



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

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ
ΤΥΠΙΚΗ, ΑΤΥΠΗ & ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
(Συμβατικές και e- Μορφές)**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Οι αντιλήψεις των Διευθυντών σχολείου στην
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για την διοικητική στρατηγική
της επιλογής τους από το σύλλογο των διδασκόντων»**

Μητσοπούλου Ελένη

A.M. 01201318

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής: Δ. Τσακίρη, Αν. Καθηγήτρια. Επιβλέπουσα

A. Τσατσαρώνη, Καθηγήτρια

K. Δημόπουλος, Καθηγητής

Κόρινθος, Σεπτέμβριος 2016

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Συντομογραφίες.....	6
Περίληψη.....	7
Εισαγωγή.....	9
ΜΕΡΟΣ Ι.....	13
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΔΙΟΙΚΗΣΗ- ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ- ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ:.....	13
Εννοιολογικές και Θεωρητικές Προσεγγίσεις.....	13
1.1. Προσδιορισμός του πεδίου της διοίκησης.....	13
1.2. Προσδιορισμός του πεδίου διοίκησης της εκπαίδευσης	15
1.3. Ανάλυση των δομών και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος ως Συστημικό Πρότυπο	19
1.4. Παρουσίαση και Ανάλυση των Θεωριών Διοίκησης της Εκπαίδευσης	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΚΑΙ Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΗΣ.....	30
2.1. Ο ρόλος και οι αρμοδιότητες του διευθυντή στη σχολική μονάδα.....	30
2.2. Θεωρητικές διαστάσεις της έννοιας του «αποτελεσματικού διευθυντή».....	37
2.3. Διαφορές μεταξύ Διοίκησης- Ηγεσίας.....	40
2.4. Ο διευθυντής ως ηγέτης.....	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΘΕΣΜΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ (1974-2015)	44
3.1. Περιγραφή νομοθετικού πλαισίου από το 1974 μέχρι το 2015	44
3.2. Ο Νόμος 4327/ 2015 (ΦΕΚ 50 τ. Α' / 14-5 2015): Παρουσίαση και σύγκριση σε σχέση με τις προγενέστερες διοικητικές στρατηγικές (Ν. 2043/1992, Π.Δ. 398/1995, Π.Δ. 25/2002, Ν. 3467/2006, Ν. 3848/2010)	66
3.3. Πίνακες Μοριοδοτούμενων Κριτηρίων	71
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΘΕΣΜΙΚΩΝ ΠΛΑΙΣΙΩΝ ΣΤΗΝ ΧΡΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟ 1974-2015	84
4.1. Η ρευστότητα του θεσμικού πλαισίου.....	84
4.2. Οι παρεκκλίσεις κατά την εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου.....	85
4.3. Τα κριτήρια επιλογής: κοινωνικά και εκπαιδευτικά διακυβεύματα	86
ΜΕΡΟΣ ΙΙ.....	91
ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....	91
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	91
5.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	91

5.2. Μεθοδολογία της έρευνας	92
5.2.1. Επιλογή της ερευνητικής μεθόδου της εμπειρικής έρευνας	92
5.2.2. Ερευνητικό εργαλείο της εμπειρικής έρευνας	94
5.2.3. Η διαμόρφωση του πρωτοκόλλου συνέντευξης	96
5.2.4. Το δείγμα και ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας	97
5.2.5. Δυσκολίες, Προβλήματα και Πλεονεκτήματα	100
5.2.6. Εγκυρότητα, αξιοπιστία και ζητήματα δεοντολογίας	101
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΛΟΜΕΝΩΝ	103
6.1. Περιγραφή των αποτελεσμάτων ανά ερευνητικό άξονα – Παρουσίασή τους	103
6.2. ΑΞΟΝΑΣ Α: Θεσμικό πλαίσιο και νοηματοδότησή του.	103
6.2.1. Οι απόψεις των διευθυντών και υποψηφίων διευθυντών αναφορικά με τις συχνές μεταβολές του θεσμικού πλαισίου επιλογής τους (ερ. 3)	103
6.2.2. Βασικά σημεία διαφοροποίησης του υφιστάμενου θεσμικού πλαισίου σε σύγκριση με τα προγενέστερα. (ερ. 4)	105
6.2.3. Απόψεις υποκειμένων αναφορικά με το αν ο νέος τρόπος επιλογής είναι δημοκρατικότερος, εφόσον στη διαδικασία συμμετέχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μέσω της μυστικής ψηφοφορίας (ερ. 7).	107
6.2.4. Απόψεις των διευθυντών για τη μη μοριοδότηση του δεύτερου μεταπτυχιακού και του δεύτερου διδακτορικού στο υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο επιλογής διευθυντών (ερ. 8).	109
6.2.5. Απόψεις των υποκειμένων σχετικά με το αν η συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία (αρχαιότητα στην υπηρεσία) αποτελεί σημαντικό προσόν για την επιλογή στη θέση του διευθυντή, λαμβάνοντας υπόψη την υψηλή μοριοδότησή της στο υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο- Περιγραφή περιστατικών που η αρχαιότητα στην υπηρεσία αποδείχθηκε ή δεν αποδείχθηκε ωφέλιμη (ερ. 9).	111
6.2.6. Απόψεις των διευθυντών αναφορικά με το αν η αντικατάσταση της συνέντευξης με τη μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων, διευκολύνει την επιλογή για κάποιον που πληροί τα κριτήρια για τη θέση αυτή (ερ. 5).	114
6.2.7. Απόψεις των υποκειμένων σχετικά με τα προσόντα- δεξιότητες που απαιτείται να διαθέτει ο διευθυντής για να διοικήσει μια σχολική μονάδα, να αντιμετωπίζει τα προβλήματα που συναντά και να δημιουργεί μια δυναμική ανάπτυξής της. (ερ. 6 και 16).	116
6.3. ΑΞΟΝΑΣ Β: Σχέσεις Διευθυντή- συλλόγου διδασκόντων ως συνέπεια της νέας διοικητικής στρατηγικής.	118
6.3.1. Απόψεις των υποκειμένων αναφορικά με το αν η μυστική ψηφοφορία επηρέασε τις σχέσεις τους με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων (ερ. 10).	118
6.3.2. Απόψεις των διευθυντών όσον αφορά τη συμμετοχή στην διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας όλων των υπηρετούντων εκπαιδευτικών εκείνη την χρονική περίοδο στο σχολείο (αναπληρωτές, αποσπασμένοι), οι οποίοι το επόμενο σχολικό έτος δε θα ήταν στο σχολείο (ερ. 11).	121

6.3.3.	Απόψεις των υποκειμένων σχετικά με το αν θεωρούν πως κατά τη μυστική ψηφοφορία εκτιμήθηκε από τους συναδέλφους η προσωπικότητά τους για την ανάληψη της συγκεκριμένης θέσης (ερ. 12).....	123
6.3.4.	Απόψεις των υποκειμένων αναφορικά με το αν θεωρούν πως στη μυστική ψηφοφορία έπαιξαν ρόλο οι προσωπικές σχέσεις (συμπάθειες ή αντιπάθειες) των εκπαιδευτικών προς τους υποψηφίους διευθυντές (ερ. 13).....	124
6.3.5.	Απόψεις των διευθυντών σχετικά με το αν οι διαπροσωπικές σχέσεις έπαιξαν ρόλο στην επιλογή των σχολείων στα οποία έθεσαν υποψηφιότητα (ερ. 5).....	126
6.3.6.	Απόψεις των υποκειμένων αναφορικά με το πώς βίωσαν την όλη διαδικασία της επιλογής, πριν, κατά τη διάρκεια αλλά και μετά την ολοκλήρωση της μυστικής ψηφοφορίας (ερ. 14).....	128
6.4.	ΑΞΟΝΑΣ Γ: Νέος τρόπος επιλογής Διευθυντών και αποτελεσματικότητα του έργου τους.....	131
6.4.1.	Απόψεις των διευθυντών αναφορικά με το αν θεωρούν πως με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο διασφαλίζεται η στελέχωση των σχολικών μονάδων με τους Διευθυντές εκείνους που μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης θέσης (ερ. 17).	131
6.4.2.	Απόψεις των υποκειμένων σχετικά με το αν πιστεύουν πως η εισαγωγή γραπτών εξετάσεων πάνω σε μελέτες περίπτωσης ή στην εκπαιδευτική διοίκηση θα βοηθούσε στην επιλογή αποτελεσματικότερων διευθυντών (ερ. 18).....	133
6.5.	ΑΞΟΝΑΣ Δ: Προτάσεις για τη βελτίωση της υφιστάμενης διοικητικής στρατηγικής.	135
6.5.1.	Απόψεις των διευθυντών σχετικά με το αν οι σπουδές ή η επιμόρφωση στη διοίκηση της εκπαίδευσης θα έπρεπε να αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για να συμμετέχει κάποιος στη διαδικασία επιλογής διευθυντών (ερ. 19).	135
6.5.2.	Απόψεις των διευθυντών αναφορικά με τη σημασία υλοποίησης επιμορφωτικών δράσεων για τους επιλεγέντες διευθυντές (ερ. 20).....	137
6.5.3.	Απόψεις των υποκειμένων σχετικά με το αν θεωρούν πως η αντικατάσταση της ψηφοφορίας του συλλόγου διδασκόντων με γραπτές εξετάσεις θα ήταν ένας καλύτερος τρόπος, ώστε να επιλεγούν οι καταλληλότεροι για αυτή τη θέση (ερ. 21).....	138
6.5.4.	Προτάσεις των υποκειμένων σχετικά με τη βελτίωση του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου (ερ. 22).	139
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ		143
7.1.	Συζήτηση των αποτελεσμάτων της εμπειρικής έρευνας και γενικά συμπεράσματα.	143
7.2.	Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	146
Βιβλιογραφία.....		148
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1^ο.....		160
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ		160
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2^ο.....		164

ΔΕΙΓΜΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ.....	164
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3^ο.....	173
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΕΝΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΣ	173

Συντομογραφίες

- Π.Δ. (Προεδρικό Διάταγμα),
Υ.Α. (Υπουργική Απόφαση),
Π.Υ.Σ.Δ.Ε. (Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης)
Κ.Υ.Σ.Δ.Ε. (Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης)
Σ.Ε.Κ. (Σχολικά Εργαστηριακά Κέντρα),
Ε.Π.Λ. (Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο),
Τ.Ε.Λ. (Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο),
ΓΕ.Λ. (Γενικό Λύκειο),
Τ.Ε.Σ. (Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές),
Α.Ε.Ι. (Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα),
Τ.Ε.Ι. (Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα),
Σ.Ε.Λ.Μ.Ε (Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης),
Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. (Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης),
Π.Ε.Κ. (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα),
Δ.Σ. (Διοικητικό Συμβούλιο),
Ε.Κ.Φ.Ε. (Εργαστηριακά Κέντρα Φυσικών Επιστημών),
ΚΕ.ΣΥ.Π (Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού),
Κ.Π.Ε. (Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης),
Σ.Ε.Π. (Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός),
ΠΛΗ.ΝΕ.Τ. (Πληροφορική και Νέες Τεχνολογίες),
Τ.Π.Ε. (Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών),
Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. (Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης).

Περίληψη

Η απαίτηση για «αποτελεσματική» διοίκηση στο επίπεδο της σχολικής μονάδας προβάλλει τη σημερινή εποχή πιο επιτακτική από ποτέ και συνδέεται τόσο με τους πολύπλοκους και σε διαφορετικά επίπεδα στόχους που καλείται αυτή να επιτύχει όσο και με τις ευμετάβλητες συνθήκες που επικρατούν στο ευρύτερο χώρο της. Η αποτελεσματικότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο που ασκείται η διοίκηση στη σχολική μονάδα. Οι συνθήκες που διαμορφώνει το εκπαιδευτικό μας σύστημα για τον τρόπο που επιθυμεί να ασκείται η διοίκηση στη σχολική μονάδα εκφράζονται μέσα από το θεσμικό πλαίσιο που αφορά την επιλογή των διευθυντικών στελεχών.

Αντικείμενο της διπλωματικής αυτής εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντών για την υφιστάμενη διοικητική στρατηγική της επιλογής των διευθυντών σχολείου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Κρίθηκε σκόπιμο να επιχειρηθεί αρχικά η θεωρητική διερεύνηση του ζητήματος διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο, που περιλαμβάνει την προσέγγιση των εννοιών της διοίκησης ευρύτερα αλλά και ειδικότερα της εκπαιδευτικής διοίκησης, καθώς και παρουσίαση και ανάλυση των θεωριών διοίκησης της εκπαίδευσης. Στη συνέχεια της θεωρητικής διερεύνησης παρατέθηκαν οι πτυχές του ρόλου που καλείται να επιτελέσει ο διευθυντής του ελληνικού σχολείου και παρουσιάστηκαν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή αλλά και οι διαφορές μεταξύ διοίκησης- ηγεσίας. Τέλος, μελετήθηκε και αποτιμήθηκε κριτικά το θεσμικό πλαίσιο που αφορά στην επιλογή των σχολικών διευθυντών από το 1974 ως το 2015, με έμφαση στον πρόσφατο Νόμο 4327/2015.

Στο εμπειρικό μέρος της παρούσας εργασίας διερευνήθηκαν μια σειρά από ερωτήματα που αφορούν στις απόψεις των διευθυντών σχετικά με το νέο θεσμικό πλαίσιο επιλογής τους, στον τρόπο με τον οποίο επηρεάστηκαν οι σχέσεις διευθυντή-εκπαιδευτικών ως συνέπεια της μυστικής ψηφοφορίας αλλά και στις προτάσεις για τη βελτίωσή του. Τα ερευνητικά δεδομένα εξήχθησαν από την ανάλυση οκτώ (8) εκτενών συνεντεύξεων υποψηφίων Διευθυντών σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας. Από αυτούς οι πέντε (5) εκλέχθηκαν κατά την πρόσφατη διαδικασία επιλογής ενώ οι τρεις (3) δεν εκλέχθηκαν. Χρησιμοποιήθηκε η ποιοτικού τύπου μεθοδολογία, με εργαλείο συλλογής δεδομένων την ημιδομημένη συνέντευξη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ενδιαφέροντα ευρήματα αναφορικά με τη μυστική ψηφοφορία των συλλόγων διδασκόντων, που αναγνωρίζεται ως το βασικότερο στοιχείο διαφοροποίησης του υφιστάμενου θεσμικού πλαισίου επιλογής διευθυντών σε σύγκριση με τα προγενέστερα. Ωστόσο, παρά τις συζητήσεις και αντιδράσεις που προκάλεσε ο τρόπος που διεξήχθη η μυστική ψηφοφορία, η έρευνά μας ανέδειξε το ενδιαφέρον εύρημα πως τόσο οι εκλεγμένοι όσο και οι υποψήφιοι διευθυντές που δεν εκλέχθηκαν, τάσσονται υπέρ της διατήρησής της με βελτιωτικές όμως παρεμβάσεις.

Εισαγωγή

Το σημερινό σχολείο, λειτουργώντας σε συνθήκες που μεταβάλλονται και αλλάζουν με γρήγορους ρυθμούς, είναι απαραίτητο να διαθέτει την ευελιξία εκείνη που θα του επιτρέψει τόσο να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα όσο και να παραμείνει προσηλωμένο στο διαχρονικό αίτημα για παροχή παιδείας, με την ευρύτερη έννοια του όρου. Η ικανοποίηση των αναγκών που έχει επιφέρει η παγκοσμιοποιημένη αγορά εργασίας και οι νέοι όροι που έχουν εισέλθει στην σχολική πραγματικότητα (κοινωνία της γνώσης, νέες τεχνολογίες, διαθεματική προσέγγιση της γνώσης), πιέζει προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Συγχρόνως όμως πρέπει να ικανοποιεί τη συνθήκη για παροχή γνώσεων σε όλες τις ομάδες του πληθυσμού, που σήμερα διακρίνονται για ανισοκατανομή τόσο ως προς το γνωστικό υπόβαθρο που διαθέτουν όσο και ως προς την κοινωνικοπολιτισμική προέλευσή τους.

Η σχολική μονάδα όμως συνιστά και εκπαιδευτικό οργανισμό και η θεώρησή της υπό αυτό το πρίσμα της προσδίδει όλα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που κάθε οργανισμός διαθέτει και συνακόλουθα και την ανάγκη για τη διοίκησή του. Η διοίκηση των σχολικών μονάδων ασκείται από τους διευθυντές τους, οι οποίοι έχουν να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες που παραπάνω αναφέραμε, κινούμενοι σε ένα ρευστό και μεταβαλλόμενο περιβάλλον.

Ο ρόλος τους, πολυδιάστατος και απαιτητικός, αναδεικνύεται ως αποφασιστικής σημασίας για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την παραγωγή εκπαιδευτικού έργου. Η σημασία του ρόλου του διευθυντή έγκειται στη θέση, την οποία κατέχει στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και στις αρμοδιότητες που ασκεί. Ο διευθυντής είναι αυτός που καλείται να ασκήσει διοικητικά καθήκοντα και να μετατρέψει τη σχολική μονάδα σε έναν χώρο ζωντανό, που σκοπό έχει τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την εξασφάλιση της μεγαλύτερης δυνατής απόδοσης των εκπαιδευτικών για την επίτευξη των στόχων της (Καμπουρίδης, 2002). Από αυτόν εξαρτάται η επιτυχία της σχολικής μονάδας και αυτό εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο ασκεί την εξουσία.. Είναι υπεύθυνος για την απόδοση της σχολικής μονάδας που διευθύνει, για τη διαχείρισή της και είναι αυτός που θα δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα, ώστε το εκπαιδευτικό προσωπικό που διοικεί να είναι πρόθυμο να προσπαθήσει για το καλύτερο της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2008).

Επιπλέον, διαδραματίζει διαμεσολαβητικό ρόλο μεταξύ των ανώτερων ηγετικών στελεχών της εκπαιδευτικής διοίκησης και των υφιστάμενων εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει πως κάθε πρόγραμμα εκπαιδευτικής πολιτικής, που δημιουργείται σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης και κατευθύνεται προς όλα τα σχολεία, «φιλτράρεται» μέσα από τη σχολική διεύθυνση. «Χρωματίζεται», δηλαδή, από τις ψυχικές θέσεις και ικανότητες του διευθυντή του σχολείου, ώστε να γίνει πραγματοποιήσιμο (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011: 315). Έτσι, ο βαθμός επιτυχίας μιας εκπαιδευτικής αλλαγής αλλά και γενικότερα η επίτευξη των στόχων που θέτει το σχολείο, εξαρτώνται από την ικανότητα στην επιλογή των διευθυντικών στελεχών των σχολικών μονάδων.

