιος θα είναι ικανός σαν διευθυντής το μέτρησαν βέβαια, αλλά σαν δεύτερο κριτήριο. Φέρνω στο μυαλό μου μία πολύ καλή διευθύντρια με πολλά προσόντα αλλά όχι πολύ καλές σχέσεις, οι οποίες δεν εξελέγη. Εξελέγη ένας πολύ χειρότερος διευθυντής με πολύ χειρότερο βιογραφικό, πολύ λιγότερα στοιχεία, γιατί δεν τον ξέρανε και δεν είχαν άποψη για αυτόν και προτίμησαν εκείνον.

**4<sup>ος</sup> Άξονας: Νέος τρόπος επιλογής Διευθυντών & αποτελεσματικότητα του έργου τους.**

**33. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά στοιχεία εκείνα που, κατά τη γνώμη σας χρειάζεται να έχει ένας διευθυντής για να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που προκύπτουν και να δημιουργήσει μία δυναμική ανάπτυξη στη σχολική μονάδα;**

**E2 :** Λοιπόν, ας αρχίσουμε... Πρώτον, να έχει αρκετή εμπειρία στην εκπαίδευση, να έχει στην πλάτη του ένα αρκετά καλό σχολικό χρόνο για να μπορεί να έχει μια εμπειρία για να μπορεί να αντιμετωπίσει διάφορα μέσα στην εκπαίδευση. Δεύτερον, να είναι αρκετά επικοινωνιακός, γιατί ο Διευθυντής έχει να διαχειριστεί όλους τους γονείς και όλους τους συναδέλφους, όλοι απευθύνονται σε αυτόν, με όλες τις

ιδιαιτερότητες του κλάδου και τα χαρακτηριστικά του καθενός. Τρίτον, πρέπει να έχει από μόνος του όραμα για το σχολείο που έχει δηλώσει και θέλει να ασχοληθεί, δηλαδή δεν μπορούμε να διαλέγουμε να ηγηθούμε σχολείων που δεν γνωρίζουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, αν μπορεί να μεγαλώσει, να μικρύνει, να επεκταθεί και να έχει στο μυαλό τους στοιχεία και χαρακτηριστικά για το πώς θα το αναπτύξει το σχολείο, τα οποία πρέπει να τα καταθέτει και αυτά όταν ο ίδιος θέτει υποψηφιότητα, ότι επιθυμώ το 15<sup>ο</sup> Δημοτικό Γλυφάδας πχ. γιατί νομίζω ότι με αυτό τον τρόπο θα εξελιχθεί το σχολείο στα κτιριακά του έτσι, στα προγράμματά του αλλιώς... να καταθέτει σχέδιο βάση της θητείας τους και όχι γενικόλογο, ειδικό για το σχολείο που θέτει υποψηφιότητα. Σε αυτό θα βοηθούσε να μην δηλώνουν σε πολλά σχολεία, ένα, δύο, τρία σε όσα πιστεύουν ότι μπορούν να προσφέρουν. Επίσης σε αυτό το σχέδιο θα ήταν καλό να αναφέρουν το σχέδιο τους για το κοινωνικό σχολείο και το άνοιγμά του στην κοινωνία. Τα σχολεία μας δεν είναι ανοιχτά στην κοινωνία και τα παιδιά ενώ είναι το δεύτερό τους σπίτι δεν μπορούν να το αξιοποιήσουν. Ταυτόχρονα, η αγάπη των γονιών εφόσον τα παιδιά τους περνάνε πάρα πολύ χρόνο στο σχολείο. Δεν το αγαπάνε οι γονείς το σχολείο, το βλέπουν σαν ένα υποχρεωτικό θεσμό. Πρέπει, λοιπόν, ο Διευθυντής να φέρει όλους αυτούς σε συνεργασία για το καλό του σχολείου κάτι που δεν μπορεί να γίνει κεντρικά η εξουσία, δε γίνεται. Αυτό πρέπει να γίνει κατά τόπους, η τοπική αυτοδιοίκηση σε συνεργασία με τους Διευθυντές. Κάτι άλλο που δεν είπα είναι να έχει ένα καλό βιογραφικό που να φαίνεται ότι του αρέσει να ψάχνεται σε ζητήματα γύρω από το σχολείο, να θέλει να βελτιώνεται.

**34. Ο διευθυντής που αναδείχθηκε συγκεντρώνει αυτά τα στοιχεία;**

**E2 :** Ναι, ένα σημαντικό μέρος, ναι... Δεν έχει την επικοινωνία... Χάνει το επικοινωνιακό όμως που είναι ένα πάρα πολύ σημαντικό κομμάτι.