Στο πλαίσιο αυτό, από το σχολικό έτος 2014-2015, με το Νόμο 4327/2015 (ΦΕΚ 50/ 14- 05- 2015) και μια σειρά από διευκρινιστικές εγκυκλίους που ακολούθησαν, εφαρμόστηκε ένας νέος τρόπος επιλογής διευθυντών στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με τη συμμετοχή για πρώτη φορά στη διαδικασία και του συλλόγου διδασκόντων, που με την ψήφο του έκρινε σε σημαντικό βαθμό την επιλογή αυτή.

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό να διερευνήσει την υφιστάμενη διοικητική στρατηγική της επιλογής των διευθυντών σχολείων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και να φωτίσει τις νοηματοδοτήσεις των εμπλεκομένων εκπαιδευτικών συντελεστών στην παραγωγή του εκπαιδευτικού έργου στο πλαίσιο άσκησης των διοικητικών τους καθηκόντων. Πιο συγκεκριμένα, στόχο της εργασίας αποτελεί η αποτύπωση των αντιλήψεων των διευθυντών των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το ισχύον πλαίσιο επιλογής τους.

Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα, στα οποία φιλοδοξεί να απαντήσει η παρούσα μελέτη είναι:

- Με ποιο τρόπο οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νοηματοδοτούν το νέο νομοθετικό πλαίσιο επιλογής τους.
- Ποιες είναι οι σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ διευθυντή- συλλόγου διδασκόντων ως απόρροια του νέου τρόπου επιλογής.
- Εάν ο νέος τρόπος επιλογής των Διευθυντών συνέβαλλε στην αποτελεσματικότητα της παραγωγής του έργου τους.
- Εάν και σε ποιο βαθμό θα μπορούσε να βελτιωθεί η υφιστάμενη διοικητική στρατηγική.

Η επιλογή του εν λόγω θέματος προέκυψε από το γεγονός πως ο νέος τρόπος επιλογής των διευθυντών προκάλεσε ένα διάχυτο προβληματισμό στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και πολλές συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις μέσα στους συλλόγους διδασκόντων. Επιπλέον, παρατηρήθηκε πως σε αρκετές περιπτώσεις διευθυντές οι οποίοι είχαν τα τυπικά προσόντα δεν εκλέχθηκαν, επειδή δεν ψηφίστηκαν από τους συλλόγους διδασκόντων και το αντίστροφο.

Η εκπονηθείσα ποιοτική έρευνα βασίστηκε στις αντιλήψεις οκτώ (8) υποψηφίων διευθυντών σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Κορινθίας. Από αυτούς οι πέντε (5) εκλέχθηκαν ως διευθυντές ενώ οι τρεις (3) δεν εκλέχθηκαν. Στο πλαίσιο της ποιοτικής προσέγγισης, τα στοιχεία συλλέχθηκαν με την τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης, η οποία αφήνει περιθώρια ευελιξίας και επιτρέπει την ανάπτυξη μιας δυναμικής, ώστε να αναδειχθούν περισσότερες διαστάσεις από αυτές που αρχικά έχουν σχεδιαστεί καθώς και να φωτισθούν απρόβλεπτες επιπτώσεις και άρα μη αναμενόμενα ερευνητικά αποτελέσματα.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε δύο θεματικές. Στο πρώτο μέρος επιχειρείται η θεωρητική διερεύνηση του αντικειμένου της έρευνας.

Στο 1^ο κεφάλαιο το εκπαιδευτικό σύστημα προσεγγίζεται ως υποσύστημα του κοινωνικοοικονομικού συστήματος και υπό το πρίσμα του συστημικού προτύπου επιχειρούνται θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης, της διοίκησης, της εκπαιδευτικής διοίκησης.

Στο 2^ο κεφάλαιο καταγράφονται διεξοδικά οι αρμοδιότητες του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας. Στη συνέχεια, προσδιορίζεται εννοιολογικά ο όρος αποτελεσματικός διευθυντής και επιχειρείται να αναδειχθούν οι διαφορές μεταξύ ηγεσίας- διοίκησης.

Στο 3^ο κεφάλαιο περιγράφεται διεξοδικά το θεσμικό πλαίσιο που αφορά στην επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων από το 1974 έως το 2015, με έμφαση στον πρόσφατο Νόμο 4327/2015. Επιπλέον, παρουσιάζονται πίνακες με τα μοριοδοτούμενα κριτήρια επιλογής.

Στο 4^ο κεφάλαιο επιχειρείται μια κριτική προσέγγιση των θεσμικών πλαισίων.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αποτελεί το εμπειρικό κομμάτι και χωρίζεται σε τρία κεφάλαια (5^ο- 6^ο -7^ο).

Το 5ο κεφάλαιο αφορά το μεθοδολογικό πλαίσιο και περιγράφει το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, τη μέθοδο, την επιλογή του δείγματος, το

σχεδιασμό του ερευνητικού εργαλείου συλλογής δεδομένων, τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας και τίγονται θέματα εγκυρότητας, αξιοπιστίας και δεοντολογίας αλλά και δυσκολίες και προβλήματα που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Το αντικείμενο της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό πλαίσιο οδήγησαν στη 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.

Στο 6^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα (αντιλήψεις Διευθυντών) που συλλέχτηκαν κατά την έρευνά μας.

Η εργασία ολοκληρώνεται με το 7^ο κεφάλαιο, όπου καταγράφονται τα συμπεράσματα και υποβάλλονται προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

ΜΕΡΟΣ Ι

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΔΙΟΙΚΗΣΗ- ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ- ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ:

Εννοιολογικές και Θεωρητικές Προσεγγίσεις.

Το εκπαιδευτικό σύστημα, αναπτύσσεται και λειτουργεί μέσα σε μια ιστορική και κοινωνική πραγματικότητα, αποτελώντας ένα υποσύστημα του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού συστήματος (Μιχόπουλος, 1993: 44). Στο πλαίσιο της συστημικής θεώρησης, το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα που συμβάλει στην αναπαραγωγή του κοινωνικο-οικονομικού σχηματισμού (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 31). Έτσι, στο παρόν κεφάλαιο η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος περιγράφεται από την οπτική του συστημικού προτύπου.

Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτική διοίκηση, ως διακριτός τομέας διοίκησης, προσδιορίζεται εννοιολογικά και αναλύεται μέσα από τις θεωρίες διοίκησης: την κλασική θεωρία, τη θεωρία των ανθρωπίνων σχέσεων, των κοινωνικών συστημάτων και τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις της διοίκησης ολικής ποιότητας, των πολιτισμικών και πολιτικών προτύπων διοίκησης.

1.1. Προσδιορισμός του πεδίου της διοίκησης

Η διοίκηση είναι μία από τις σημαντικότερες δραστηριότητες του ανθρώπου, αφού μέσω της διοικητικής λειτουργίας, εναρμονίζονται όλες οι επιμέρους προσπάθειες των ανθρώπων που οδηγούν στην πραγματοποίηση του κοινού στόχου. Οι διοικούντες έναν οργανισμό, μπορούν να χρησιμοποιήσουν πολλές μεθόδους εργασίας για την επίτευξη των στόχων του. Σωστές όμως μέθοδοι χαρακτηρίζονται εκείνες που διέπονται από τις αρχές της επιστήμης και καταλήγουν σε θετικά αποτελέσματα (Σαΐτης, 2002β: 21).

Ετυμολογικά ο όρος «διοίκηση» προέρχεται από το ρήμα διοικώ που σημαίνει μεριμνώ για την περάτωση ενός έργου. Διαχρονικά η προσπάθεια να δοθεί ένας ορισμός για την διοίκηση αποδεικνύεται αρκετά παραγωγική. Κατά τον H. Fayol, η διοίκηση ορίζεται ως μια «...*λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει πέντε επιμέρους ενέργειες: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο...*» (όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2005: 29). Σύμφωνα με μία άλλη άποψη, η διοίκηση εκλαμβάνεται ως «...*η επίτευξη οργανωσιακών επιδιώξεων και στόχων με τη συνεργασία ή και την εποπτεία ατόμων ή ομάδων...*» (Georges, et al., 1998: 32). Οι Montana and Charnov θεωρούν τη διοίκηση «...*ως τον τρόπο εργασίας με άλλους και μέσω άλλων για την επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών του οργανισμού αλλά και των μελών του...*» (Montana and Charnov, 1993 στο Σαΐτης, 2005: 29). Ο Ζαβλανός επίσης (1998:19), τονίζει πως «...*η διοίκηση είναι κυρίως μια κοινωνική διαδικασία που λαμβάνει υπόψη τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων και εμπεριέχει λειτουργίες μέσω των οποίων φτάνουμε στην επίτευξη των στόχων...*». Σύμφωνα με τους Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013) η διοίκηση αναφέρεται στον τρόπο που προγραμματίζονται, οργανώνονται, κινητοποιούνται αλλά και συντονίζονται τόσο οι πόροι όσο και τα μέσα που διαθέτει ένας οργανισμός προκειμένου να επιτύχει τους στόχους του, δεδομένου του ότι, όπως και εμπειρικά γίνεται κατανοητό, η επιτυχία ή όχι ενός οργανισμού εξαρτάται πρωτίστως από την επιτυχημένη διοίκησή του. Επομένως, γίνεται αντιληπτό πως η διοίκηση ενός οργανισμού συνυπολογίζει και τις σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων αλλά και ένα μεγάλο αριθμό δραστηριοτήτων που συντελούν στην πραγμάτωση των στόχων που έχουν τεθεί.

Η Διοικητική Επιστήμη εμφανίζεται ουσιαστικά με τον F. Taylor, ο οποίος με το έργο του «Αρχές Επιστημονικής Διοίκησης» διατυπώνει για πρώτη φορά κανόνες που αυξάνουν την αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού. Όπως αναφέρει η Μπρίνια (2008: 38), οι γενικές αρχές του Taylor αναφορικά με τη Διοίκηση ήταν οι εξής:

- Προσεκτική επιλογή και εκπαίδευση του προσωπικού.
- Εξειδίκευση και καταμερισμός της εργασίας.
- Δημιουργία συστήματος επιβράβευσης ανάλογα με την απόδοση.
- Ο κατάλληλος άνθρωπος στην κατάλληλη θέση.
- Εφαρμογή επιστημονικών μεθόδων, αυστηρών προδιαγραφών και ορθολογικής οργάνωσης.
- Σύνδεση αμοιβής και παραγωγικότητας.

Στην συνέχεια και ο H. Fayol (Μπρίνια, 2008: 40) παρέθεσε προτάσεις για την αποτελεσματική διοίκηση επισημαίνοντας αρχικά την ανάγκη ύπαρξης μιας καλά εκπαιδευμένης διοικητικής ομάδας, καθώς στα ανώτερα όργανα απαιτούνται διοικητικές ικανότητες οι οποίες αποκτώνται όπως και οι τεχνικές ικανότητες.

Από τη συνοπτική αυτή παρουσίαση διαπιστώνεται πως οι συγγραφείς της διοικητικής επιστήμης δεν καταλήγουν σε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό για τον όρο «διοίκηση». Αυτό συμβαίνει γιατί το πεδίο εφαρμογών του όρου είναι ευρύτατο και έτσι, ανάλογα με το χώρο εφαρμογής, δίνονται και διαφορετικοί ορισμοί.

Βεβαίως, η διοίκηση δεν μπορεί να μην απασχολεί και το χώρο της εκπαίδευσης καθώς ένας εκπαιδευτικός οργανισμός είναι ένα ανοιχτό εκπαιδευτικό σύστημα με παιδαγωγικούς στόχους, το οποίο θα πρέπει να καταστεί αποτελεσματικό (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013: 28). Έτσι, στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε το πεδίο της διοίκησης της εκπαίδευσης.

1.2. Προσδιορισμός του πεδίου διοίκησης της εκπαίδευσης

Ο Σκουρής (1995:62) επισημαίνει πως η εκπαίδευση στη χώρα μας είναι μια δημόσια υπηρεσία που υφίσταται μέσα από ένα πλαίσιο δομών και αρμοδιοτήτων. Μάλιστα η εκπαιδευτική μονάδα αποτελεί μια οργάνωση, έχει συγκεκριμένη δομή και στόχους.

Ειδικότερα, με τον όρο εκπαιδευτική διοίκηση εννοούμε τη διαδικασία συντονισμού ανθρώπων (μαθητών, δασκάλων, βοηθητικού προσωπικού), δραστηριοτήτων και υπαρχόντων μέσων για την παροχή εκπαίδευσης με πιο αποτελεσματικό τρόπο (Σιακοβέλη, 2011:71) και με δεδομένο το γεγονός ότι αν και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί διαφοροποιούνται ως προς τους στόχους από τις επιχειρήσεις, είναι ωστόσο υποχρεωμένοι να λειτουργούν αποτελεσματικά και να βελτιώνουν την ποιότητα των υπηρεσιών που προσφέρουν, όπως επισημαίνουν και οι Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου (2013:27) και η Χατζηπαναγιώτου (2003:35), μέσα από τη δυνατότητα συντονισμού των ανθρώπινων, υλικών και τεχνικών πόρων.

Σύμφωνα με μια άλλη άποψη, η διοίκηση της εκπαίδευσης θα μπορούσε να οριστεί ως ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων – ανθρώπινων και υλικών- για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών (Σαΐτη, &

Σαΐτης, 2011: 33). Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, το έργο της εκπαιδευτικής διοίκησης αποβλέπει:

- Στον ακριβή προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων, που εκφράζουν τη συνισταμένη των ατομικών στόχων όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.
- Στην εφαρμογή των κανόνων δικαίου, που ρυθμίζουν τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών.
- Στη δημιουργία και διατήρηση του κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος, ώστε να προάγεται η ομαδική προσπάθεια μέσω του συντονισμού όλων των ατομικών δραστηριοτήτων κατά τρόπο συστημικό και αποτελεσματικό.
- Στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων (ανθρώπινων και υλικών) για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Στον προσδιορισμό του βαθμού αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού μέσω της μέτρησης του παραχθέντος «εκπαιδευτικού προϊόντος» και στον καθορισμό των αποκλίσεων μεταξύ προγραμματισθέντων και πραγματοποιηθέντων στόχων.
- Στον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων, σύμφωνα με τα νέα δεδομένα του εξωτερικού περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού οργανισμού, προκειμένου όλη η συμπεριφορά του να προσαρμόζεται στις εκάστοτε ανάγκες της κοινωνίας στην οποία λειτουργεί (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011: 33).

Η Διοικητική Επιστήμη σαφώς επηρέασε και την Διοίκηση της Εκπαίδευσης, καθώς αναγνωρίζουμε σε αυτή αρκετές από τις αρχές του Management. Συγκεκριμένα η Μπρίνια (2008:45) αναφέρει *«την τμηματοποίηση της εργασίας, την εξουσία να δίνει κάποιος εντολές αλλά συνάμα να φέρει και την ευθύνη για τα αποτελέσματα αυτών, την ενότητα των εντολών αυτών, το εύρος του ελέγχου, την ενότητα της κατεύθυνσης, την πειθαρχία προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι, τη μεταβίβαση αρμοδιοτήτων, την εξειδίκευση»*, ως βασικές αρχές της Διοικητικής Επιστήμης που έχουν επηρεάσει και τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης.

Επιπλέον, σύμφωνα με το Ν.1566/1985 όλη η εκπαιδευτική διαδικασία έχει ένα και μοναδικό στόχο: *«την ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών»*. Για να γίνει λοιπόν αυτός ο στόχος εφικτός θα πρέπει να υπάρξει μια συστηματική και καλά σχεδιασμένη

οργάνωση, η οποία μπορεί κάλλιστα να βασιστεί στις βασικές αρχές της διοίκησης των οργανισμών.

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός είναι, κατά τον Σαΐτη (2005: 256), ένα ανοικτό εκπαιδευτικό σύστημα που βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Οι Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994) επίσης αναφέρουν πως το εκπαιδευτικό σύστημα αναπτύχθηκε και αναπτύσσεται κάτω από την επίδραση της αύξησης της κοινωνικής ζήτησης για εκπαίδευση. Επομένως, η εκπαιδευτική μονάδα ως ένας οργανισμός που αλληλεπιδρά με το κοινωνικό γίνεσθαι αλλά και καλείται να παράγει έργο, είναι εύλογο πως θα πρέπει να διοικείται με βάση κάποιες αρχές προκειμένου να καταστεί αποτελεσματική.

Το βασικό έργο της Διοίκησης στην Εκπαίδευση, σύμφωνα με τους Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013), περιλαμβάνει αρχικά τον καθορισμό και τον προγραμματισμό των αντικειμενικών στόχων για την λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων. Επιπλέον, τον συντονισμό και την οργάνωση των απαιτούμενων πόρων τόσο των ανθρώπινων, όσο και των υλικών και τεχνικών αλλά και των δράσεων και των προσπαθειών για την παροχή εκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο. Σταδιακά, διαμορφώνεται ένα οργανόγραμμα με στόχο, όπως αναφέρει η Χατζηπαναγιώτου (2003:38), να προσδιοριστούν οι στόχοι και να καθοριστούν οι αρμοδιότητες. Περιλαμβάνει ακόμα την διεύθυνση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης, με σκοπό την υλοποίηση των στόχων του οργανισμού μέσα από τη λειτουργία του κατάλληλου οργανωσιακού περιβάλλοντος, την επιτυχή επικοινωνία και την δημιουργία κοινού οράματος. Σημαντικό στοιχείο θεωρείται και η εκτίμηση, η πληροφόρηση και ο έλεγχος των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων και η λήψη αποφάσεων. Η διαδικασία του ελέγχου σχετίζεται άμεσα με την τροποποίηση εσφαλμένων επιλογών, την συνέχιση τακτικών που φέρουν αποτελέσματα και γενικότερα με την συνέχιση ή την αλλαγή της πορείας του οργανισμού.

Σαφώς κατά την διαδικασία της διοίκησης θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας και τον παράγοντα του περιβάλλοντος (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994: 129), καθώς αφενός είναι απρόβλεπτος και αφετέρου επηρεάζει καθοριστικά την εκπαιδευτική μονάδα η οποία δεν είναι «αυθύπαρκτη» αλλά διαμορφώνεται, σύμφωνα με τη Χατζηπαναγιώτου (2005:39), από τα κοινωνικά, πολιτικά, πολιτισμικά, οικονομικά και δημογραφικά δεδομένα.

Θα πρέπει εδώ να επισημάνουμε πως οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί στην χώρα μας διοικούνται ιεραρχικά και επικρατεί ένα συγκεντρωτικό σύστημα, καθώς όλα λειτουργούν κάτω από ένα πλέγμα νόμων ενώ η σχολική μονάδα είναι υποχρεωμένη να εφαρμόζει όσα υπαγορεύει η κεντρική εξουσία με πολύ μικρά περιθώρια αυτονομίας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου,1994:31). Επειδή όμως ένας εκπαιδευτικός οργανισμός διαφέρει από μια επιχείρηση καθώς το κέρδος δεν είναι μετρήσιμο αριθμητικά ενώ συνάμα επικρατεί μια σύγχυση σχετικά με το ποιος είναι ο πελάτης, θα πρέπει να τονίσουμε ότι η διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών εντάσσεται στην δημόσια διοίκηση, καθώς ο εκπαιδευτικός οργανισμός δεν έχει τη δυνατότητα άσκησης αυτόνομης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην κορυφή της κεντρικής διοίκησης βρίσκεται το Υπουργείο Παιδείας ενώ την βάση αποτελούν οι εκπαιδευτικές μονάδες ανά την επικράτεια. Σύμφωνα και με τον Πουλαντζά (1985: 159) η κεντρική εξουσία επιβάλλεται στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από το θεσμό του σχολείου, ο οποίος συναρθρώνεται στις δομές του συστήματος. Η ιεραρχική δομή του συστήματος διευκολύνει την επιβολή της βούλησης της κεντρικής εξουσίας και συνεπώς και της ιδεολογίας της. Η ύπαρξη των κέντρων εξουσίας στο σύνολο της ιεραρχικής δομής του συστήματος που αλληλοεξαρτώνται οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η εξουσία ενυπάρχει σε όλα τα επίπεδα του συστήματος.

Ως εκ τούτου, η εξουσία δρα ιεραρχικά στο εκπαιδευτικό σύστημα επηρεάζοντας όλες τις δομές του, από την πρώτη βαθμίδα, δηλαδή το διευθυντή της σχολικής μονάδας ως την πιο υψηλή, τον Υπουργό Παιδείας.

Ο Ανδρέου (1999: 151-153), αναφερόμενος στον προσανατολισμό της διοίκησης της εκπαίδευσης, καταλήγει σε συγκεκριμένες προτάσεις. Αρχικά, θεωρεί πως η ιστορική ανάλυση αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για να κατανοηθούν η διαμόρφωση και η εξέλιξη των διοικητικών, διαχειριστικών και εποπτικών δομών και μηχανισμών της εκπαίδευσης, οι πρακτικές και οι νοοτροπίες που διαμορφώθηκαν, οι ιεραρχίες και οι λειτουργίες τους. Εξίσου σημαντική θεωρεί και τη μελέτη των συστημάτων διοίκησης των εκπαιδευτικών συστημάτων, η οποία πρέπει να γίνεται υπό το πρίσμα των ιστορικών και κοινωνικών τους διαστάσεων, των ιδεολογικών και πολιτικών συντεταγμένων. Αλλά και η μελέτη του εκάστοτε ισχύοντος νομικού πλαισίου και των διαδικασιών και μεθόδων που αυτό διαμορφώνει επιτρέπει την ανάλυση του ρόλου της εκτελεστικής εξουσίας, των γραφειοκρατικών ομάδων, της πολιτικής γραφειοκρατίας και των άτυπων/τυπικών ομάδων. Είναι βέβαια σημαντικό ο ρόλος της εκτελεστικής εξουσίας, των γραφειοκρατικών ομάδων, της πολιτικής

γραφειοκρατίας και των άτυπων/ τυπικών ομάδων να εξειδικευθεί στη διαμόρφωση και εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επισημαίνεται, βέβαια, πως στη μελέτη και τις προσεγγίσεις πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η διάρθρωση του κρατικού μηχανισμού (συγκεντρωτικά συστήματα, αποκεντρωμένα) καθώς και ότι δεν υπάρχει μια γενικά αποδεκτή θεωρία διοίκησης και διαχείρισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό σε μεγάλο βαθμό σχετίζεται με τη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών οργανισμών και την ποικιλία των σχολικών προβλημάτων που απαιτούν κάθε φορά διαφορετικές προσεγγίσεις και λύσεις.

1.3. Ανάλυση των δομών και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος ως Συστημικό Πρότυπο

Το γεγονός της λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας όσο και τα ίδια τα προϊόντα της αποκτούν νόημα στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο. Έτσι, η κατανόηση της εκπαιδευτικής μονάδας ως συστήματος είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση των σχέσεων που αυτή αναπτύσσει με όλες τις περιοχές της κοινωνικής πραγματικότητας (Μπρίνια, 2008: 68).

Ο όρος σύστημα είναι γενική έννοια και υποδηλώνει ένα πλήθος αλληλοεξαρτώμενων στοιχείων, που αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται μεταξύ τους για την επίτευξη συγκεκριμένου στόχου ή σειράς στόχων (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011: 28). Η Αθανασούλα- Ρέππα (1999: 35) υποστηρίζει ότι: *«το σύστημα από τη μια είναι τμήμα ενός μεγαλύτερου συστήματος, από το οποίο διακρίνεται με ένα καθορισμένο όριο, και από την άλλη, περιέχει μέσα του άλλα υποσυστήματα, τα οποία αλληλοεπηρεάζονται και συνδέονται μεταξύ τους με σταθερή ισορροπία που προέρχεται από τον αντικειμενικό σκοπό που υπηρετούν»*. Ως σύστημα ορίζεται στο Δεκλερή (1986: 32): *«ένα ενιαίο σύνολο που αποτελείται από αλληλένδετα μέρη, από στοιχεία που έχουν διασυνδέσεις αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης»* και στον Κεφαλά (1986: 188): *«ένα σύνολο στοιχείων με ένα ορισμένο σύνολο σχέσεων μεταξύ των στοιχείων και των ιδιοτήτων τους, με τρόπο σχηματισμού μιας ολότητας, που είναι σε συνεχή επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον»*.

Κάθε κοινωνικό σύστημα προσδιορίζεται, σύμφωνα με τον Καμπουρίδη (2002), από δύο βασικά χαρακτηριστικά. Αποτελείται από ένα σύνολο υποσυστημάτων και επιπλέον ακολουθεί μια ορισμένη διαδικασία για την πραγμάτωση των στόχων του. Η ιδιαιτερότητα ενός κοινωνικού συστήματος έγκειται στην αλληλεπίδραση των

υποσυστημάτων από τα οποία αποτελείται και τις ιδιαίτερες διαδικασίες που ακολουθεί στην πραγμάτωση των στόχων που επιδιώκει (Καμπουρίδης, 2002: 24).

Τα βασικά στοιχεία που συνθέτουν ένα σύστημα (Ζαβλανός, 2003· Σαΐτη & Σαΐτης, 2011) είναι τα εξής:

- Οι εισροές (άνθρωποι, υλικά, πληροφορίες), που εισέρχονται στο σύστημα από το εξωτερικό του περιβάλλον.
- Η επεξεργασία, ο μετασχηματισμός δηλαδή των εισροών από το εξωτερικό περιβάλλον σε προϊόν ή υπηρεσία.
- Οι εκροές, η διοχέτευση δηλαδή του τελικού προϊόντος στο κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο και επηρεάζει.
- Η ανατροφοδότηση (feedback), δηλαδή η κυκλική διαδικασία που αποτελεί μηχανισμό επικοινωνίας και ελέγχου και φέρνει στο σύστημα και στα υποσυστήματά του μια συνεχή ροή πληροφοριών σχετική με τη λειτουργία του συστήματος.
- Τα όρια, τα σύνορα δηλαδή του συστήματος που το οριοθετούν έναντι του περιβάλλοντός του.

Στο πλαίσιο της συστημικής προσέγγισης¹, το σχολείο, όπως και κάθε κοινωνική οργάνωση, αποτελεί ένα σύστημα και μάλιστα ανοικτό, καθώς υπάρχει και λειτουργεί μέσα σε ένα ευρύτερο περιβάλλον (που αποτελείται από μικρότερα ή μεγαλύτερα συστήματα), το οποίο επηρεάζει και επηρεάζεται από αυτό (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011: 29). Το σχολείο, δηλαδή, βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον, ενθαρρύνει τις εσωτερικές μεταβολές σχετικά με το περιβάλλον και ανταποκρίνεται στις εξωτερικές επιδράσεις. Επιπλέον, είναι ένα σύστημα διαπερατό, καθώς δέχεται εισροές (μαθητές, δασκάλους, βιβλία), τις μετασχηματίζει στο εσωτερικό του περιβάλλον (διδασκαλία) και αποδίδει το προϊόν της επεξεργασίας στο εξωτερικό περιβάλλον εκτελώντας τη λειτουργία της εκροής (Μπρίνια, 2008: 67, Ανδέου & Παπακωνσταντίνου 1994: 62, Αθανασούλα- Ρέππα 2008: 72-74).

¹ Οι θεωρίες διοίκησης της εκπαίδευσης διακρίνονται χρονολογικά σε: Κλασική περίοδο ή της επιστημονικής οργάνωσης και διοίκησης, Νεοκλασική περίοδο ή των ανθρωπίνων σχέσεων, Συστημική προσέγγιση, Σύγχρονη περίοδος (Διοίκηση Ολικής Ποιότητας).

Πρβλ. και Κεφάλαιο 1.5 «Παρουσίαση και Ανάλυση των Θεωριών Διοίκησης της Εκπαίδευσης».

Οι βασικοί στόχοι του σχολείου στο πλαίσιο της συστημικής προσέγγισης διακρίνονται σε:

- Ατομικούς στόχους, που αναφέρονται στις αλλαγές που οι άνθρωποι επιθυμούν να επιτύχουν για το σχολικό περιβάλλον, τις συνθήκες εργασίας, για τον εαυτό τους. Διατυπώνονται από εκπαιδευτικούς και μαθητές.
- Στόχους που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτοί αφορούν αλλαγές στην εξωτερική συμπεριφορά ως αποτέλεσμα της μάθησης.
- Στόχους των χρησιμοποιούμενων διδακτικών μέσων. Οι στόχοι αυτοί αναφέρονται στα μέσα που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία του (στρατηγικές και μέθοδοι διδασκαλίας).

Για την επίτευξη αυτών των στόχων το σχολείο δεν μπορεί να νοηθεί ως ένα κλειστό σύστημα, αποκομμένο από την ανθρώπινη κοινότητα μέσα από την οποία αναπτύσσεται, αλλά νοείται ως οργανική σύνδεση μαζί της, με το φυσικό, κοινωνικό, εργασιακό και πολιτιστικό του χώρο (Μπρίνια, 2008: 72).

Σύμφωνα με τον Durand (1980: 11) στο εκπαιδευτικό σύστημα ενυπάρχουν οι εξής θεμελιώδεις αρχές των συστημάτων:

- Η αλληλεπίδραση (interaction) μεταξύ των στοιχείων του συστήματος.
- Η συνολικότητα (totality) του συστήματος, που εκφράζεται μέσα από την ιεραρχική δομή.
- Η οργάνωση (organization) σε βαθμίδες και δομές.
- Η πολυπλοκότητα (complication) του συστήματος, καθώς αυτό απαρτίζεται από πολλά ετερόκλητα στοιχεία, τα οποία όμως συνδέονται μεταξύ τους με σχέσεις αλληλεπίδρασης. Μάλιστα, η πολυπλοκότητα αποτελεί το κυρίαρχο χαρακτηριστικό στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Τα κύρια περιγραφικά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος είναι τα σύνορα, οι εισροές και η διάρθρωσή του. Ειδικότερα, τα σύνορα είναι αυτά που οριοθετούν το χώρο μέσα στον οποίο λειτουργεί και δραστηριοποιείται το εκπαιδευτικό σύστημα. Βέβαια, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα ανοικτό σύστημα, επικοινωνεί, αλληλοεπηρεάζεται με άλλα συστήματα, όπως το κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό, τεχνολογικό.

Το δεύτερο περιγραφικό στοιχείο, οι εισροές αναφέρονται στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους διοικητικούς υπαλλήλους, τους οικονομικούς

πόρους, τα τεχνολογικά μέσα, τους οικονομικούς πόρους, τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και τεχνικές μάθησης.

Τέλος, η διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος αναφέρεται σε όλα τα δομικά στοιχεία που λειτουργούν εντός των ορίων του. Από αυτά καθορίζεται το μέγεθος του συστήματος και η πολυπλοκότητά του. Οι δομές στο εκπαιδευτικό σύστημα απαρτίζονται από διακριτές εκπαιδευτικές βαθμίδες: Προσχολική Αγωγή, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Δευτεροβάθμια Τεχνική Εκπαίδευση, Ανώτερη Εκπαίδευση, Ανώτατη Εκπαίδευση, Διοικητική Δομή, Επαγγελματική Κατάρτιση, Επαγγελματική εκπαίδευση, Ιδιωτική Εκπαίδευση (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 63-66).

Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι θεωρίες διοίκησης της εκπαίδευσης σε μία ταξινόμηση που διακρίνει τις περιόδους εξέλιξής της χρονολογικά. Πρόκειται για την κλασική περίοδο ή της επιστημονικής οργάνωσης και διοίκησης, τη νεοκλασική περίοδο ή τη λεγόμενη των ανθρωπίνων σχέσεων, την περίοδο της συστημικής προσέγγισης ή τη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων και τη σύγχρονη περίοδο, όπου εμφανίζονται νέες τάσεις στη διοίκηση, όπως η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας.

1.4. Παρουσίαση και Ανάλυση των Θεωριών Διοίκησης της Εκπαίδευσης

Η διοίκηση άρχισε να διαμορφώνεται ως επιστήμη από τα τέλη του 19^{ου} και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Ήδη όμως από την αρχαιότητα είχε επισημανθεί η σπουδαιότητά της. Στους αρχαίους Έλληνες συγγραφείς γίνεται σε πολλές περιπτώσεις αναφορά σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης. Ο Ξενοφώντας, ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης έκαναν μελέτη και ανάλυση των βασικών κανόνων οργάνωσης και διοίκησης.

Ο Stoner (1998, οπ. αναφ. στο Καμπουρίδης, 2002: 13) θεωρεί πως η διοίκηση είναι η τέχνη να επιτυγχάνεις στόχους μέσα από ανθρώπους. Ο πιο σύγχρονος ορισμός της διοίκησης (management) δίνει έμφαση στο ρόλο των ανθρώπων μέσα στον οργανισμό, στους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν, καθώς και στην αντίληψη πως η επίτευξη των προσωπικών στόχων θα πρέπει ταυτίζεται με τους στόχους του οργανισμού (Καμπουρίδης, 2002: 13).

Ο όρος εκπαιδευτική διοίκηση αναφέρεται στον επιστημονικό κλάδο που αφορά στις βασικές λειτουργίες της διοίκησης εστιασμένες στους εκπαιδευτικούς

οργανισμούς, με βασικό στόχο την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω των σχέσεων που αναπτύσσονται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 14-15).

Αναφορικά με το πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης έχουν διατυπωθεί πολλές θεωρίες και υπάρχουν αρκετές απόψεις και κριτήρια με βάση τα οποία ταξινομούνται. Παρακάτω γίνεται μια συνοπτική παρουσίαση των θεωριών της εκπαιδευτικής διοίκησης με χρονολογική σειρά.

Κλασική Περίοδος

Η κλασική θεωρία ή της επιστημονικής οργάνωσης και διοίκησης ή γραφειοκρατική θεωρία, εμφανίστηκε ταυτόχρονα με τη βιομηχανική ανάπτυξη, την αλλαγή στη φύση της εργασίας και τη μετατόπιση στη μαζική παραγωγή, από την ανάγκη για αντικατάσταση των εμπειρικών κανόνων διοίκησης με την οργανωμένη γνώση που προσφέρει η επιστήμη. Η κλασική θεωρία παρουσιάζει δύο μοντέλα διοίκησης, το κλασικό και το γραφειοκρατικό.

Κύριοι εκφραστές του κλασικού μοντέλου διοίκησης υπήρξαν ο Federick W. Taylor, (ο οποίος θεωρείται και ο ιδρυτής της επιστημονικής διοίκησης, του επιστημονικού management) ο Henri Fayol, ο Frank & Lilian Gilberth, ο Henry L. Gantt, η Mary Parker Follet, ο Luther Gulick, η Lyndall Urwick.

Η θεωρία αυτή δίνει έμφαση στην ίδια την οργάνωση, που θα πρέπει να έχει ένα συγκεκριμένο ορθολογικό προσανατολισμό. Η αποδοτικότητα της οργάνωσης, επιτυγχάνεται μέσω της εξειδίκευσης στην εκτέλεση των καθηκόντων, όπως αυτή καθορίζεται από τα στελέχη που διαθέτουν επιστημονική γνώση της εργασίας χάρη στη μεθοδική μελέτη. Είναι μία προσέγγιση προσανατολισμένη στην ανάλυση της εργασίας και τη συστοίχιση του ανθρώπου με άλλα οργανωσιακά στοιχεία του οργανισμού. Η προσοχή εστιάζεται στη δομή και τη διοίκηση του οργανισμού. Ενδιαφέρεται για την αύξηση της παραγωγικότητας και της αποδοτικότητας και εισήγαγε την έννοια της εξειδίκευσης. Υποστηρίζει πως η διοίκηση θα πρέπει να συνεργάζεται με τους εργαζόμενους, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ολοκλήρωση των εργασιών σύμφωνα με τα αρχικά τους σχέδια. Η σχολή αυτή χρησιμοποίησε την ανταμοιβή ως κίνητρο προκειμένου να επιτύχει την αύξηση της παραγωγικότητας. Στη σχολή αυτή οφείλονται και βασικοί όροι του μάνατζμεντ, όπως σχεδιασμός, οργάνωση, καθοδήγηση, έλεγχος (Πετρίδου, 2001:132-144· Ζαβλανός, 1998:31– 40).