**35. Θεωρείτε πως με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο διασφαλίζεται η στελέχωση των σχολικών μονάδων με τους καταλληλότερους για αυτή τη θέση ευθύνης Διευθυντές;**

**E2 :** Όχι, για τους λόγους που προανέφερα.

**36. Θεωρείτε ότι οι σπουδές ή η επιμόρφωση στη διοίκηση της εκπαίδευσης θα έπρεπε να αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για να συμμετέχει κάποιος στη διαδικασία επιλογής;**

**E2 :** Όχι απαραίτητα, αλλά είναι καλό να υπάρχει και μία επιμόρφωση στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αλλά αν σκεφτείς την προηγούμενη απάντησή μου, ότι δηλαδή τα θεσμικά πλαίσια πρέπει να αλλάζουν τακτικά γιατί αλλάζουν οι ανάγκες της κοινωνίας δε σημαίνει ότι αν κάποιος επιμορφώθηκε πριν 20 χρόνια, αυτό αρκεί. Άρα αυτή η εκπαίδευση στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης πρέπει να είναι συνεχής από τη στιγμή που θα αλλάξει το πλαίσιο θεσμικά, γιατί αλλάζουν και ανάγκες της κοινωνίας. Αυτές τις αλλαγές δεν μπορεί να τις ξέρει ένας άνθρωπος που επιμορφώθηκε μια φορά.

**5<sup>ος</sup> Άξονας: Προτάσεις για βελτίωση της υφιστάμενης διοικητικής στρατηγικής.**

**19. Δεδομένου πως υπήρξαν πολλές αντιδράσεις αναφορικά με την αντικειμενικότητα και αξιοπιστία του εν λόγω νομοθετήματος (προσφυγή Διευθυντών στο ΣτΕ) θεωρείτε πως, έστω και με βελτιώσεις του νομοθετικού πλαισίου αυτού, θα πρέπει να υπάρξει μία συνέχεια στην εν λόγω διαδικασία επιλογής;**

**E2 :** Όχι. Η εν λόγω διαδικασία στηρίχθηκε σε λάθος προϋποθέσεις. Θα πρέπει να ξαναπάμε στο Συμβούλιο της Επιλογής, θα πρέπει να δομήσουμε διαφορετικά τη συνέντευξη και θα πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση και όχι ψηφοφορία. Η ψηφοφορία είναι για κάτι άλλο και όχι για αυτό. Νομίζω ότι η ψηφοφορία μπήκε γιατί αυτοί που τη βάλανε ξέρανε πως θα ελέγξουν τη διοίκηση, ήταν ένα καινούριο μοντέλο ελέγχου των διοικήσεων. Δεν κάνει τίποτα διαφορετικό από αυτό που κάνουν οι παλιοί όμως έτσι; Και οι προηγούμενοι το ίδιο κάνανε και οι τωρινοί το ίδιο κάνουν.

**20. Από την εμπειρία σας μέχρι τώρα στην εκπαίδευση έχετε να καταθέσετε κάποιες προτάσεις, οι οποίες θα βελτίωναν το θεσμικό πλαίσιο επιλογής;**

**E2 :** Πολλές προτάσεις. Κατ' αρχήν πρέπει να υπάρχει συνέντευξη, αλλά πρέπει να την αντικειμενοποιήσουμε τη συνέντευξη, κάτι που θέλει κριτές που τα δύο από τα πέντε μέλη για παράδειγμα να τα επιλέγει ο συνεντευξιαζόμενος, μια λίστα ανθρώπων

δηλαδή από την οποία θα επιλέγει τον ένα ή τους δύο από εκεί μέσα και δε θα μπορεί η βαθμολογία τους να απέχει παρασάγγας. Αυτό θα κάνει αμέσως αμέσως πιο αντικειμενική. Δεύτερον, η αξιολόγηση του έργου των υπαρχόντων διευθυντών πριν καταθέσουν υποψηφιότητα και αφού, δηλαδή αν είναι ικανοί να ξανά καταθέσουν υποψηφιότητα γιατί αν αποδειχτεί πως δεν το θέλει η σχολική μονάδα, δεν τον θέλουν οι γονείς πώς καταθέτεις υποψηφιότητα; Να κριθείς από όλες τις συνισταμένες αν ήσουν καλός ή κακός διευθυντής. Είναι μια αξιολόγηση με απλά ερωτηματολόγια για να δούμε κατά πόσο είναι αποδεκτός από τη σχολική κοινότητα, πολύ σημαντικό...

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

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

#### ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΕΝΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΣ:

4<sup>ος</sup> Άξονας: Νέος τρόπος επιλογής Διευθυντών & αποτελεσματικότητα του έργου τους.

37. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά στοιχεία εκείνα που, κατά τη γνώμη σας χρειάζεται να έχει ένας διευθυντής για να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που προκύπτουν και να δημιουργήσει μία δυναμική ανάπτυξη στη σχολική μονάδα;

E1 : Κάτσε να τα βάλω όλα σε μια τάξη. Εγώ θεωρώ απαραίτητως πως πρέπει να έχει το **ανάλογο θεωρητικό υπόβαθρο** για να πάει στην πράξη, να έχει τις **ανάλογες σπουδές** ή αν ακόμα όχι σπουδές την **παιδεία**, το **διάβασμα το προσωπικό** και όλα αυτά. Δεύτερον, στην **εφαρμογή τώρα της θεωρίας** παίζει πολύ μεγάλο ρόλο ο **ψυχολογικός παράγοντας**, ο συναισθηματικός παράγοντας. Πρέπει να είναι **ψύχραιμος**, να **κρατάει τις ισορροπίες** και με τα παιδιά και με τους δασκάλους. Μετά, άρα είπαμε γνώσεις, συναισθηματικός παράγοντας... **όραμα**, να έχει ένα **όραμα για την εξέλιξη του σχολείου** και εμάς μαζί με το όραμά του να μας κάνει, να **μας κινητοποιεί**, να **εξελισσόμαστε κάπου...** Τι άλλο θα μπορούσε; **Να εξομαλύνει τις καταστάσεις**, να κρατάει μια ισορροπία γενικότερα, να μην παίρνει το μέρος... να μην είναι **μεροληπτικός**, να είναι **αμερόληπτος** και να είναι και **δίκαιος**.

E2 : Λοιπόν, ας αρχίσουμε... Πρώτον, να έχει **αρκετή εμπειρία στην εκπαίδευση**, να έχει **στην πλάτη του ένα αρκετά καλό σχολικό χρόνο** για να μπορεί να έχει μια εμπειρία για να μπορεί να αντιμετωπίσει διάφορα μέσα στην εκπαίδευση. Δεύτερον, να είναι αρκετά **επικοινωνιακός**, γιατί ο Διευθυντής **έχει να διαχειριστεί όλους τους γονείς και όλους τους συναδέλφους**, **όλοι απευθύνονται σε αυτόν**, με όλες τις ιδιαιτερότητες του κλάδου και τα χαρακτηριστικά του καθενός. Τρίτον, πρέπει να έχει από μόνος του **όραμα για το σχολείο** που έχει δηλώσει και θέλει να ασχοληθεί, δηλαδή δεν μπορούμε να διαλέγουμε να ηγηθούμε σχολείων που δεν γνωρίζουμε τα

ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, αν μπορεί να μεγαλώσει, να μικρύνει, να επεκταθεί και να έχει στο μυαλό τους στοιχεία και χαρακτηριστικά για το πώς θα το αναπτύξει το σχολείο, τα οποία πρέπει να τα καταθέτει και αυτά όταν ο ίδιος θέτει υποψηφιότητα, ότι επιθυμώ το 15<sup>ο</sup> Δημοτικό Γλυφάδας πχ. γιατί νομίζω ότι με αυτό τον τρόπο θα εξελιχθεί το σχολείο στα κτιριακά του έτσι, στα προγράμματά του αλλιώς... να καταθέτει σχέδιο βάση της θητείας τους και όχι γενικόλογο, ειδικό για το σχολείο που θέτει υποψηφιότητα. Σε αυτό θα βοηθούσε να μην δηλώνουν σε πολλά σχολεία, ένα, δύο, τρία σε όσα πιστεύουν ότι μπορούν να προσφέρουν. Επίσης σε αυτό το σχέδιο θα ήταν καλό να αναφέρουν το **σχέδιο τους για το κοινωνικό σχολείο και το άνοιγμά του στην κοινωνία**. Τα σχολεία μας δεν είναι ανοιχτά στην κοινωνία και τα παιδιά ενώ είναι το δεύτερό τους σπίτι δεν μπορούν να το αξιοποιήσουν. Ταυτόχρονα, η αγάπη των γονιών εφόσον τα παιδιά τους περνάνε πάρα πολύ χρόνο στο σχολείο. Δεν το αγαπάνε οι γονείς το σχολείο, το βλέπουν σαν ένα υποχρεωτικό θεσμό. Πρέπει, λοιπόν, ο Διευθυντής **να φέρει όλους αυτούς σε συνεργασία** για το καλό του σχολείου κάτι που δεν μπορεί να γίνει κεντρικά η εξουσία, δε γίνεται. Αυτό πρέπει να γίνει κατά τόπους, **η τοπική αυτοδιοίκηση σε συνεργασία με τους Διευθυντές**. Κάτι άλλο που δεν είπα είναι **να έχει ένα καλό βιογραφικό** που να φαίνεται ότι **του αρέσει να ψάχνεται** σε ζητήματα γύρω από το σχολείο, **να θέλει να βελτιώνεται**.

**E3:** Κατ' αρχάς θεωρώ ότι πρέπει να έχει **επικοινωνιακές δεξιότητες**. Είναι πολύ σημαντικό να έχει ανοιχτή επικοινωνία με όλα τα μέλη που αποτελούν τη σχολική κοινότητα εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, **να έχει λόγο και να γίνεται σεβαστός** από όλους, κάτι που κερδίζεται...**βάζοντας ταυτόχρονα και τα κατάλληλα όρια** σε όλους. Πρέπει να είναι **δίκαιος, υποστηρικτικός απέναντι στο διδακτικό του προσωπικό, ευέλικτος και αποτελεσματικός** σε όποιο πρόβλημα προκύπτει. Επιπλέον, **να έχει γνώσεις και να μην είναι ευθυνόφοβος**... Αυτό το τελευταίο είναι κατά τη γνώμη μου και το πιο σημαντικό.

**E4:** Πιστεύω κατ' αρχήν ότι πρέπει να είναι **δίκαιος**, δίκαιος αρχικά με τους συναδέλφους για να υπάρχει γενικά ένα **κλίμα ομόνοιας** και να μην υπάρχουν αντιπαραθέσεις. Πιστεύω ότι πρέπει να είναι **αποφασιστικός, να θέτει τους όρους** του σχολείου εκείνος **με τέτοιο τρόπο όμως που να μη γίνεται επιβλητικός**, δηλαδή πρέπει να γίνει αυτό, αλλιώς... επειδή το λέω εγώ βασικά, να ακούει αλλά κυρίως **να μπορεί να αποφασίσει και να έχει τη δύναμη του λόγου του**. Δίκαιος,



αποφασιστικός και πιστεύω ότι πρέπει να είναι και **μορφωμένος, να έχει προσόντα,** γιατί ότι και να κάνουμε τα προσόντα, **οι γνώσεις μετράνε πολύ.**

**E5:** Λοιπόν, πρέπει να είναι **ήρεμος, αποφασιστικός** αλλά **όχι με την έννοια μόνο να παίρνει αποφάσεις σε μικρό χρόνο,** αλλά αυτά που έχει πει εξ αρχής, δηλαδή στην αρχή της χρονιάς **αυτά που έχουμε αποφασίσει να γίνουν στο σχολείο, να γίνουν. Να τα στηρίζει,** όχι δε μας παίρνει ο χρόνος, **να τηρούνται τα χρονοδιαγράμματα,** να μη μας πιάνει αυτό το πράγμα , ξέρεις... άστο δε βαριέσαι, πάει και αυτό , έφυγε... **να είναι δυναμικός και συνεπής** δηλαδή και **να αξιοποιεί τα νέα προγράμματα,** δηλαδή δεν μπορεί στην αρχή της χρονιάς να δηλώνονται δέκα προγράμματα πως θα γίνουν στο σχολείο και να γίνονται τα τρία και τα άλλα μόνο στα χαρτιά. Αυτό **δε σημαίνει πως πρέπει να είναι αυστηρός απαραίτητα,** αλλά **να δημιουργεί ένα κλίμα που να μπορεί και να εμπνέεται ο καθένας να δουλέψει.**

**E6:** Πρώτον , **να είναι ηγέτης,** να είναι πραγματικός ηγέτης, δηλαδή **να αναλαμβάνει πρώτος αυτός όλες τις δουλειές που αφορούν στο σχολείο και μετά να ανακατεύει και όλους τους άλλους, να εμπνέει, να έχει μια πάρα πολύ καλή κατάρτιση νομική,** δηλαδή να ξέρει ακριβώς **όταν μιλάει στο Σύλλογο όταν θα απευθύνεται να γνωρίζει το ζήτημα** πριν από τους υπόλοιπους **τι συμβαίνει νομικά,** γιατί μας ενδιαφέρει και αυτό. Μετά πρέπει **να του έχουμε εμπιστοσύνη και στα παιδαγωγικά.** Είναι ένας απαιτητικός ρόλος, πρέπει για εμένα **να έχει μια πολύ καλή, πλήρης κατάρτιση σε όλα, δεν πρέπει να υστερεί πουθενά** για εμένα και για αυτό **το λόγο πρέπει να ψηφίζουμε και εμείς απαιτητικά κάποιον που να μπορεί να ανταπεξέλθει σε κάτι τέτοιο, δεν μπορεί ο καθένας.** Να ψηφίζονται οι καλύτεροι δηλαδή.