Το γραφειοκρατικό μοντέλο είναι εμπλουτισμένο με τις απόψεις της κοινωνιολογικής θεώρησης του M. Weber για τη γραφειοκρατία ως της ιστορικά αναγκαίας και λογικής εξέλιξης των κοινωνικών οργανώσεων προς τον εξορθολογισμό και την αποτελεσματικότερη λειτουργία τους (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 45-47).

Η επίδραση της Κλασικής Σχολής διοίκησης στην εκπαίδευση είναι εμφανής ακόμα και σήμερα. Τα σχολεία έχουν πολλά γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά. Στην ελληνική πραγματικότητα τα χαρακτηριστικά της κλασικής και γραφειοκρατικής θεωρίας εφαρμόστηκαν σε πολλές εκπαιδευτικές περιόδους, κυρίως όμως βρήκαν τον εκφραστή τους την εποχή της παντοδυναμίας του Επιθεωρητή και του Επόπτη (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 52).

Σήμερα, το γραφειοκρατικό μοντέλο παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες στην εφαρμογή του στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, καθώς η γραφειοκρατία θεωρείται συνώνυμη της αναποτελεσματικότητας, της τυπολατρίας, της κατάχρησης εξουσίας και της πολυνομίας. Είναι τελικά ακατάλληλη για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα που έχουν ως προτεραιότητες την καινοτομία, τη δημιουργικότητα και την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 53-54).

Νεοκλασική Περίοδος

Γύρω στο 1930 συναντάται μια νέα προσέγγιση στη θεωρία της διοίκησης, γνωστή ως νεοκλασική θεωρία διοίκησης ή θεωρία των ανθρωπίνων σχέσεων (human relations approach), η οποία επηρεάζεται από τις επιστήμες της Κοινωνιολογίας και της Ψυχολογίας καθώς και από τον συμπεριφορισμό του Skinner (Πασιαρδής, 2004: 7).

Η θεωρία των ανθρωπίνων σχέσεων στηρίχτηκε στις απόψεις της κοινωνικής φιλοσόφου M. P. Follet και του ψυχολόγου H. E. Mayo, εκφραστές όμως της θεωρίας αυτής υπήρξαν και οι Barnand, McGregor, Maslow, Herzberg. Οι έρευνές τους είχαν ως κέντρο ενδιαφέροντος τον άνθρωπο και τη συμπεριφορά του και ως βασικές έννοιες τις ανάγκες, την ικανοποίηση αυτών των αναγκών, τα κίνητρα, τη δυναμική της ομάδας του κλίματος, της ηγεσίας, της παρώθησης, που δίνουν μια νέα δυναμική στις μεθόδους οργάνωσης και διοίκησης. Βασικό σημείο της θεωρίας αυτής είναι να δίνεται η ίδια βαρύτητα τόσο στην αύξηση της παραγωγικότητας της επιχείρησης όσο και στην ικανοποίηση των αναγκών των ατόμων που εργάζονται σ' αυτή

(Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 55-61). Αν οι διοικούντες δηλαδή αντιληφθούν τις ανάγκες των εργαζομένων και εναρμονίσουν τον οργανισμό σε αυτές, τότε θα επακολουθήσει και η επιτυχία του οργανισμού. Θεωρεί ότι η παραγωγικότητα των εργαζομένων θα αυξηθεί με τη χρήση επιστημονικών μεθόδων εάν ικανοποιούνται οι κοινωνικές ανάγκες τους στο χώρο εργασίας, προσφέροντάς τους ευκαιρίες για κοινωνικές επαφές, με ανθρώπινη και έντιμη μεταχείριση και με τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Πασιαρδής, 2004: 9).

Σύμφωνα με τους Ανδρέου- Παπακωνσταντίνου (1994: 130), η συγκεκριμένη θεωρία δημιούργησε το σχολείο των ανθρωπίνων σχέσεων, όπου ο άνθρωπος θεωρείται κοινωνικό ον που ζει ομαδικά ή σε πολύπλοκες οργανώσεις, όπου οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τα κίνητρα γίνονται σημαντικά. Οι ιδέες της σχολής των ανθρωπίνων σχέσεων εκφράστηκαν μέσα από το κίνημα της νέας αγωγής, όπου οι εκπαιδευτικοί εναντιώθηκαν στις αυταρχικές τάσεις και πρότειναν ένα στιλ ηγεσίας επικεντρωμένο στον άνθρωπο ενώ το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας γίνεται ο μαθητής (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 62).

Η ελληνική εκπαιδευτική διοίκηση καθώς για χρόνια ήταν προσκολλημένη στις αρχές της κλασικής θεωρίας, άργησε να ενσωματώσει τα πλεονεκτήματα της σχολής των ανθρωπίνων σχέσεων. Η κοινωνική όμως πίεση για αλλαγή, η αποκέντρωση των πόλων εξουσίας, η προσπάθεια συμμετοχής στο δημοκρατικό προγραμματισμό και στη λήψη αποφάσεων μέσα από θεσμικές αλλαγές και παρεμβάσεις στον κρατικό μηχανισμό διαχείρισης της εξουσίας, βοήθησαν ώστε η διοίκηση της εκπαίδευσης στη χώρα μας, παρόλο που εξακολουθεί να διατηρεί τη γραφειοκρατική δομή της, να στραφεί τις τελευταίες δεκαετίες στην εφαρμογή ενός συμμετοχικού και δημοκρατικού τρόπου λήψης αποφάσεων, τουλάχιστον στο επίπεδο της σχολικής μονάδας (Αθανασούλα- Ρέππα, 1999: 33)

Συστημική Προσέγγιση

Η θεωρία των κοινωνικών συστημάτων ή της συστημικής προσέγγισης, με κύριο εκπρόσωπο τον T. Parsons με τη δομολειτουργική του θεωρία, στηρίζεται στην άποψη πως κάθε οργάνωση αποτελεί ένα σύστημα που από τη μια είναι τμήμα ενός μεγαλύτερου συστήματος, από το οποίο διακρίνεται με ένα καθορισμένο όριο, ενώ από την άλλη περιέχει μέσα του άλλα υποσυστήματα, τα οποία αλληλοεπηρεάζονται και έχουν ισορροπία μεταξύ τους, που προέρχεται από τον αντικειμενικό σκοπό που υπηρετούν. Στα κοινωνικά συστήματα η έμφαση δίνεται στην συναίνεση παρά στη

σύγκρουση ενώ κυριαρχεί η άποψη πως η κοινωνική δομή καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική δράση (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008: 63-64).

Στο πλαίσιο της συστημικής θεωρίας το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται ένα υποσύστημα του κοινωνικοοικονομικού συστήματος και λειτουργεί μέσα στο περιβάλλον, που του δημιουργεί αυτό το υπερσύστημα. Έτσι, αναπτύσσει τα υποσυστήματά του (σχολεία, εκπαιδευτικούς οργανισμούς), τις λειτουργίες του, τους ρόλους, τους κανόνες και τις ιεραρχικές του σχέσεις δράση. Το σχολείο ως υποσύστημα του εκπαιδευτικού συστήματος συναλλάσσεται με το περιβάλλον του και όσο πιο μεγάλη είναι η συναναστροφή με τις εξωτερικές ομάδες τόσο πιο «ανοικτό» θεωρείται. Ως ανοικτό σύστημα θα πρέπει να προσαρμοστεί στις μεταβαλλόμενες εξωτερικές συνθήκες ώστε να είναι αποτελεσματικό και βιώσιμο στο μέλλον δράση (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008:72).

Η συστημική προσέγγιση και η θεωρία των συστημάτων στη διοίκηση δεν ήρθαν σε αντίθεση με τα συμπεράσματα των άλλων προσεγγίσεων, οι οποίες λειτούργησαν συμπληρωματικά σε αυτή. Η θεωρία των κοινωνικών συστημάτων είναι η πλέον διαδεδομένη θεωρία της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, καθώς είναι η πρώτη που κατάφερε να συνδέσει την οργανική θέση με το άτομο που την κατέχει. Η συμπεριφορά στους οργανισμούς και ειδικότερα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, εξαρτάται από τις προσδοκίες του θεσμού, τις ανάγκες και τα κίνητρα των εργαζομένων σε αυτόν και από τις ανεπίσημες επαφές μεταξύ των μελών του οργανισμού. Τα στοιχεία αυτά συνθέτουν όλη τη συμπεριφορά του συστήματος (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008: 74). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004: 36), η συστημική προσέγγιση της διοίκησης κερδίζει έδαφος, γιατί εστιάζεται στην εναρμόνιση των προσωπικών αναγκών των ατόμων με τις ανάγκες που δημιουργούν οι συγκεκριμένες θέσεις.

Σύγχρονες Προσεγγίσεις της Εκπαιδευτικής Διοίκησης

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις της Εκπαιδευτικής Διοίκησης: Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ), Πολιτισμικό Πρότυπο Διοίκησης και Πολιτικό Πρότυπο Διοίκησης, χρησιμοποιούν στοιχεία τόσο από τις κλασικές θεωρίες όσο και από την κοινωνική πραγματικότητα.

Βασικός εισηγητής της θεωρίας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας θεωρείται ο E. Deming και συνεχιστές του οι Juran και Crosby. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας άρχισε να εφαρμόζεται, ως νέος τρόπος οργάνωσης των επιχειρήσεων, στα τέλη του

1940 από την Ιαπωνική Ένωση Επιστημόνων, με στόχο την αύξηση της παραγωγικότητας. Με καθυστέρηση σχεδόν 30 χρόνων, επιχειρήθηκε να εφαρμοστεί αναλόγως στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α. Τα κύρια χαρακτηριστικά της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας είναι: η ικανοποίηση των προσδοκιών του πελάτη, η διοίκηση σύμφωνα με επιστημονικά στοιχεία και αναλύσεις, οι σωστές διαδικασίες και ο συνεχής έλεγχος των παραγόμενων προϊόντων και υπηρεσιών, με σκοπό την ικανοποίηση συγκεκριμένων προτύπων απόδοσης και η συμμετοχή αλλά και η διαβίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εργαζομένων, ώστε να καταστούν ικανοί για συμμετοχή στις διαδικασίες αναβάθμισης προϊόντων ή υπηρεσιών και διοίκησης (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008: 75- 79).

Σε ότι αφορά την εκπαίδευση, η βασική θέση της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας είναι πως η ποιοτική εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα της συνεχούς βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε όλα τα επίπεδα της ιεραρχίας, τόσο της σχολικής μονάδας όσο και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον, όλοι μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να εργάζονται στο πλαίσιο της συστημικής προσέγγισης και θα πρέπει να δίνεται έμφαση στη συλλογική εργασία, στις καινοτομίες που έχουν ως στόχο τη βελτίωση και την ποιοτική ανάπτυξη του συστήματος (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008: 80- 83).

Με την εισαγωγή της ολικής ποιότητας στα σχολεία το ισχύον σύστημα διδασκαλίας και αξιολόγησης τείνει να μετατραπεί σε ένα σύστημα συνεχούς βελτίωσης της μάθησης. Με αυτό τον τρόπο, προστίθεται μεγάλη αξία στις διαδικασίες, έτσι ώστε όσα κερδίζει κανείς σε μάθηση να είναι περισσότερα από όσα καταθέτει σε χρήμα, μόχθο και χρόνο για την απόκτησή της (Ζαβλανός, 2003: 33).

Υπάρχει όμως και η άποψη πως είναι πολύ εύκολο να μιλήσουμε για τον «πελάτη – αποδέκτη» όσον αφορά τις επιχειρήσεις. Όπως εύκολο είναι να μιλήσουμε και για το κέρδος μιας επιχείρησης. Αποδέκτης της εκπαίδευσης, όμως, είναι η ίδια η κοινωνία, η οποία ωφελείται, όταν η εκπαίδευση που παρέχεται είναι υψηλού επιπέδου. Οι μεγάλες και γρήγορες αλλαγές σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, καθιστούν τις απαιτήσεις των κοινωνιών περισσότερο έντονες, προκειμένου να ανταποκριθούν σ' αυτές τις αλλαγές. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι, μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων, των εκπαιδευτικών συγγραμμάτων, των διδακτικών μεθόδων, οφείλουν να προσαρμόζονται και να ανταποκρίνονται στις αλλαγές αυτές. Οι ενέργειες που απαιτούνται, για να ανταποκρίνεται η εκπαίδευση στην ικανοποίηση του «πελάτη-κοινωνίας» είναι, μέσω των καθημερινών καθηκόντων των εκπαιδευτικών, να

επιτυγχάνονται υψηλής ποιότητας υπηρεσίες, γι' αυτό και ο εκπαιδευτικός οργανισμός πρέπει να αλλάζει συνεχώς και να βελτιώνεται. Για το λόγο αυτό απαιτείται ένα εκπαιδευτικό σύστημα, που να μπορεί αφενός να παράγει υπηρεσίες υψηλών προδιαγραφών, αφετέρου να βελτιώνεται συνεχώς, ώστε αυτές ακριβώς οι υπηρεσίες να προσφέρονται με τον αποτελεσματικότερο δυνατό τρόπο. Εδώ όμως τίθεται το ερώτημα αν είναι εύκολα μετρήσιμο το κοινωνικό όφελος που προέρχεται από την παρεχόμενη εκπαίδευση (Ζαβλανός, 2003).

Το υπόδειγμα της διοίκησης ολικής ποιότητας έγινε προσφιλές στα εκπαιδευτικά συστήματα τη δεκαετία του 1990, όταν η Ευρωπαϊκή Ένωση υιοθέτησε τη σύνδεση της ποιότητας με την αξιολόγηση και ενέκρινε την πιλοτική εφαρμογή της στη σχολική εκπαίδευση μέσα από σχετικά προγράμματα (E.E., 1996) με βάση τον «οδηγό των σχεδίων αξιολόγησης της ποιότητας» (E.E., 1997). Έτσι, συντάχθηκε το πρώτο ευρωπαϊκό έγγραφο που αφορά στη σύγκλιση των εθνικών πολιτικών εκπαίδευσης των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (E.E., 2001) και στο οποίο αναφέρονται δεκαέξι δείκτες ποιότητας με τους οποίους θα μπορούσε να γίνει αξιολόγηση των συστημάτων σε εθνικό επίπεδο και σύγκριση με τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Η επίδραση των πιλοτικών ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής μονάδας οδήγησε την Ελλάδα στην ψήφιση του Νόμου 2525/1997² (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008: 82).

Το πολιτισμικό πρότυπο διοίκησης εμφανίστηκε μετά τα μέσα της δεκαετίας του 1980 ως απόρροια της αποτελεσματικής λειτουργίας των οργανισμών μέσα στο χώρο των αξιών και των πιστεύω των μελών του. Σύμφωνα με τον Bush (1995) τα πολιτισμικά πρότυπα έχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά: α) εστιάζουν στις αξίες και στα πιστεύω των μελών του οργανισμού, β) υποστηρίζουν ότι οι τελετουργίες αποτελούν το επίκεντρο των πολιτισμικών προτύπων. Τα σύμβολα είναι το σημαντικότερο μέρος της κουλτούρας κάθε οργανισμού.

Κάθε σχολείο έχει τη δική του κουλτούρα που εξαρτάται από τις αξίες, τα πιστεύω και τους κανόνες του και κάθε κυρίαρχη κουλτούρα έχει τα δικά της χαρακτηριστικά που διαχωρίζουν τη μία σχολική μονάδα από την άλλη και της δίνουν μια μοναδικότητα (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008: 85).

Τέλος, το πολιτικό πρότυπο διοίκησης δείχνει ενδιαφέρον στο θέμα της διανομής και διαχείρισης της δύναμης και εξουσίας μέσα στους οργανισμούς και

² Νόμος 2525/1997 (ΦΕΚ 188/ 23-9-1997), άρθρο 8, παρ. 1.

επικεντρώνεται στη λήψη αποφάσεων μέσω των συγκρούσεων μεταξύ των υποομάδων. Σύμφωνα με το πρότυπο αυτό, η δομή του οργανισμού προκύπτει κατά τη διαδικασία διαπραγμάτευσης μεταξύ των αντιτιθέμενων ομάδων, μέσα από την οποία διαμορφώνονται οι γραμμές εξουσίας. Οι σκοποί υπάρχουν μάλλον στο επίπεδο των ατόμων και των ομάδων παρά στο επίπεδο της οργάνωσης. Ο διευθυντής- ηγέτης λειτουργεί στο πρότυπο της συναλλακτικής ηγεσίας, σύμφωνα με το οποίο οι σχέσεις βασίζονται σε ανταλλαγές (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008: 89-91).

Το πολιτικό πρότυπο συναντάται συχνά στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και προσφέρει μια άλλη οπτική στην επίλυση διαφωνιών και συγκρούσεων, καθώς αυτές δεν είναι αποτέλεσμα ορθολογικών αποφάσεων αλλά συσχετισμού δυνάμεων των αντιτιθέμενων απόψεων (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999).

Επιχειρώντας ένα σύντομο σχολιασμό των παραπάνω θεωριών διοίκησης, παρατηρείται πως οι βασικές ιδέες των θεωριών προορίζονταν για το χώρο των επιχειρήσεων αλλά εφαρμόστηκαν και στο πεδίο της εκπαίδευσης. Συχνά απαντώνται στις θεωρίες οι έννοιες της αποδοτικότητας και της ικανότητας επίτευξης των στόχων ενός οργανισμού, οι οποίες αν και έχουν την αφετηρία τους στο χώρο της οικονομίας, όμως βρίσκουν εφαρμογή και στην εκπαιδευτική διοίκηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΚΑΙ Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΗΣ

Ο ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι αδιαμφισβήτητης σημασίας τόσο για την ίδια την εκπαιδευτική μονάδα όσο και για ολόκληρο το σχολικό σύστημα. Η θέση του είναι ιδιαίτερα σημαντική και ταυτόχρονα απαιτητική. Είναι επίσης γενικά παραδεκτό, ότι η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διοίκησή του και επηρεάζει, όπως και σε κάθε άλλο οργανισμό, τη λειτουργία και ανάπτυξή του. Γενικότερα, ο σχολικός διευθυντής οφείλει να είναι διαρκώς παρών στην εκπαιδευτική διαδικασία και υποχρεούται να φέρει σε πέρας με επιτυχία όλες τις πτυχές της σχολικής διοίκησης. Όλα αυτά βέβαια προϋποθέτουν διευθυντές με αυξημένα διοικητικά προσόντα και υψηλή κατάρτιση, και αντίστοιχα ένα σύστημα επιλογής που να προνοεί την ύπαρξη και καλλιέργεια των προϋποθέσεων αυτών.