**E7:** Πρώτα από όλα **γνώσης διοίκησης, να ξέρει εκ των προτέρων** όχι να τις αποκτήσει κατά τη διάρκεια. Το σχολείο είναι ζωντανός οργανισμός **δεν κάθεται να περιμένει,** το σχολείο λειτουργεί οπότε **χρειάζεται οπωσδήποτε διοικητική γνώση** από πριν, **άριστη γνώση Νέων Τεχνολογιών** και μετά πάμε στις **συνεργατικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, να μπορεί δηλαδή να διαχειρίζεται κρίσεις,** τόσο μέσα στο Σύλλογο, όσο με τους γονείς και με τα παιδιά φυσικά.

**E8:** Κατ' αρχήν **πρέπει να έχει την ικανότητα του ηγέτη** που αν με ρωτάς είναι το πιο δύσκολο και **συμπυκνώνει όλα τα άλλα που χρειάζεται ένας άνθρωπος που διοικεί άλλους ανθρώπους.** Πρέπει να εμπνέει , **να είναι δίκαιος και τυπικός, να εφαρμόζει αυτά που λέει, να ξέρεις δηλαδή με ποιον έχεις να κάνεις, να**

**ενθαρρύνει εκείνους που πρέπει και να αποθαρρύνει εκείνους που πρέπει , να είναι καταρτισμένους και με τεχνολογίες και να ενημερώνετε ώστε να δίνει και όραμα στην ομάδα αν οι υπόλοιποι δεν έχουν τέτοιες διαθέσεις. Πρέπει να είναι αυτός που θα ξεχωρίζει και θα δίνει το στίγμα.**

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:**

### **ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ:**

Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (1999). *Εκπαιδευτική διοίκηση, ανάπτυξη και πολιτική: η δευτεροβάθμια τεχνική- επαγγελματική εκπαίδευση και η περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα (1980- 1990)*. Αθήνα: Έλλην.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΙΩΝ.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). Συγκρούσεις-Ηγεσία και Αποτελεσματικότητα στα Σχολεία. Στο: Δ. Καρακατσάνη, Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Εκδόσεις: Επίκεντρο.

Ανδρεαδάκης, Ν. (2009-2010). *Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Πανεπιστημιακές σημειώσεις*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1990). *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: Θεωρητική προσέγγιση – Ιστορική επισκόπηση*. Αθήνα: Εξάντας.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α.Α. Λιβάνη.

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

Ανδρέου, Α. (2001). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα : Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ- ΑΔΕΔΥ; Κλασικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο; Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργών Ελλάδας.

- Althusser, L. (1975). *Θέσεις*, Αθήνα: Θεμέλιο – Σύγχρονη Σκέψη.
- Breakwell, G. (1995). *Η Συνέντευξη* (Α. Κάντας, μεταφ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Μητσοπούλου, Χ. & Φιλοπούλου, Μ. μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση – Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. 1<sup>η</sup> Έκδοση. Τζορμπατζούδης, Χ. (επιμ.), (Κουβαράκου, Ν. μτφ.). Αθήνα: Έλλην.
- Georges, D., Ευθυμιάδου, Α. & Τσίτος, Δ. (1998). *Πρακτικός προσανατολισμός στο σύγχρονο μάνατζμεντ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργιάδου, Β., Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής-ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 121-129.
- Δεκλερής, Μ. (1986). Συστημική Θεωρία Κράτους και Δικαίου. Στο Μ. Δεκλερής (επιμ.) *Συλλογικό Συστημική Θεωρία*. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Howard, K., και Sharp, J. (1996). *Η επιστημονική μελέτη: Οδηγός Σχεδιασμού και διαχείρισης πανεπιστημιακών ερευνητικών εργασιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ζαβλανός, Μ. (1982). Αδυναμίες στο Σύστημα Διοίκησης της Εκπαίδευσης. *Λόγος και Πράξη*, 16, 3-7.
- Ζαβλανός, Μ. (1985). Σχέδιο προγράμματος εκπαίδευσης των διευθυντών, σχολικών συμβούλων και προϊσταμένων των σχολείων. *Νέα Παιδεία*, 34, 60-67.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα.: Έλλην.

- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (2012). *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής: αναζητώντας το νέο σχολείο*. Θεσσαλονίκη : Επίκεντρο.
- Κεφαλάς, Α. (1986). Προσέγγιση συστημάτων: Εφαρμογή στη Διοίκηση Οργανώσεων (Management). Στο Μ. Δεκλερής (επιμ.) *Συλλογικό Συστημική Θεωρία*. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Koontz, H. & O' Donnell, C. (1983). *Οργάνωση και Διοίκηση: Μια Συστημική και Ενδεχομενική Ανάλυση των Διοικητικών Λειτουργιών* (μτφρ. Χ. Βαρδάκος). Αθήνα: εκδ. Παπαζήση.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωτσίκης, Β. (2007). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική: Οργάνωση και διοίκηση εκπαιδευτικών συστημάτων και συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης*. Αθήνα: Έλλην.
- Μαδεμλής, Η. (2014). *Η επιλογή Διευθυντών Σχολικών Μονάδων: διεθνής εμπειρία και έρευνα πεδίου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*. (μετάφραση-επιμέλεια Χ. Δούκας, Ζ. Πολυμεροπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mason, J. (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. 5<sup>η</sup> Έκδοση, (Επιστημονική Επιμέλεια Κυριαζή, Ν., Μετάφραση Δημητριάδου, Ε.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματθαίου, Δ. (2002). *Η εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα . Νέες ορίζουσες και προοπτικές*. Αθήνα: Λιβάνης.

Μιχόπουλος, Α. (1993). *Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της οργανωτικής θεωρίας*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Μπαγάκης, Γ. & MacBeath, J. (2008). *Η ηγεσία που διευκολύνει τη μάθηση*. Αθήνα: Α.Α. Λιβάνης.

Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.

Μπρίνια, Β. (2014). *Μελέτες περιπτώσεων εκπαιδευτικών μονάδων*. Αθήνα: Σταμούλης.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ποιότητας της Εκπαίδευσης. (2008). *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: γενικά ερευνητικά δεδομένα και πρώτες διαπιστώσεις*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). *Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή*. Στο *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (Παράλληλα Κείμενα). Πάτρα: ΕΑΠ.

Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαλόη, Ε. (2012). Βασικά ζητήματα Διοίκησης και Ηγεσίας Εκπαιδευτικών Μονάδων-Πρακτικές ηγεσίας, Μαθητική Απόδοση και Αποτελεσματικότητα. Στο: Δ. Καρακατσάνη, Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Εκδόσεις: Επίκεντρο.

Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση του σχολείου- Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστήμης Έρευνας*. Τομ. Α΄. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Παρασκευοπούλου - Κόλλια, Ε.Α. (2008). *Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις*. *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4,(1). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://journal.openet.gr/index.php/openjournal/article/view/60/35> (ημ. ανάκτησης: 10-06-2016).

Πασιαρδής, Π. & Σωκράτους, Μ. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*/ Πέτρος Πασιαρδής, με τη συνεργασία του Μιχάλη Σωκράτους. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία : πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πετρίδου, Ε. (2001). *Διοίκηση- Μάνατζμεντ*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Πουλαντζάς, Ν. (1985). *Πολιτική εξουσία και Κοινωνικές Τάξεις*, Γ εκδ. Τομ. Α΄. Αθήνα: Θεμέλιο.

Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. 2<sup>η</sup> έκδοση συμπληρωμένη, Μιχαλοπούλου, Κ., (επιστ. επιμ.), Καλύβα, Φ., (επιμ. μτφ.), (Νταλάκου, Β. & Βασιλικού, Κ. μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.

Σαΐτη, Α., Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία και μελέτη περιπτώσεων* (Τόμος Α΄). Αθήνα.

Σαΐτη, Α. , Σαΐτης, Χ. (2012 α). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο - Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτη, Α. , Σαΐτης, Χ. (2012β). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2002β). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης* (γ' έκδοση). Αθήνα: Ατραπός.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη* (4<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σιακοβέλη, Π. (2011). *Ζητήματα Οργάνωσης και Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Σκουρής, Β. (1995). *Δίκαιο της Παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Σάκουλας.

Στιβακτάκης, Ε. (2006). *Ο διευθυντής του σχολείου ως φορέας και αντικείμενο αξιολόγησης. Συγκριτική μελέτη των απόψεων διευθυντών σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος.

Τσιότρας, Γ. (1995). *Βελτίωση Ποιότητας*, Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.

Faulkner D., Swann J., Baker S., Bird M. & Carty J. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον. Εγχειρίδιο μεθοδολογίας*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Φίλιας, Β. (1996). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και στις τεχνικές των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Gutenberg.



Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χυτήρης, Λ. (2001). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Interbooks.

### **ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ:**

Andrews, R. & Soder, R. (1987). *Principal Leadership and Student Achievement*. *Educational Leadership*, 44: 9-11.

Apple, M. (1996). *Cultural Politics and Education*. Buckingham: Open University Press.

Ball, S. J. (1987). *The micro-politics of the school: towards a theory of school organization* (London, Methuen).

Ball, S. J. (1990). *Politics and Policy Making in Education*. London: Routledge.

Bennett, N., Glatter, R. & Levacic, R. (1994). *Improving educational management through research and consultancy*. London: Paul Chapman Publishing; Open University.

Brown, D. (1990). *Decentralization and school-based management*. Bristol: The Falmer Press.

Bush, T. (1995). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Publications.