Απαραίτητη λοιπόν στο σημείο αυτό κρίνεται η παρουσίαση των αρμοδιοτήτων του διευθυντή της σχολικής μονάδας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και ο εννοιολογικός προσδιορισμός των όρων αποτελεσματικός διευθυντής, διευθυντής-ηγέτης, καθώς και η εστίαση στις διαφορές διοίκησης- ηγεσίας.

2.1. Ο ρόλος και οι αρμοδιότητες του διευθυντή στη σχολική μονάδα.

Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας καλείται να ανταπεξέλθει σε ένα σύνολο ρόλων, προκειμένου να εκπληρώσει το έργο, το οποίο του έχει ανατεθεί. Ειδικότερα, επιβλέπει όλες τις σχολικές σχέσεις και το προσωπικό, φροντίζει ώστε η σχολική μονάδα να έχει εύρυθμη λειτουργία, εφαρμόζει τη νομοθεσία και τηρεί το αρχείο, ενημερώνει για κάθε απόφαση και αλλαγή στη νομοθεσία από τις προϊστάμενες Αρχές, συμμετέχει στην αξιολόγηση και στα συλλογικά όργανα, εισηγείται, συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων και ενημερώνει αμφίδρομα (Ανδρέου 1999: 94-95).

Ο διευθυντής σήμερα έχει αυξημένες εξουσίες και ευθύνες και δεν στηρίζεται πλέον μόνο στην εμπειρία αλλά και στις διοικητικές γνώσεις, προωθώντας τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και την υλοποίησή τους. Έτσι, ο ρόλος του διευθυντή αλλάζει, «δεν θεωρείται πλέον ο κύριος εκπαιδευτικός ή αυτός που αποτελεί

τον δεσμό με την κεντρική διοίκηση, αυτός γίνεται εμπυχωτής της κοινωνίας των πολιτών» (Παπακωνσταντίνου, 2012: 42).

Η δημιουργία του κατάλληλου σχολικού κλίματος εξαρτάται από τον διευθυντή και το πώς χειρίζεται τη συλλογικότητα και τη συνεργασία. Το κλειδί της επιτυχίας είναι η προαγωγή των ανθρωπίνων σχέσεων και η διατήρηση της συνοχής εκπαιδευτικών και μαθητών ως ομάδα με κοινό έργο: την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Όταν η σχολική ιεραρχία βρίσκεται σε ισορροπία με τις σχέσεις των μελών του σχολείου, τότε υπάρχει σύνδεση των επίσημων στόχων με τον ανθρώπινο παράγοντα και συνακόλουθα αποδοτικότερη λειτουργία (Πασιαρδής, 2004: 171). Σύμφωνα με τους Koontz και O'Donnell (1983: 94) «το αρχικό καθήκον των διοικητικών στελεχών είναι ο σχεδιασμός και η διατήρηση ενός περιβάλλοντος κατάλληλου για την αποτελεσματική απόδοση». Ο διευθυντής λοιπόν είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία ευνοϊκού σχολικού κλίματος που θα οδηγήσει στην επίτευξη των οραμάτων και στόχων του σχολείου.

Η επιτυχία ενός διευθυντή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει τον ανθρώπινο παράγοντα. Ο χειρισμός του ανθρώπινου παράγοντα δεν είναι μια εύκολη υπόθεση. Για αυτό ο διευθυντής οφείλει αρχικά να προσέξει τη συνεργασία του με το διδακτικό προσωπικό, τον τρόπο με τον οποίο θα επικοινωνήσει με τους μαθητές και τη συνεργασία του με το σύλλογο διδασκόντων (Σαΐτης, 2007). Επιπλέον, ο ρόλος του είναι πρωταρχικός για την άμβλυση και ρύθμιση των πιθανών αντιθέσεων που εμφανίζονται, για την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, για την κατανομή του σχολικού προγράμματος, για την ομαλή και δημιουργική ένταξη των νεοεισερχομένων προκειμένου να κατανοήσουν τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας (Ανδρέου, 1999). Είναι υπεύθυνος, σύμφωνα με τον Huber (2004), για το συντονισμό των ατομικών δραστηριοτήτων, τη δημιουργία συνθηκών για την συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία συνεργατικής σχολικής κουλτούρας.

Επιπλέον, στα καθήκοντά του είναι να θέτει τους στόχους της σχολικής μονάδας, να αναθέτει αρμοδιότητες σε τρίτους, να φροντίζει για την διενέργεια προγραμμάτων ανάπτυξης του διδακτικού προσωπικού, να αξιοποιεί τους πόρους (ανθρώπινους και υλικούς), να παρακολουθεί τη μαθησιακή πορεία και να φροντίζει την ανατροφοδότηση της, για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Khan et al., 2009).

Ο διευθυντής αναθέτει τις τάξεις στους καθηγητές και προσφέρει κίνητρα, ιδίως όταν πρόκειται για τάξεις, που περιλαμβάνουν δύσκολες κατηγορίες μαθητών. Φροντίζει για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να έχουν τα εφόδια να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διδασκαλίας. Οι διευθυντές συγκαλούν και συμμετέχουν σε συνεδριάσεις με διοικητικούς υπαλλήλους και προωθούν συναντήσεις, που αφορούν την αποδοτικότερη διδασκαλία των μαθητών και όχι μόνο τη γραφειοκρατική μελέτη εγκυκλίων (Reeves, 2006).

Το έργο και τα καθήκοντα του Διευθυντή σχολικής μονάδας στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθορίζονται σε θεσμικό επίπεδο από την Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340/16-10-2002, τ. Β΄).

Σύμφωνα με το άρθρο 27, που αφορά 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.

2. Ειδικότερα:

- Καθοδηγεί την εκπαιδευτική κοινότητα σε υψηλούς στόχους και εξασφαλίζει την επίτευξή τους.
- Φροντίζει για την ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά θέματα.
- Προϊστάται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Προάγει την ισότιμη συνεργασία μαζί τους μέσα σε πνεύμα αλληλεγγύης. Ενισχύει τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, γεφυρώνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, τους εμπνέει και τους παρέχει θετικά κίνητρα.
- Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς στην ανταπόκριση στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν και συμμετέχει στην αξιολόγησή τους, όπως η νομοθεσία ορίζει.

Στο άρθρο 28 της παραπάνω υπουργικής απόφασης ορίζονται τα γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών των εκπαιδευτικών μονάδων και είναι τα παρακάτω:

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

2. Ειδικότερα:

- Εκπροσωπεί το σχολείο σε σχέση με τους τρίτους.
- Παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες και έχει την ευθύνη για την ομαλή λειτουργία του και το συντονισμό της σχολικής ζωής.
- Εφαρμόζει την ισχύουσα νομοθεσία και τις εντολές της Διοίκησης και υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων.
- Προωθεί, οργανώνει και ελέγχει την αποτελεσματική λειτουργία θεσμών και εκπαιδευτικών καινοτομιών όπως είναι η Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη, η Ενισχυτική Διδασκαλία, το διευρυμένο ωράριο, οι τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα.
- Συγκροτεί με πράξη του επιτροπές εξετάσεων, έκδοσης αποτελεσμάτων και όσες άλλες προβλέπονται για τη λειτουργία του σχολείου.
- Συντάσσει σύμφωνα με τη νομοθεσία τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό του σχολείου.
- Ενημερώνει όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική ζωή (εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές) για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου.
- Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ο Διευθυντής τηρεί και φυλάσσει τους ατομικούς υπηρεσιακούς φακέλους των εκπαιδευτικών και είναι ο εκκαθαριστής αποδοχών του προσωπικού του σχολείου του.
- Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.
- Ενημερώνει τα νέα μέλη καθώς και τους αναπληρωτές και ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς για όλα τα θέματα που τους αφορούν.
- Ορίζει με πράξη του το νόμιμο αναπληρωτή του Υποδιευθυντή και καταμερίζει αρμοδιότητες στον ή στους Υποδιευθυντές.

- Έχει την ευθύνη της τήρησης της αλληλογραφίας αλλά και των βιβλίων και εντύπων που προβλέπονται από την ισχύουσα νομοθεσία.
- Τέλος, φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου το οποίο συμβάλλει στην εύρυθμη 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 και προεδρεύει και είναι συνήθως ο βασικός εισηγητής των θεμάτων συζήτησης.
- Εισηγείται στο Σύλλογο την κατανομή των εξωδιδασκτικών εργασιών και αξιοποιεί τις δυνατότητες όλου του προσωπικού.
- Έχει τη ευθύνη της σύνταξης του ωρολογίου προγράμματος σε συνεργασία με τους διδάσκοντες.
- Ενημερώνει το Σύλλογο Διδασκόντων για το έργο της σχολικής επιτροπής, μεριμνά για τη συντήρηση και λειτουργία των σχολικών εγκαταστάσεων και την προμήθεια εποπτικών μέσων διδασκαλίας.
- Είναι υπεύθυνος μαζί με τους εκπαιδευτικούς για την καθαριότητα των χώρων και την υγιεινή και ασφάλεια των μαθητών.
- Ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για την εκπαιδευτική νομοθεσία και φροντίζει 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.
- Μεριμνά για την κάλυψη διδακτικών ωρών στις περιπτώσεις απουσίας εκπαιδευτικών.
- 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 ωραρίου διδασκαλίας από όλους τους εκπαιδευτικούς και ενεργεί σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις, όταν συντρέχει λόγος.

Στο άρθρο 30 της παραπάνω απόφασης ορίζονται 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 και οργανώνει προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και συνεργάζεται μαζί τους καθώς και με τον Διευθυντή Εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση προβλημάτων της σχολικής μονάδας.
- Συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους για την υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών.
- Ενημερώνει τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο και τον Διευθυντή Εκπαίδευσης για την πραγματοποίηση διδακτικών επισκέψεων.
- Ενημερώνει έγκαιρα τον Διευθυντή Εκπαίδευσης για τις ανάγκες σε εκπαιδευτικό προσωπικό.

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, συνεργάζεται με τις μαθητικές κοινότητες για την οργάνωση της σχολικής ζωής., εφαρμόζει τις ισχύουσες διατάξεις για την υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών στο σχολείο.
- 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, καλεί τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών για ενημέρωση και συμμετέχει στις συνεδριάσεις τους, όταν είναι απαραίτητο και παρέχει πληροφορίες σε κάθε πολίτη που έχει έννομο συμφέρον λόγω της θέσης του ως δημόσιου λειτουργού.

Ο Νόμος 3848/2010 (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 ειδικότερα 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 και

- οι επιτυχίες, οι αδυναμίες 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.

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε την πολυπλοκότητα του ρόλου του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας και καταλήγουμε στο ότι ο επιτυχημένος διευθυντής πρέπει πάνω από όλα να είναι ο ίδιος καταρτισμένος πολύπλευρα, καθώς και να μη στέκεται μόνο στη διεκπεραίωση των γραφειοκρατικών εργασιών της σχολικής μονάδας αλλά να δημιουργεί θετικό κλίμα και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να προσδιοριστεί η έννοια του «αποτελεσματικού διευθυντή».

2.2. Θεωρητικές διαστάσεις της έννοιας του «αποτελεσματικού διευθυντή»

Ο διευθυντής έχει την ευθύνη για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και τον συντονισμό των παραγόντων που δρουν στη εκπαιδευτική μονάδα. Η εφαρμογή των αρχών οργάνωσης και διοίκησης και η γνώση των βασικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν έναν ικανό ηγέτη, θα τον βοηθήσουν να φέρει σε πέρας ουσιαστικά και αποτελεσματικά τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντα της υπεύθυνης θέσης του. (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β: 403).

Το θέμα της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας είναι ένα εξαιρετικά πολύπλοκο ζήτημα, που έχει σχέση με την ιδιαιτερότητα των εκπαιδευτικών μονάδων σε σχέση με άλλες οργανώσεις. Τα σχολεία λειτουργούν σε ένα περίπλοκο περιβάλλον, όπου αναπτύσσεται κοινωνική δυναμική, με πολλούς εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες και ως αποτέλεσμα υπάρχει δυσκολία καθορισμού κοινών στόχων. Είναι *«ένας θεσμός με προσανατολισμό αξιολογικό σε σχέση αλληλεξάρτησης με τα ευρύτερα κοινωνικά φαινόμενα, έναν προσανατολισμό, ο οποίος διαπερνά κάθε πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το σχολείο παρέχει γνώσεις και δεξιότητες, γενική παιδεία και εξειδίκευση. Συγχρόνως, διαμορφώνει*

αντιλήψεις και «πιστεύω», διαπλάθει συνειδήσεις, εμπνέει αξίες» (Παπαναούμ, 1995:40).

Ο ορισμός του αποτελεσματικού σχολείου είναι σύνθετο θέμα. Κύρια αιτία είναι ότι η αποτελεσματικότητα στις σχολικές μονάδες είναι έννοια πολυδιάστατη, αφού κανένα απόλυτο κριτήριο δεν ανταποκρίνεται στη συνθετότητά της και κάποιιο στόχοι δεν μπορούν να μετρηθούν (Σαΐτη και Σαΐτης, 2012 α: 115). Σύμφωνα με τον MacBeath (2001: 37), τα κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των αποτελεσματικών σχολείων είναι οι υψηλές προσδοκίες, η συνεργασία σχολείου και οικογένειας, το επίπεδο της διοίκησης του σχολείου και η οργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος.

Επιπλέον, είναι προφανές πως ο κύριος προβληματισμός σε ό,τι αφορά την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, είναι καταρχάς ο καθορισμός των κριτηρίων αποτελεσματικότητας, των χαρακτηριστικών του «καλού» σχολείου. Η έρευνα χρησιμοποιεί συνήθως ως τέτοια κριτήρια διάφορους δείκτες, οι οποίοι εκφράζουν διάφορες πλευρές της επίδρασης του σχολείου στους μαθητές, αφού όλοι οι επιστήμονες συμφωνούν ότι το σχολείο και η εκπαίδευση επηρεάζουν πολλές πλευρές και διαστάσεις της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του μαθητή. Φαίνεται, όμως, πως το κριτήριο των σχολικών επιδόσεων προσφέρεται περισσότερο από οιαδήποτε άλλη μεταβλητή για την εμπειρική διερεύνηση του προβλήματος. Αυτός άλλωστε είναι και ο λόγος για τον οποίον οι σχολικές επιδόσεις χρησιμοποιούνται από όλες σχεδόν τις σχετικές έρευνες ως μέτρο αξιολόγησης του αποτελεσματικού σχολείου και ως σύνθητες κριτήριο αναφοράς του «καλού» σχολείου (Καψάλης, 2005).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Σαΐτη και Σαΐτης (2012 α: 116-117) η άσκηση ηγετικού ρόλου από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι μια σημαντική παράμετρος του αποτελεσματικού σχολείου. Ειδικότερα οι ίδιοι αναφέρουν ότι η επίτευξη των σκοπών και των στόχων του σχολείου περιέχεται στα προγράμματα, στις κοπιώδεις προσπάθειες και γενικά στο όραμα του διευθυντή του. Ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας έχει το δικό του όραμα και σύστημα εργασίας, θέτει τα χρονοδιαγράμματα για την επίτευξη των στόχων και επιζητεί το διάλογο και τη συνεργασία με τα εμπλεκόμενα μέλη της. Επομένως, με τη συμπεριφορά του εκπέμπει με ενεργητικό τρόπο την αποστολή του σχολείου μέσω της οποίας προβάλλεται το όραμα για το πώς θα ήθελε να είναι το σχολείο, γιατί ο προσδιορισμός και προγραμματισμός οραμάτων για το μέλλον είναι ίσως η κύρια αποστολή των στελεχών της εκπαίδευσης. Για την υλοποίηση των γενικών στόχων

του σχολείου, ο διευθυντής αξιοποιεί με τον καλύτερο τρόπο το διδακτικό προσωπικό, κατανοώντας την προσωπικότητα, την κλίση και τις ιδιαίτερες ικανότητες τους, ώστε να ενεργήσει προς την ορθή κατανομή υποχρεώσεων και ευθυνών. Αναμένεται ότι με τη συμπεριφορά και δράση του, με ορθή επικοινωνία και συνεργασία, παράγει ανάλογο κλίμα εργασίας που στηρίζει την προώθηση των θέσεων της σχολικής μονάδας αλλά και παροτρύνει τους συναδέλφους του να προσπαθήσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό.

Σύμφωνα με την έρευνα του Sweeney (1982) ο αποτελεσματικός διευθυντής οφείλει:

- να δίνει έμφαση στο επίτευγμα,
- να ορίζει τις διδακτικές στρατηγικές,
- να προάγει το ευνοϊκό κλίμα,
- να αξιολογεί συχνά την πρόοδο του σχολείου,
- να συντονίζει τα εκπαιδευτικά προγράμματα,
- να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τον Duignan (1986), τα σπουδαιότερα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής σχολικής διοίκησης είναι τα εξής:

- η διαμόρφωση ατμόσφαιρας στην οποία κυριαρχεί τάξη και πειθαρχία
- η δημιουργία ευνοϊκού κλίματος
- η ενθάρρυνση της συμμετοχικότητας
- η εξασφάλιση δέσμευσης για την επίτευξη των στόχων του σχολείου

Η έρευνα των Andrews και Soder (1987), που πραγματοποιήθηκε στην Αμερική και διήρκεσε τρία χρόνια, έδειξε πως το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού διευθυντή είναι το να είναι ορατός παντού μέσα στο σχολείο. Ένα άλλο εύρημα των ερευνών για τον αποτελεσματικό διευθυντή είναι ότι ο ίδιος είναι καινοτόμος και ο κύριος φορέας καινοτομιών στο σχολείο (Fullan, 2003).