Bush, T. (2004). Editorial. *Educational Management, Administration and Leadership*, 32 (2), 123-127.

Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage.

Bush, T. & Jackson, D. (2002). A Preparation for School Leadership: International Perspectives. *Educational Management and Administration*, 30 (4), 417-429.

Bush, T., Bell, L., & Middlewood, D. (2010). *The Principles of Educational Leadership and Management*. London: Sage.

Clarke, J. & Newman, J. (1997). *The Managerial State*. London: Sage Publications.

Creissen, T. & Ellison, L. (1998). Reinventing School Leadership – Back to the Future in UK? *The International Journal of Educational Management*, 13(1), 28-38.

Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *Actors & System. The Politics of Collective Action*. Chicago: The University of Chicago Press.

Daresh, J. & Male, T. (2000). Crossing the Border into Leadership: Experiences of Newly Appointed British Headteachers and American Principals. *Educational Management and Administration*, 28 (1), 89-101.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (1998). "Entering the Field of Qualitative Research". Στο: Denzin, N. & Lincoln, Y. (ed.). *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*, California: Sage Publications: 1-40.

Duignan, P. A. (1986). Research on Effective Schooling: Some implications for School improvement. *Journal of Educational Administration*, 23 (1), 54-73.

Durand, D. (1980). *La systimique*, ed. P.U.F. col. Que sais- je, p.11, Paris.

Durkheim, E. (1922). *Education et sociologie*, Quadrige: Presses Universitaires de France.

Fenwick, W. (2006). *Encyclopedia of educational leadership and administration*. London: Sage.

Fink, A. (1998). *Conducting Research Literature Review: From Paper to the Internet*. California: Sage Publications.

Fullan, M. (2003). *Effective Educational Leadership*. Sage Publications: London.

Gaskell, M. (1995). *School effectiveness: A reassessment of the Evidence*. New York: McGraw-Hill.

Grek, S., Lawn, M., Lingard, B & Varjo, J. (2009). North by Northwest: Quality Assurance and Evaluation Processes in European Education. *Journal of Education Policy*, 24(2): 121-133.

Hargreaves, A., Halasz, R.G., (2007). School leadership for systemic improvement in Finland A case study report for the OECD activity Improving school leadership (Ανακτήθηκε από: [www.oecd.org](http://www.oecd.org).)

Huber, S. (2004). School Leadership and Leadership Development: adjusting leadership theories and development programs to values and the core purpose of school. *Journal of Educational Administration*, 42 (6), 669- 684.

Khan, Z., Khan, U., Ullah Shah, R. & Iqbal, J. (2009). Instructional Leadership, Supervision and Teacher, *The Dialogue*, IV(4), 580-592.

Kimbrough, R. B., & Burkett, C. W. (1990). *The principalship: concepts and practices*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.

Mortimore, P., Hillman, J., & Sammons, P. (1995). *Key characteristics of effective school: A review of school effectiveness research*. *School Effectiveness and School Improvement Journal*. (Ανακτήθηκε από: [http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok132-eng- SESI\\_Key\\_characteristics\\_of\\_effective\\_schools.pdf](http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok132-eng- SESI_Key_characteristics_of_effective_schools.pdf)).

Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires*, Volume 1: *Politique et pratique*, Paris, OCDE.

Sallis, E. (1993). *Total quality management in education*. London: Kogan Page Limited.

Sergiovanni, T. J. (1995). *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*. Boston: Allyn and Bacon.

Stoll, L. & Fink, D. (1994). *Views from the field: Linking School Effectiveness and School Improvement. School Effectiveness and School Improvement*, (5), 149-177.

Sweeney, J. (1982). "Research Synthesis on Effective School Leadership". *Educational Leadership*, 39(5), 346-352.

Reeves, D. (2006). Leading to change/Leadership Leverage, *Educational Leadership*. Available at: [http://www.zambialearning.org/images/October\\_2006\\_-\\_Leadership\\_Leverage.pdf](http://www.zambialearning.org/images/October_2006_-_Leadership_Leverage.pdf).

Thody, A. (1998). Training School Principals, educating School Governors. *The International Journal of Educational Management*, 12 (5), 232-239.

### **NΟΜΟΘΕΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ:**

Π.Δ. 201/1998. *Οργάνωση και Λειτουργία Δημοτικών Σχολείων*. (ΦΕΚ. 161/13-07-1998).

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://www.satea.gr/wp-content/uploads/2011/08/P.D.201-1998.pdf> (ημ. ανάκτησης 15-11-2015).

Υ. Α. Φ.361.22/26/79840/Ε3/19-5-2015. Προκήρυξη και Διευκρινίσεις για την επιλογή υποψήφιων Διευθυντών Σχολικών Μονάδων. (Φ.Ε.Κ. 915/2015).