Οι ανωτέρω δεξιότητες που καθιστούν έναν διευθυντή αποτελεσματικό, δεν συνιστούν το προϊόν μιας εξαιρετικά προικισμένης φύσης, κάποιου γεννημένου ηγέτη, αλλά μπορούν να αποκτηθούν με την εκπαίδευση και την εμπειρία (Ζαβλανός, 1998: 294). Αξίζει επίσης να σημειωθεί πως η ηγεσία είναι μια σημαντική παράμετρος της διοικητικής λειτουργίας αλλά δεν ταυτίζεται με την διοίκηση, η οποία αναφέρεται στον κατάλληλο συνδυασμό ανθρώπινων και υλικών πόρων για

την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Αποτελεί μέρος αυτής και αποβλέπει κυρίως στην καθοδήγηση, στην παρόθηση και στην εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας.

Έτσι, στο κεφάλαιο που ακολουθεί κρίνεται χρήσιμο να διασαφηνιστούν οι διαφορές μεταξύ διοίκησης και ηγεσίας.

2.3. Διαφορές μεταξύ Διοίκησης- Ηγεσίας

Οι έννοιες «Διοίκηση» και «Ηγεσία» δεν είναι ταυτόσημες, παρά τις όποιες ομοιότητες παρουσιάζουν. Δεν μπορούμε να θεωρήσουμε πως κάθε διευθυντής ενός οργανισμού είναι ταυτόχρονα και ηγέτης. Και από την άλλη πλευρά, δεν είναι απαραίτητα σωστό πως όποιο στέλεχος διακρίνεται από τα χαρακτηριστικά του ηγέτη, γίνεται αυτόματα και αποτελεσματικός manager. Για τη σχέση ανάμεσα στην ηγεσία και τη διοίκηση (management) υπάρχουν καταγεγραμμένες διάφορες απόψεις.

Ο Πασιαρδής (2004) επιχειρώντας να διαχωρίσει – ξεχωρίσει τις δύο έννοιες, θεωρεί πως ο όρος «Διοίκηση» έχει να κάνει με την καθημερινή, διοικητική διεκπεραίωση των εργασιών, μέσα στα πλαίσια μιας γραφειοκρατικής ρουτίνας, ενώ ο όρος «Ηγεσία» περικλείει τη διοίκηση και μαζί το όραμα, την κατεύθυνση και τον προσανατολισμό που θα έχει ο οργανισμός.

Η διοίκηση εστιάζει την προσοχή και το βάρος της στην εκτέλεση του έργου και την επίτευξη των στόχων με τη συμμετοχή και βοήθεια άλλων ατόμων. Κάθε μέλος έχει τον ρόλο του και ο μάνατζερ ασχολείται με τη διευθέτηση των άμεσων, βραχυπρόθεσμων προβλημάτων που, πιθανόν, θα ανακύψουν, ακολουθεί κανόνες και στρατηγικές, προγραμματίζει και επιβραβεύει ή τιμωρεί. Από την άλλη πλευρά, η ηγεσία δίνει έμφαση στην διαπροσωπική συμπεριφορά των ατόμων, εμπνέει και επηρεάζει, σκέφτεται μακροπρόθεσμα, πρωτοτυπεί, παρακινεί και οραματίζεται αλλαγές.

Χαρακτηριστικός των διαφορών που παρατηρούνται σε διευθυντές και ηγέτες, είναι και ο Πίνακας 1:

Διαφορές σχολικού διευθυντή, διεκπεραιωτή και ηγέτη	
Σχολικός διευθυντής - διεκπεραιωτής	Σχολικός διευθυντής - ηγέτης
Διορίζεται	Αναδεικνύεται
Χρησιμοποιεί νόμιμη-δοτή δύναμη (εξουσία)	Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη

Δίνει οδηγίες-εντολές, ανταμοιβές-τιμωρίες.	Περνά όραμα, εμπνέει, πείθει
Ελέγχει	Κερδίζει την εμπιστοσύνη
Δίνει έμφαση σε διαδικασίες, συστήματα, λογική-μυαλό	Δίνει έμφαση στους ανθρώπους, στα συναισθήματα
Κινείται σε προκαθορισμένα τυπικά πλαίσια	Ανοίγει ορίζοντες, διευρύνει τα πλαίσια
Δέχεται και διαχειρίζεται την κατεστημένη κατάσταση	Προκαλεί το κατεστημένο, κάνει αλλαγές, καινοτομεί
Αποδέχεται την πραγματικότητα	Ερευνά την πραγματικότητα
Βραχυπρόθεσμη προοπτική	Μακροπρόθεσμη προοπτική
Κάνει τα πράγματα σωστά	Κάνει τα σωστά πράγματα

Πίνακας 1. Διαφορές Διευθυντή-διεκπεραιωτή και Διευθυντή-ηγέτη (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008)

2.4. Ο διευθυντής ως ηγέτης

Οι πολυδιάστατες απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας δεν μπορούν να αρκестούν στο παραδοσιακό γραφειοκρατικό πρότυπο του σχολικού διευθυντή. Πράγματι, είναι γεγονός ότι καθώς το αίτημα για αποτελεσματικότερη εκπαίδευση αυξάνεται, το πρότυπο του διευθυντή ο οποίος συνιστά απλό διεκπεραιωτή των γραφειοκρατικών υποθέσεων της σχολικής μονάδας, δεν απαντά στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Έτσι, συχνά επισημαίνεται ότι είναι ανάγκη να υπάρξει στροφή προς το πρότυπο του σχολικού διευθυντή-ηγέτη, ώστε να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου μιας σχολικής μονάδας (Γεωργιάδου-Καμπουρίδης, 2005).

Η ηγεσία, αν και αποτελεί βασικό συστατικό της σχολικής διεύθυνσης, συνιστά με τη σειρά της διακριτό όρο. Συγκεκριμένα, πρόκειται για τη διαδικασία που έχει ως σκοπό να επηρεάσει ένα άτομο ή μια ομάδα, έτσι ώστε να πραγματοποιηθούν συγκεκριμένοι στόχοι μέσα σε αυστηρά προκαθορισμένο χωροχρονικό πλαίσιο. Με άλλα λόγια, πρόκειται για την αυξανόμενη επιρροή του διευθυντή στο ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου, ώστε να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα και την προθυμία του, κατά τρόπους που ξεπερνούν τις συνήθεις γενικές και μηχανιστικές κατευθύνσεις του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η σχολική ηγεσία αποτελεί, δηλαδή,

ένα είδος καθοδηγητικής εμπύχωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, ώστε να εργαστεί πιο πρόθυμα, πιο δημιουργικά και πιο αποτελεσματικά. (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012).

Οι Bush, Bell και Middlewood (2010) ορίζουν ως ηγεσία τη σκόπιμη διαδικασία μέσω της οποίας ασκείται επιρροή από το άτομο με σκοπό την υλοποίηση των καθορισμένων στόχων, ενώ ο Bush (2011) αναφέρεται στην ηγεσία ως μια διαδικασία διαμόρφωσης ενός οράματος, το οποίο εκφράζει αξίες και πεποιθήσεις.

Ο τρόπος με τον οποίο ασκείται η εκπαιδευτική ηγεσία επηρεάζει το κλίμα, την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας. Η σταθερή και θεμελιώδης ιδεολογία της ηγεσίας, οι αξίες, η σαφής στρατηγική και η ικανότητα της να πείσει τους εμπλεκόμενους στο κοινό στόχο, οδηγούν την σχολική μονάδα να ανταποκριθεί στην κοινωνική αποστολή της. Η ενθάρρυνση στους εκπαιδευτικούς για συνεργασία και επικοινωνία, ο σεβασμός, η αναγνώριση της προσφοράς, η αμοιβαία εμπιστοσύνη, η κατανόηση των αναγκών και η δημιουργία θετικού κλίματος οδηγεί σε εξαιρετική απόδοση και σε ποιοτική γνώση (Παπαλόη, 2012).

Η Μπρίνια (2014) συνδέει την εκπαιδευτική ηγεσία με τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία επηρεάζει την αποτελεσματική επικοινωνία, την εργασιακή απόδοση και το κλίμα του οργανισμού. Η συναισθηματική νοημοσύνη, ως κατάσταση, έχει σχέση με συναισθήματα, τα οποία συνδέονται 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.

Το 2007 πραγματοποιήθηκε έρευνα στη Φιλανδία από τους Hargreaves, Halasz & Pont. Σύμφωνα με την έρευνα αυτή, οι εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης δεν απαιτούν απλά καλούς διευθυντές αλλά ηγέτες καθώς η παρουσία τους θεωρείται καθοριστική για την ανάπτυξη των οργανισμών μάθησης. Η ηγεσία έχει σημαντική επίδραση στη σχολική επίδοση και επηρεάζει πρωτίστως τους ενήλικους αλλά και τους μαθητές. Ο ηγέτης καλείται να διεγείρει πνευματικά εκπαιδευτικούς και μαθητές, να παρέχει επαγγελματική ανάπτυξη και κάθε είδους υποστήριξη, να αναπτύξει και να πραγματώσει ένα όραμα και να δημιουργήσει ουσιαστικά μια μαθησιακή κοινότητα δεσμεύοντας όσους εμπλέκονται στη διαδικασία προκειμένου να πραγματωθούν οι στόχοι. Προτείνεται η αντικατάσταση του διευθυντή που απλώς εφαρμόζει την έξωθεν πολιτική από ηγέτες οι οποίοι κατανοούν τις ραγδαίες

μεταβολές ενός πολύπλοκου συστήματος, όπως είναι η σχολική μονάδα και ουσιαστικά είναι πρώτοι μεταξύ ίσων.

Συμπερασματικά, η έννοια της σχολικής ηγεσίας και οι διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς, συνδέονται άμεσα με την έννοια της αποτελεσματικότητας και της αναγκαιότητας της ποιότητας στην εκπαιδευτική μονάδα.

Ζητούμενο, λοιπόν, αποτελεί αν με το νέο θεσμικό πλαίσιο επιλογής των διευθυντικών στελεχών διασφαλίζεται η στελέχωση των σχολικών μονάδων με διευθυντές- ηγέτες, με όραμα την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και όχι μόνο με διεκπεραιωτές των διοικητικών θεμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΘΕΣΜΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ (1974-2015)

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστεί το νομοθετικό πλαίσιο που ίσχυσε στη χώρα μας για την επιλογή διευθυντών στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από το 1974 έως το 2015. Έτσι, θα υπάρξει μια γενική εποπτεία του τρόπου επιλογής των διευθυντών διαχρονικά και θα καταστεί ευκολότερη η σύγκριση με την πρόσφατη νομοθετική παρέμβαση (Νόμος 4327/2015).

Όπως θα δούμε παρακάτω, οι νομοθετικές παρεμβάσεις που αφορούν στον τρόπο επιλογής των διευθυντών των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 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. Περιγραφή νομοθετικού πλαισίου από το 1974 μέχρι το 2015

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν διεξοδικά όλοι οι νόμοι, τα Προεδρικά Διατάγματα (Π. Δ.) και οι υπουργικές αποφάσεις που έχουν εκδοθεί για την επιλογή των διευθυντών των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα θεσμικά πλαίσια που αφορούν τη διαδικασία επιλογής διευθυντικών στελεχών εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο που ρυθμίζει κάθε φορά τις επιλογές των στελεχών εκπαίδευσης και είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τις εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον και τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που οι εξελίξεις αυτές σηματοδοτούν.

Νόμος 309/1976 (ΦΕΚ 100 τ. Α' / 30-4- 1976)

Η πρώτη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη μεταπολιτευτική Ελλάδα έγινε το 1976 με το Ν. 309/1976 (ΦΕΚ 100 τ. Α' / 30-4- 1976) «Περί Οργάνωσης και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως». Στο νόμο αυτό οριζόταν πως διευθυντές στα Γυμνάσια και τα Λύκεια γίνονταν μόνο όσοι προέρχονταν από τους κλάδους Α1 ως Α6³ και κατά συνέπεια αποκλείονταν εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων. Επιπλέον, η αρχαιότητα καταλαμβάνει πρωταρχικό ρόλο στην επιλογή των διευθυντικών

³ Κλάδος Α1 Θεολόγων, Α2 Φιλολόγων, Α3 Μαθηματικών, Α4 Φυσικών, Α5 Γαλλικής Γλώσσας, Α6 Αγγλικής Γλώσσας.

στελεχών, μειώνοντας εν μέρει τη δυνατότητα των υπηρεσιακών συμβουλίων να προβούν σε αυθαίρετες κρίσεις αλλά οδηγώντας συχνά στην κατάληψη θέσεων από εκπαιδευτικούς που δεν το επιθυμούσαν αλλά ούτε διέθεταν την απαιτούμενη επάρκεια που απαιτεί η θέση. Ειδικότερα, για να γίνει κάποιος διευθυντής σε Λύκειο απαιτούνταν 17 χρόνια προϋπηρεσίας ενώ σε Γυμνάσιο 15 χρόνια, ενώ τοποθετούνταν όπου όριζε η υπηρεσία και όχι όπου ήθελαν οι ίδιοι. Ένα επίσης από τα χαρακτηριστικά του τρόπου επιλογής ήταν ότι οι διευθυντές επιλέγονταν μέσα από δύο λίστες. Στη μία λίστα υπήρχαν υποψήφιοι με βάση τις αξιολογικές εκθέσεις των επιθεωρητών και στη δεύτερη υπήρχαν υποψήφιοι με βάση την αρχαιότητα, αλλά χωρίς να λαμβάνονται υπ' όψιν αξιολογικές εκθέσεις που τους αφορούσαν. Όσον αφορά στη διάρκεια παραμονής τους στη θέση του διευθυντή, η θέση είχε το χαρακτήρα μονιμότητας και όχι θητείας.

Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167 τ. Α' / 30-9-1985)

Η δεύτερη νομοθετική παρέμβαση που αφορά στην επιλογή διευθυντών έγινε το 1985 με το Ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167 τ. Α' / 30-9-1985) σχετικά με τη «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Με τη θέσπισή του επήλθαν τομές στο θέμα της επιλογής διευθυντών, όπως η κατάργηση της μονιμότητας στη θέση του διευθυντή, η καθιέρωση της θητείας και η θέσπιση κριτηρίων για την επιλογή. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με το άρθρο 11. Κεφ. Α' § 2 του νόμου αυτού, διευθυντές των γυμνασίων και των γενικών και κλασικών λυκείων ορίζονται εκπαιδευτικοί των κλάδων ΑΤ1 έως ΑΤ11, ΑΤ15 και ΑΤ16⁴ με βαθμό Α'⁵. Στην § 3 του ίδιου άρθρου αναφέρεται πως διευθυντές των τεχνικών – επαγγελματικών λυκείων και των ενιαίων πολυκλαδικών λυκείων ορίζονται εκπαιδευτικοί των κλάδων ΑΤ1 έως ΑΤ14, ΑΤ17⁶, ΑΤ18 και ΑΡ1⁷ με βαθμό Α'. Ειδικότερα, στο άρθρο 11. Κεφ. Β' § 1 σημειώνεται πως για την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων, το οικείο περιφερειακό συμβούλιο κρίνει έως το τέλος Φεβρουαρίου τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειάς του που έχουν τα

⁴ Κλάδος ΑΤ1 Θεολόγων, ΑΤ2 Φιλολόγων, ΑΤ3 Μαθηματικών, ΑΤ4 Φυσικών, ΑΤ5 Γαλλικής Γλώσσας, ΑΤ6 Αγγλικής Γλώσσας, ΑΤ7 Γερμανικής Γλώσσας, ΑΤ8 Καλλιτεχνικών, ΑΤ9 Οικονομολόγων, ΑΤ10 Κοινωνιολόγων, ΑΤ11 Φυσικής Αγωγής, ΑΤ15 Οικιακής Οικονομίας, ΑΤ 16 Μουσικής (Ν. 1566/1985, άρθρο 14, § 1).

⁵ Για την προαγωγή στον βαθμό Α' απαιτείται οκταετής υπηρεσία (Ν. 1566/1985, άρθρο 14, § 2).

⁶ Κλάδος ΑΤ17 Τεχνολόγων.

⁷ Κλάδος ΑΤ 18 Πτυχιούχοι τμημάτων Τ.Ε.Ι., ΑΡ1 Πτυχιούχων Π.Α.Τ.Ε.Σ. (Παιδαγωγική Τεχνική Σχολή) της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. (Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Επαγγελματικής & Τεχνικής Εκπαίδευσης).

απαιτούμενα προσόντα για τη θέση του διευθυντή, καθώς και διετία στο βαθμό Α΄ έως το τέλος του ίδιου σχολικού έτους και συντάσσει με αλφαβητική σειρά τον πίνακα των υποψηφίων διευθυντών των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τα τυπικά και ουσιαστικά τους προσόντα, ο νόμος (άρθρο 11, Κεφ. Β΄, § 2) όριζε ότι: « κατά τη σύνταξη των πινάκων αυτών το περιφερειακό συμβούλιο εκτιμά την υπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τη γνώση τους για τα εκπαιδευτικά πράγματα, την ικανότητά τους για ανάληψη διοικητικών καθηκόντων, το εκπαιδευτικό τους έργο, την κοινωνική προσφορά και την προσωπικότητά τους, τις μεταπτυχιακές σπουδές, τη μετεκπαίδευση και την επιμόρφωση, καθώς και την αξιολογη συγγραφική εργασία». Όπως μάλιστα ορίζεται στην § 3 του ίδιου άρθρου, όσοι εκπαιδευτικοί είχαν βαθμό Α΄ και διετή υπηρεσία στον βαθμό αυτό και επιθυμούσαν να ασκήσουν καθήκοντα διευθυντών μπορούσαν να υποβάλλουν σχετική αίτηση, στην οποία επισυνάπτονταν ιδιόγραφο βιογραφικό σημείωμα και δήλωση που περιλάμβανε κατά σειρά προτίμησης ένα μέχρι πέντε νομούς ή νομαρχιακά διαμερίσματα, στις σχολικές μονάδες των οποίων επιθυμούσαν να τοποθετηθούν. Στο νόμο αυτό υπήρχαν επίσης δύο λίστες υποψηφίων, όπως και στον προηγούμενο νόμο, γιατί υπήρχαν υποψήφιοι που υπέβαλλαν αίτηση και υποψήφιοι που δεν υπέβαλλαν (άρθρο 11, Κεφ. Β΄ § 4). Στη συνέχεια το συμβούλιο επιλογής (Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης- Π.Υ.Σ.Δ.Ε)⁸ καταρτίζει με αξιολογική σειρά και σύμφωνα με τα κριτήρια που αναφέρθηκαν παραπάνω πίνακα με τους υποψηφίους που υπέβαλλαν αίτηση και πίνακα υποψηφίων που διαθέτουν τα προσόντα και δεν υπέβαλλαν αίτηση. Ο πίνακας των υποψηφίων που έχουν υποβάλλει αίτηση διαβιβάζεται στο Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Κ.Υ.Σ.Δ.Ε)⁹ το οποίο καταρτίζει τον αξιολογικό πίνακα των υποψηφίων διευθυντών. Οι ενστάσεις των υποψηφίων σχετικά με την εγγραφή τους στον αξιολογικό πίνακα εξετάζονται από το Κ.Υ.Σ.Δ.Ε. το οποίο διαθέτει τη σχετική δικαιοδοσία να αλλάξει

⁸ Το Συμβούλιο το οποίο ήταν αρμόδιο για την επιλογή ήταν όπως είδαμε το Π.Υ.Σ.Δ.Ε. το οποίο συστάθηκε σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 21 του Ν. 1566/ 1985 και σύμφωνα με το Π.Δ. 75/ 1986 αποτελείται από τρία διορισμένα μέλη (Προϊστάμενο Διεύθυνσης ως πρόεδρο, Προϊσταμένους Γραφείων ή σε περίπτωση έλλειψής τους από διευθυντές σχολικών μονάδων) και δύο αιρετά μέλη που εκλέγονται από τους εκπαιδευτικούς. Ανάμεσα στις αρμοδιότητες του Συμβουλίου συμπεριλαμβάνονται η σύνταξη των πινάκων υποψηφίων διευθυντών, η πρότασή του για την τοποθέτησή τους, η γνωμοδότησή του για τη μετάθεσή τους όταν συντρέχουν λόγοι συμφέροντος της υπηρεσίας και επιλαμβάνεται πειθαρχικών θεμάτων.

⁹ Το Κ.Υ.Σ.Δ.Ε. ως κεντρικό υπηρεσιακό συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, έχει συσταθεί με τις διατάξεις του άρθρου 21 του Ν.1566/ 1985.

τη σειρά του πίνακα που κατάρτισαν τα αντίστοιχα Π.Υ.Σ.Δ.Ε.. Οι πίνακες αυτοί κυρώνονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και σύμφωνα με αυτούς γίνεται η τοποθέτηση των διευθυντών των σχολικών μονάδων για μια τετραετία αφού προηγηθεί πρόταση του Π.Υ.Σ.Δ.Ε. προς τον αρμόδιο Νομάρχη και εκδοθεί η σχετική απόφασή του για εκτέλεση της προαναφερόμενης πρότασης. Ο αξιολογικός πίνακας των εκπαιδευτικών που διαθέτουν τα απαιτούμενα προσόντα και δεν υπέβαλλαν αίτηση διαβιβάζεται για κύρωση στο Νομάρχη, χρησιμοποιείται για την τοποθέτηση διευθυντών σε σχολικές μονάδες που δεν καλύφθηκαν με την προηγούμενη διαδικασία και ασκούν τα καθήκοντά τους για μια διετία.

Θέλοντας να κάνουμε μια κριτική αποτίμηση του Νόμου 1566/1985 σε σχέση με το θέμα που εξετάζουμε μπορούμε να πούμε ότι επέφερε πολλές σημαντικές αλλαγές, όπως η κατάργηση της μονιμότητας στη θέση του διευθυντή, η θέσπιση θητείας στη συγκεκριμένη θέση και η καθιέρωση κριτηρίων για την επιλογή τους. Τα κριτήρια αυτά βέβαια είναι ασαφή και δεν μπορούν επακριβώς να προσδιοριστούν, ιδιαίτερα αν λάβουμε υπόψη μας ότι το αρμόδιο συμβούλιο επιλογής δε διαθέτει την κατάλληλη ειδίκευση ή επιμόρφωση σε θέματα επιλογής προσωπικού. Η έλλειψη κατάρτισης από τα μέλη του συμβουλίου επιλογής είτε διορισμένα από τη διοίκηση είτε αιρετά σύμφωνα με τον Ζαβλανό (1985) περιορίζει την αντικειμενικότητα των κρίσεων και εγκλωβίζει τη διαδικασία επιλογής σε ένα πλαίσιο πολιτικών συμφηφισμών.

Νόμος 1824/ 1988 (ΦΕΚ 296 τ. Α΄/ 30-12-1988)

Ακολούθησε ο Ν. 1824/ 1988 (ΦΕΚ 296 τ. Α΄/ 30-12-1988) σχετικά με τη «Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», ο οποίος λειτουργεί συμπληρωματικά στον προηγούμενο νόμο. Σύμφωνα με το άρθρο 16, Κεφάλαιο Ε΄ (Ρύθμιση θεμάτων επιλογής και τοποθέτησης διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), και στο νόμο αυτό υπάρχουν δύο λίστες υποψηφίων, σύμφωνα με τους δύο προηγούμενους νόμους. Ακολουθείται η ίδια διαδικασία, όπως και στο Ν. 1566/1985, αφού οι υποψήφιοι καταθέτουν αίτηση στην οποία επισυνάπτονται ιδιόγραφο βιογραφικό σημείωμα και δήλωση που περιλαμβάνει κατά σειρά μία ή και περισσότερες περιοχές τοποθέτησης του ίδιου νομού (άρθρο 16, § 2).

Νόμος 2043/1992 (ΦΕΚ 79 τ. Α / 19-5-1992)

Στη συνέχεια ψηφίστηκε ο Ν. 2043/1992 (ΦΕΚ 79 τ. Α / 19-5-1992) με αντικείμενο την «Εποπτεία και διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Σύμφωνα με το άρθρο 1 § 4 του νόμου αυτού δικαίωμα υποβολής αίτησης για την κατάληψη θέσης διευθυντή στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, που πληρούν τις προϋποθέσεις της περίπτωσης Α' του άρθρου 11 του Ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 67 τ. Α' / 30-9-1985), καθώς και οι εκπαιδευτικοί των κλάδων ΠΕ 13, ΠΕ 19 και ΠΕ 20, εφόσον συμπληρώνουν ως τις 31 Αυγούστου του έτους της επιλογής τουλάχιστον δωδεκαετή εκπαιδευτική υπηρεσία στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δημόσια ή ιδιωτική, ή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η αίτηση αυτή υποβάλλεται εντός προθεσμίας δέκα ημερών από την ημέρα ανάρτησης της προκήρυξης για την πλήρωση των κενών θέσεων διευθυντών όλων των σχολικών μονάδων. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με το άρθρο 1 § 5 στην αίτηση επισυνάπτονται ιδιόγραφο βιογραφικό σημείωμα του υποψηφίου, όπου αναφέρονται και τα επικαλούμενα για την επιλογή στοιχεία και προσόντα, καθώς και δήλωση που περιλαμβάνει κατά σειρά προτίμησης μια ή περισσότερες περιοχές ενός μόνο Π.Υ.Σ.Δ.Ε. και μια ή περισσότερες σχολικές μονάδες εντός των περιοχών αυτών, όπου ο ενδιαφερόμενος επιθυμεί να τοποθετηθεί ως διευθυντής. Όσον αφορά τα κριτήρια επιλογής ο ίδιος νόμος (άρθρο 1, § 7) ορίζει πως αυτά διακρίνονται σε πέντε κατηγορίες και αποτιμώνται συνολικά σε εκατό (100) αξιολογικές μονάδες. Τις κατηγορίες αυτές αποτελούν η αρχαιότητα (αποτιμάται σε συνολικά 30 μονάδες), η επιστημονική– παιδαγωγική κατάρτιση (αποτιμάται σε συνολικά 20 μονάδες), οι εκθέσεις των σχολικών συμβούλων (αποτιμώνται σε συνολικά 15 μονάδες), οι εκθέσεις του διευθυντή του σχολείου (αποτιμώνται σε συνολικά 15 μονάδες) και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου η οποία αποτιμάται από το υπηρεσιακό συμβούλιο (20 μονάδες).

Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στις παρεκκλίσεις που προβλέπονται κατά την πρώτη εφαρμογή του νόμου, που άρχισε την 1^η Σεπτεμβρίου 1992, σύμφωνα με τις οποίες επεκτείνεται η διάρκεια της θητείας από τρία σε τέσσερα έτη και οι κατηγορίες των κριτηρίων επιλογής μειώνονται σε τρεις αντί πέντε με το σύνολο των μονάδων να παραμένει το ίδιο, δηλαδή εκατό (άρθρο 2 § 3). Οι κατηγορίες κριτηρίων που παραμένουν είναι η υπηρεσιακή κατάσταση, η επιστημονική – παιδαγωγική κατάρτιση και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου.

Η υπηρεσιακή κατάσταση αποτιμάται μέχρι 45 αξιολογικές μονάδες με την αρχαιότητα στην υπηρεσία να υπολογίζεται μέχρι 40 μονάδες κατά ανώτατο όριο (2 μονάδες για κάθε έτος πέραν των δώδεκα) και την υπηρεσία σε διευθυντικές ή θέσεις αυξημένης ευθύνης μέχρι 5 μονάδες κατά ανώτατο όριο. Είναι εμφανής η προσπάθεια με την πριμοδότηση της αρχαιότητας να μειωθεί η μοριοδότηση των υποψηφίων που είχαν ήδη θητεία σε θέση διευθυντή προκειμένου να ανέλθουν στις διευθυντικές θέσεις εκπαιδευτικοί που διέθεταν μόνο εκπαιδευτική υπηρεσία.

Η κατηγορία των κριτηρίων της επιστημονικής - παιδαγωγικής κατάρτισης αποτιμάται σε 30 μονάδες και αυτές υπολογίζονται ως εξής: διδακτορικό δίπλωμα στον τομέα των επιστημών της αγωγής ή της ειδικότητας του υποψηφίου ή της διοίκησης της εκπαίδευσης (16 μονάδες), μεταπτυχιακό δίπλωμα αντίστοιχο στον τομέα των επιστημών της αγωγής ή της ειδικότητας του υποψηφίου ή της διοίκησης της εκπαίδευσης (10 μονάδες), πτυχίο μετεκπαίδευσης διετούς διάρκειας (10 μονάδες), δεύτερο πτυχίο πανεπιστημίου (6 μονάδες με ανώτερο τις 8 μονάδες για περισσότερα των δύο πτυχία), ετήσια επιμόρφωση (3 μονάδες) και επάρκεια ξένης γλώσσας σε επίπεδο Lower ή ανώτερο (3 μονάδες). Στην κατηγορία αυτή γίνεται αναφορά, για πρώτη φορά σε θεσμικό πλαίσιο επιλογής, για μοριοδότηση των σπουδών του υποψηφίου στη διοίκηση της εκπαίδευσης χωρίς όμως αυτές να μοριοδοτούνται ξεχωριστά ή να πριμοδοτούνται αλλά εξισώνονται με τις σπουδές στις επιστήμες της αγωγής ή της ειδικότητας του υποψηφίου.

Η τρίτη κατηγορία, γενική συγκρότηση του υποψηφίου, αποτιμάται σε 25 μονάδες και εκτιμάται από το υπηρεσιακό συμβούλιο σύμφωνα με το αναλυτικό βιογραφικό σημείωμά του, συνοδευόμενο από τα απαραίτητα αποδεικτικά στοιχεία και την προσωπική συνέντευξη. Η συνέντευξη πραγματοποιείται ενώπιον των μελών του αρμοδίου συμβουλίου και αντικείμενό της έχει θέματα επιστημονικά, παιδαγωγικά ή σχετικά με την οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Τέλος, στο άρθρο 3 του συγκεκριμένου νόμου τίθεται και το θέμα της μονιμότητας των διευθυντών, αφού αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί που συμπληρώνουν μια πλήρη και συνεχή τριετή θητεία ως διευθυντές σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κρίνονται για μονιμοποίηση στη θέση του διευθυντή της σχολικής μονάδας που είναι τοποθετημένοι, εκτός αν με αίτησή τους ζητήσουν την εξαίρεσή τους έναν τουλάχιστον μήνα πριν από τη λήξη της θητείας τους (άρθρο 3, § 1). Ακολούθως, τα αρμόδια Π.Υ.Σ.Δ.Ε, εντός δύο μηνών από τη λήξη της θητείας των ανωτέρω εκπαιδευτικών κρίνουν τους υποψηφίους για

μονιμοποίηση με βάση το μέσο όρο των εκθέσεων αξιολόγησης των σχολικών συμβούλων (15 αξιολογικές μονάδες), το μέσο όρο των εκθέσεων αξιολόγησης των προϊσταμένων διεύθυνσης ή γραφείου (15 αξιολογικές μονάδες) και τη γνώμη του αρμόδιου υπηρεσιακού συμβουλίου και του συλλόγου διδασκόντων (20 αξιολογικές μονάδες, οι οποίες προκύπτουν ως μέσος όρος της βαθμολογίας καθενός από τα μέλη του υπηρεσιακού συμβουλίου και του οικείου συλλόγου διδασκόντων ως οργάνου). Σύνολο 50 αξιολογικές μονάδες (άρθρο 3, § 3.α). Όσοι υποψήφιοι συγκεντρώσουν το 60% της προβλεπόμενης από την παράγραφο 3 του άρθρου 3 συνολικής βαθμολογίας μονιμοποιούνται στη θέση του διευθυντή του σχολείου στο οποίο υπηρετούν, με απόφαση του οικείου νομάρχη, που εκδίδεται ύστερα από πρόταση του αρμόδιου Π.Υ.Σ.Δ.Ε. (άρθρο 3, § 4).

Αρμόδιο συμβούλιο για την επιλογή ήταν το Π.Υ.Σ.Δ.Ε. το οποίο παρέμεινε πενταμελές αλλά υπήρξε διαφοροποίηση στη σύνθεση του σύμφωνα με το Νόμο 1884/1990. Σύμφωνα με αυτόν μετέχει ένας δικαστικό λειτουργός, ο οποίος ορίζεται ως πρόεδρος, δύο μόνιμοι υπάλληλοι με βαθμό Α' (ο Προϊστάμενος της Διεύθυνσης εκπαίδευσης, ο Προϊστάμενος του Γραφείου εκπαίδευσης ή όταν δεν υπάρχει άλλος εκπαιδευτικός με βαθμό Α') και δύο αιρετοί εκπρόσωποι των εργαζομένων. Το συμβούλιο έχει το δικαίωμα, με ομοφωνία των μελών του, να κρίνει εάν ένας υποψήφιος δεν μπορεί να ανταποκριθεί στην άσκηση των καθηκόντων που προβλέπει η θέση του διευθυντή και να μην τον επιλέξει ανεξάρτητα από τις αξιολογικές μονάδες που συγκεντρώνει. Η διαδικασία επιλογής κατηγορήθηκε από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών για εμπάθεια και σκοπιμότητα, καταγγέλθηκε ότι πολλοί υποψήφιοι βαθμολογήθηκαν «ακόμη και με μονάδα» και τα συμβούλια ενεργώντας προσχεδιασμένα κατένειμαν διευθυντικές θέσεις σε υποψηφίους της αρεσκείας τους (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Π.Δ. 398/1995 (ΦΕΚ 223 τ.Α' /31-10-1995).

Το θεσμικό πλαίσιο για την επιλογή των διευθυντών μεταβάλλεται με την αλλαγή κυβέρνησης τον Οκτώβριο του 1993 σαν μια ακόμη απόδειξη της αποσπασματικής εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόζουν οι εκάστοτε κυβερνήσεις, αλλά και της έλλειψης ευρύτερου στρατηγικού σχεδιασμού στο χώρο της εκπαίδευσης.

Ο Νόμος 2188/1994 (ΦΕΚ Α 18) καταργεί τη μονιμότητα των διευθυντικών στελεχών που είχε θεσπιστεί με τον προηγούμενο Νόμο (2043/1992), επαναφέρει την

πλήρωση των θέσεων με τετραετή θητεία και εξουσιοδοτείται ο Υπουργός, με δεσμευτικό μάλιστα χρονικό πλαίσιο τριών μηνών, να προτείνει τη νέα διαδικασία επιλογής των στελεχών (άρθρο 3, § 7).

Αυτό γίνεται το 1995 με την έκδοση του Π.Δ. 398/1995 (ΦΕΚ 223 τ.Α΄ /31-10-1995) με αντικείμενο «Καθορισμός προσόντων, κριτηρίων και διαδικασίας επιλογής των στελεχών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Όσον αφορά τις προϋποθέσεις υποψηφιότητας των διευθυντών από το Π.Δ. (άρθρο 11, § 2) ορίζεται ότι υποψήφιοι για τις θέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Σχολικών Εργαστηριακών Κέντρων (Σ.Ε.Κ.) μπορεί να είναι:

- Γυμνασίων και Γενικών και Κλασικών Λυκείων, εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των κλάδων ΠΕ01 μέχρι ΠΕ11, ΠΕ13, ΠΕ15, ΠΕ16, ΠΕ19 και ΠΕ20¹⁰, με βαθμό Α'.
- Ενιαίων Πολυκλαδικών Λυκείων (Ε.Π.Λ.) εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των κλάδων ΠΕ1 μέχρι και ΠΕ20 με βαθμό Α'.
- Τεχνικών Επαγγελματικών Λυκείων (Τ.Ε.Λ.), εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των κλάδων ΠΕ1 μέχρι και ΠΕ20, με βαθμό Α'.
- Σχολικών Εργαστηριακών Κέντρων (Σ.Ε.Κ.), εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των κλάδων ΠΕ12, ΠΕ14, ΠΕ17 και ΠΕ18¹¹ με βαθμό Α'.
- Τεχνικών Επαγγελματικών Σχολών (Τ.Ε.Σ.), εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του κλάδου ΠΕ1 μέχρι και ΠΕ14, ΠΕ17, ΠΕ18, ΠΕ19, ΠΕ20 και ΤΕ1 με βαθμό Α'.