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://edu.klimaka.gr/ekpaideytikoi/prokhryxeis-thesewn/1279-prokhryxh-diethyntes-scholikwn-monadwn.html> (ημ. ανάκτησης 15-11-2015).

Νόμος 1304/1982. *Επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση*. (ΦΕΚ. 144/07-12-1982).

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/1312-fek-144-1982-paidagwgiki-epistimoniki-kathodigisi-n1304.html> (ημ. ανάκτησης 15-11-2015).

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

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[https://www.iep.edu.gr/pps/docs/fek50\\_n4327\\_14\\_05\\_2015.pdf](https://www.iep.edu.gr/pps/docs/fek50_n4327_14_05_2015.pdf) (ημ. ανάκτησης 10-11-2015).

Νόμος 309/1976. *Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως*, (ΦΕΚ 100 τ. Α' / 30-4- 1976).

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[http://users.sch.gr/gkaripid/f%201%20%20Nomothesia/Nomos/tomos\\_32.pdf](http://users.sch.gr/gkaripid/f%201%20%20Nomothesia/Nomos/tomos_32.pdf)

(ημ. ανάκτησης 15-11-2015).

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

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[http://www.pi-schools.gr/preschool\\_education/nomothesia/1566\\_85.pdf](http://www.pi-schools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf)

(ημ. ανάκτησης 15-11-2015).

Νόμος 1824/ 1988. *Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*, (ΦΕΚ 296 τ. Α' / 30-12-1988).

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[http://dide.fth.sch.gr/lows/n1824\\_1988.pdf](http://dide.fth.sch.gr/lows/n1824_1988.pdf) (ημ. ανάκτησης 16-11-2015).

Νόμος 2043/1992. *Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*, (ΦΕΚ 79 τ. Α / 19-5-1992).

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2043-1992.html>

(ημ. ανάκτησης 16-11-2015).

Π.Δ. 398/1995. *Καθορισμός προσόντων, κριτηρίων και διαδικασίας επιλογής των στελεχών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, (ΦΕΚ 223 τ. Α' /31-10-1995).

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek.html?start=250>

(ημ. ανάκτησης 15-11-2015).

Νόμος 2188/1994. *Ρύθμιση θεμάτων διοίκησης της εκ-παίδευσης και άλλες διατάξεις*, (ΦΕΚ 18/ 16-02-1994 τ. Α΄).

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[http://www.biol.uoa.gr/fileadmin/biol.uoa.gr/uploads/PDF\\_Files/Nomos2188-94.pdf](http://www.biol.uoa.gr/fileadmin/biol.uoa.gr/uploads/PDF_Files/Nomos2188-94.pdf)

(ημ. ανάκτησης 16-11-2015).

Νόμος 2413/1996 . *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*, (ΦΕΚ Α΄ 124 / 14-6-1996)

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy-files/n2413-1996.pdf> (ημ.

ανάκτησης 16-11-2015).

Π.Δ. 140/1998. *Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών. Παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης*, (ΦΕΚ 107/ 20-05-1998).

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep\\_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/%CE%A0%CE%94\\_140\\_1998.pdf](http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/%CE%A0%CE%94_140_1998.pdf) (ημ. ανάκτησης 20-11-2015).

Νόμος 2817/2000. *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*, (ΦΕΚ 78 τ. Α΄ / 14-3-2000).

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[http://www.eedip.tuc.gr/fileadmin/users\\_data/eedip/nomoi/N2817\\_2000.pdf](http://www.eedip.tuc.gr/fileadmin/users_data/eedip/nomoi/N2817_2000.pdf)

(ημ. ανάκτησης 20-11-2015).

Π.Δ. 25/2002. *Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών*, (ΦΕΚ 20 τ.Α./7-2-2002).

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<https://nomoi.info/%CE%A6%CE%95%CE%9A-%CE%91-20-2002.html>

(ημ. ανάκτησης 22-11-2015).

Νόμος 3467/2006. *Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*, (ΦΕΚ 128 τ. Α' / 21-6-2006).

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://dide.chi.sch.gr/Nomothesia/nomos%20dieythinton.pdf> (ημ. ανάκτησης 24-11-2015).

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

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/2299-n3848-2010-anabathmish-rolou-ekpaidevtikou.html> (ημ. ανάκτησης 10-11-2015).

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

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-1340-2002-kathikonta-armodiotites-stelexwn-ekpaideysis-klimaka.pdf>

(ημ. ανάκτησης 15-11-2015).

**ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ:**

[http://europa.eu/index\\_el.htm](http://europa.eu/index_el.htm)

<http://www.mfa.gr/>

<http://edu.klimaka.gr/>

<http://www.esos.gr>

<http://www.kathimerini.gr>