Ειδικότερα, ως προς τα κριτήρια επιλογής στο άρθρο 12 του Π.Δ. ορίζεται ότι τα κριτήρια για την επιλογή των Διευθυντών των σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες και αποτιμώνται συνολικά σε εκατό αξιολογικές μονάδες. Το νέο στοιχείο που εισάγεται σε σχέση με το Νόμο 2043/1992 είναι ότι κάθε κατηγορία περιλαμβάνει κριτήρια που μοριοδοτούνται, αλλά και κριτήρια που συνεκτιμώνται από το αρμόδιο συμβούλιο επιλογής ως εξής:

¹⁰ Κλάδος ΠΕ01 Θεολόγων, ΠΕ02 Φιλολόγων, ΠΕ03 Μαθηματικών, ΠΕ04 Φυσικών, ΠΕ05 Γαλλικής Γλώσσας, ΠΕ06 Αγγλικής Γλώσσας, ΠΕ07 Γερμανικής Γλώσσας, ΠΕ08 Καλλιτεχνικών, ΠΕ09 Οικονομολόγων, ΠΕ10 Κοινωνιολόγων, ΠΕ11 Φυσικής Αγωγής, ΠΕ13 Νομικών- Πολιτικών Επιστημών, ΠΕ15 Οικιακής Οικονομίας, ΠΕ16 Μουσικής, ΠΕ19 Πληροφορικής ΑΕΙ, ΠΕ20 Πληροφορικής ΤΕΙ.

¹¹ Κλάδος ΠΕ12 Αρχιτεκτόνων- Πολιτικών Μηχανικών- Μηχανολόγων- Ηλεκτρολόγων, ΠΕ14 Ιατρών- Οδοντιάτρων- Νοσηλευτικής, ΠΕ17 Μηχανολόγοι ΤΕΙ- Ηλεκτρολόγοι ΤΕΙ, ΠΕ18 Διοίκησης Επιχειρήσεων- Λογιστικής- Στατιστικής.

A) Επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότηση

Μοριοδοτούνται:

➤ Οι μεταπτυχιακές σπουδές:

- Διδακτορικό δίπλωμα με 8 μονάδες.
- Μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης (master) με 4 μονάδες.
- Σε περίπτωση που ο υποψήφιος έχει διδακτορικό και master στην ίδια επιστήμη μοριοδοτείται μόνο το διδακτορικό.

➤ Άλλες σπουδές:

- Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ στις Επιστήμες της αγωγής ή σχετικό με την ειδικότητα που είτε αποκτήθηκε με βάση το αρχικό ή άλλο (2 μονάδες) είτε αποκτήθηκε αυτόνομα (2,5 μονάδες).
- Άλλα πτυχία ΑΕΙ που αποκτήθηκαν αυτόνομα με 2 μονάδες.
- Μετεκπαίδευση δύο χρόνων με 2 μονάδες.
- Επιμόρφωση ετήσιας διάρκειας με 1 μονάδα.
- Επιμόρφωση εξάμηνης ή τρίμηνης διάρκειας με 0,5 μονάδες.

➤ Η ξένη γλώσσα

- Πανεπιστημιακό πτυχίο με 2 μονάδες.
- Επάρκεια, ή proficiency ή αντίστοιχοι τίτλοι άλλων γλωσσών με 1 μονάδα.
- Lower ή αντίστοιχοι τίτλοι άλλων γλωσσών με 0,5 μονάδες.

Σε περίπτωση που ο υποψήφιος κατέχει όλα τα παραπάνω στην ίδια γλώσσα μοριοδοτείται το ανώτερο.

Συνεκτιμώνται:

- Το συγγραφικό και ερευνητικό έργο με μέχρι 2,5 μονάδες.
- Άλλα στοιχεία:
 - Μεταπτυχιακές σπουδές που δεν έχουν οδηγήσει ακόμα σε απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου. Μονάδες μέχρι 1,5.
 - Η συμμετοχή σε συνέδρια. Μονάδες μέχρι 1.
 - Οργάνωση και συμμετοχή σε επιστημονικά και εκπαιδευτικά σεμινάρια και εκδηλώσεις. Μονάδες μέχρι 1.
 - Συμμετοχή σε συγγραφή διδακτικών βιβλίων. Μονάδες μέχρι 1.

ο Ικανότητα εφαρμογής προγραμμάτων και καινοτομιών. Μονάδες μέχρι 1. Το γενικό σύνολο αξιολογικών μονάδων των μοριοδοτούμενων και συνεκτιμώμενων κριτηρίων της πρώτης κατηγορίας είναι μέχρι 35 μονάδες, από τις οποίες 27 ανήκουν στις μοριοδοτούμενες και 8 στις συνεκτιμώμενες από το συμβούλιο επιλογής.

B) Υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία

Μοριοδοτούνται:

- Εκπαιδευτική υπηρεσία πέρα από την απαιτούμενη για συμμετοχή στην επιλογή με 0.5 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 9.
- Διδακτικό έργο σε ΑΕΙ, ΤΕΙ με 1 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 3.
- Διδακτικό έργο σε μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών με 0.5 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 2.
- Διδακτικό έργο σε Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., Π.Ε.Κ.¹² με 0,5 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 2.

Οι παραπάνω προβλεπόμενες αξιολογικές μονάδες για το διδακτικό έργο δεν αθροίζονται, όταν συμπίπτουν χρονικά.

Συνεκτιμώνται:

- Η γνώση των εκπαιδευτικών προβλημάτων. Μονάδες μέχρι 3.
- Η ικανότητα χρήσης των επιστημονικών και παιδαγωγικών γνώσεων. Μονάδες μέχρι 2.
- Εκπαιδευτικό έργο και πρωτοβουλίες σε σχέση με αυτό. Μονάδες μέχρι 2.
- Η ικανότητα αντιμετώπισης εκπαιδευτικών θεμάτων σύμφωνα με τις σύγχρονες αρχές της παιδαγωγικής. Μονάδες μέχρι 2.

Το γενικό σύνολο αξιολογικών μονάδων των μοριοδοτούμενων και των συνεκτιμώμενων κριτηρίων της Β' κατηγορίας είναι μέχρι 25 μονάδες, από τις οποίες 16 συμπεριλαμβάνονται σε αυτές που μοριοδοτούνται ενώ οι υπόλοιπες ανήκουν σε αυτές που θα συνεκτιμηθούν από το συμβούλιο επιλογής.

¹² Το 1977, με το Π.Δ. 127/77 (ΦΕΚ 40/12-02-1977) ιδρύθηκαν οι Σ.Ε.Λ.Μ.Ε (Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης) και στη συνέχεια το 1979 με το Π.Δ. 255/79 (ΦΕΚ 71/13-4-1979), οι Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. (Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης), που αποτελούσαν τις σχολές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ήταν ετήσιας διάρκειας και οι επιμορφούμενοι απαλλάσσονταν από τα διδακτικά τους καθήκοντα, προκειμένου να παρακολουθούν τα μαθήματα. Λειτουργήσαν μέχρι το 1992, οπότε αντικαταστάθηκαν από τα Π.Ε.Κ. (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα).

Γ) Ικανότητα άσκησης διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου - κοινωνική δραστηριότητα.

Μοριοδοτούνται:

➤ Η εμπειρία από την άσκηση διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου.

Ειδικότερα:

- Άσκηση καθοδηγητικού έργου (1 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 3).
- Άσκηση καθηκόντων Προϊσταμένου Δ/νσης ή Γραφείου Εκπαίδευσης (1 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 4).
- Άσκηση καθηκόντων Διευθυντή σχολικής μονάδος ή Σ.Ε.Κ. (1 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 3).
- Άσκηση καθηκόντων Προϊσταμένου Διεύθυνσης ή τμήματος του ΥΠΕΠΘ ή υπηρεσίας οργανισμού που εποπτεύεται από το ΥΠΕΠΘ. (0,5 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 3).
- Άσκηση καθηκόντων Διευθυντή ή Υποδιευθυντή Σχολών Επιμόρφωσης (0,5 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 2)
- Άσκηση καθηκόντων Υποδιευθυντή σχολικής μονάδας ή Υπεύθυνου Τομέα Σ.Ε.Κ. ή προϊσταμένου τμήματος εκπαιδευτικών θεμάτων (0,5 για κάθε έτος και μέχρι 2).

➤ Εμπειρία από τη συμμετοχή στα συμβούλια:

- Συμμετοχή σε Κεντρικά Υπηρεσιακά Συμβούλια (0,5 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 3).
- Συμμετοχή σε Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια (0,5 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 2).

Στις περιπτώσεις που η συμμετοχή αυτή συμπίπτει χρονικά, υπολογίζεται μια φορά.

Συνεκτιμώνται:

- Η ικανότητα συνεργασίας με το σύλλογο των διδασκόντων, τους μαθητές και το σύλλογο γονέων. Μονάδες μέχρι 4.
- Η αποδοτικότητα στο διοικητικό και εκπαιδευτικό έργο, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η λήψη αποφάσεων. Μονάδες μέχρι 4.

- Η ικανότητα οργάνωσης του σχολικού χώρου, ώστε το σχολείο να γίνεται μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης, αλλά και σε θέματα παιδαγωγικά και επιστημονικά. Μονάδες μέχρι 4.
- Η οργάνωση πολιτιστικών και κοινωνικών εκδηλώσεων μέσα και έξω από το σχολείο, η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και η ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών, ώστε το σχολείο να μετατρέπεται σε πνευματικό και πολιτιστικό κέντρο της περιοχής του. Μονάδες μέχρι 4.
- Εκλογή σε Δ.Σ. επιστημονικών ενώσεων. Μονάδες μέχρι 2.
Το γενικό σύνολο αξιολογικών μονάδων των μοριοδοτούμενων και των συνεκτιμώμενων κριτηρίων της Γ' κατηγορίας είναι μέχρι 40, από τις οποίες 16 συμπεριλαμβάνονται σε αυτές που μοριοδοτούνται ενώ οι υπόλοιπες ανήκουν σε αυτές που θα συνεκτιμηθούν από το συμβούλιο επιλογής. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας επιλογής των Διευθυντών σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. συγκροτείται τριμελής επιτροπή, που αποτελείται από ένα εκπαιδευτικό κάθε σχολικής μονάδας, που έχει τα προσόντα επιλογής σε θέση διευθυντή σχολικής μονάδας και ο οποίος ορίζεται από το σύλλογο των διδασκόντων, ένα εκπρόσωπο του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων των μαθητών της σχολικής μονάδας, που ορίζεται από το Διοικητικό Συμβούλιο του συλλόγου αυτού και έναν εκπρόσωπο της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, ο οποίος είναι γονέας μαθητή, που φοιτά στην ίδια σχολική μονάδα. Η επιτροπή αυτή συντάσσει εισήγηση για τους εκπαιδευτικούς που είναι υποψήφιοι για επιλογή Διευθυντών και υπηρετούν στη σχολική μονάδα οργανικά ή με απόσπαση από έτους τουλάχιστον. Στην εισήγηση αυτή καταγράφονται οι απόψεις της επιτροπής για την ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας κάθε υποψήφιου 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 υποψηφίου. Η εισήγηση είναι απαραίτητη για την επιλογή και συνεκτιμάται από το οικείο υπηρεσιακό συμβούλιο.

Αναμφίβολα πρόκειται για μια σημαντική καινοτομία που φανερώνει την πρόθεση του νομοθέτη να συνδέσει το έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας με τους φορείς που την περιβάλλουν και εμπλέκονται στη λειτουργία της. Η εισήγηση αυτή έδινε τη δυνατότητα στο συμβούλιο επιλογής να διαμορφώσει πιο ολοκληρωμένη άποψη για τον υποψήφιο σε σχέση με τη συνεργασία του με την

τοπική κοινωνία και αναδεικνύει την πρόθεση της πολιτικής ηγεσίας για άνοιγμα και σύνδεση του σχολείου προς τα έξω.

Νόμος 2413/1996 (ΦΕΚ Α' 124 / 14-6-1996)

Όμως, με τη ψήφιση του Νόμου 2413/1996 (ΦΕΚ Α' 124 / 14-6-1996) και ενώ παρέχονται κάποιες διευκρινίσεις για τον τρόπο συγκρότησης της τριμελούς επιτροπής, θεσπίζεται κατά την πρώτη επιλογή των διευθυντικών στελεχών να μην είναι απαραίτητη η κατάθεση της εισήγησης και η διαδικασία να προχωρήσει χωρίς αυτή. Έχουμε δηλαδή υπαναχώρηση σε ένα τόσο ουσιώδες θέμα που αφορά μια σημαντική πτυχή του ρόλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας, το άνοιγμα και τη διασύνδεσή της με την τοπική κοινωνία.

Π.Δ. 140/1998

Λίγα χρόνια αργότερα εκδίδεται νέο Π.Δ. 140/1998 με θέμα «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». Στο άρθρο 3, που αναφέρεται στους όρους και τη διαδικασία επιλογής εκπαιδευτικών σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης, ορίζεται πως για την επιλογή εκπαιδευτικών σε θέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων απαιτείται προηγουμένη έκθεση τριμελούς επιτροπής μονίμων αξιολογητών (§ 1). Οι επιτροπές για το σχηματισμό της κρίσης τους εξετάζουν τους φακέλους των υποψηφίων, οι οποίοι περιλαμβάνουν όλα τα στοιχεία για το σύνολο των εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών και επιμορφωτικών δραστηριοτήτων τους, τις εκθέσεις αξιολόγησής τους από τα αρμόδια όργανα, καθώς και μία τουλάχιστον εργασία της επιλογής του υποψηφίου με θέμα την οργάνωση της σχολικής μονάδας και τη διοίκηση προσωπικού (§ 3). Ακολούθως, οι επιτροπές των μονίμων αξιολογητών διαβιβάζουν τις εκθέσεις αξιολόγησης στα οικεία συμβούλια επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε περίπτωση δυσμενούς έκθεσης, οι υποψήφιοι μπορούν, εντός προθεσμίας τριάντα ημερών, να ασκήσουν ένσταση στο οικείο Συμβούλιο Επιλογής, το οποίο αποφασίζει αιτιολογημένα επ' αυτών, πριν αποφασίσει σχετικά με την επιλογή των υποψηφίων για τις υπό πλήρωση θέσεις (§ 4).

Νόμος 2817/2000 (ΦΕΚ 78 τ. Α' / 14-3-2000)

Η νομοθετική παρέμβαση που ακολούθησε ήταν η ψήφιση του Ν. 2817/2000 (ΦΕΚ 78 τ. Α' / 14-3-2000), με θέμα «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις». Στο άρθρο 14, § 31 σημειώνεται πως η επιλογή των διευθυντών των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης γίνεται από τα οικεία Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Δ.Ε.).

Π.Δ. 25/2002 (ΦΕΚ 20 τ.Α./7-2-2002)

Το θεσμικό πλαίσιο επιλογής τροποποιήθηκε για μια ακόμη φορά με το Π.Δ. 25/2002 (ΦΕΚ 20 τ.Α./7-2-2002) με θέμα «Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών». Ως προς τις προϋποθέσεις υποψηφιότητας για τη θέση του διευθυντή σε σχολική μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το συγκεκριμένο Π.Δ. στο κεφάλαιο Δ' (άρθρο 17, § 2) αναφέρει πως υποψήφιοι για τις θέσεις Διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Σχολικών Εργαστηριακών Κέντρων (Σ.Ε.Κ) μπορεί να είναι :

- α) Γυμνασίων και Ενιαίων Λυκείων, εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των κλάδων ΠΕ1 μέχρι και ΠΕ20.
- β) Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (Τ.Ε.Ε.) εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των κλάδων ΠΕ1 μέχρι και ΠΕ20,
- γ) Σχολικών Εργαστηριακών Κέντρων (Σ.Ε.Κ.) εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των κλάδων ΠΕ12, ΠΕ14, ΠΕ17, ΠΕ18, ΠΕ19, ΠΕ20 και ΤΕ1.
- δ) Οι εκπαιδευτικοί των προηγούμενων περιπτώσεων πρέπει να έχουν οκταετή εκπαιδευτική υπηρεσία σε θέση μόνιμου εκπαιδευτικού και επί πενταετία τουλάχιστον να έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα κριτήρια επιλογής των στελεχών διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες, σε εκείνα που μοριοδοτούνται και προκύπτουν από την υπηρεσιακή εξέλιξη του υποψηφίου, σε εκείνα που συνάγονται από τις αξιολογικές του εκθέσεις και σε εκείνα που συνεκτιμά το συμβούλιο επιλογής σε συνδυασμό με τη διαδικασία της συνέντευξης.

Τα μοριοδοτούμενα κριτήρια της πρώτης κατηγορίας διακρίνονται σε τρεις υποκατηγορίες και αφορούν την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και

συγκρότηση, την υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία και τέλος την άσκηση διοικητικού και καθοδηγητικού έργου.

Ειδικότερα, στο άρθρο 18 ως προς τα κριτήρια επιλογής ορίζεται ότι αυτά διακρίνονται σε:

❖ Μοριοδοτούμενα κριτήρια.

➤ Επιστημονική και Παιδαγωγική Κατάρτιση και εμπειρία:

- Διδακτορικό δίπλωμα, που μοριοδοτείται με 8 μονάδες.
- Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών ή πτυχίο της Σχολής Δημόσιας Διοίκησης με 4 μονάδες.
- Μετεκπαίδευση δύο ετών με 4 μονάδες.
- Ετήσια επιμόρφωση (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., καθώς και ΠΑΤΕΣ, εφόσον το πτυχίο αυτής δεν αποτελεί προσόν διορισμού) με 1,5 μονάδα.
- Εξάμηνη επιμόρφωση με 1 μονάδα.
- Τρίμηνη επιμόρφωση, καθώς και επιμόρφωση στα Π.Ε.Κ., εκτός της εισαγωγικής, με 0,5 μονάδα.
- Πιστοποιημένη επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες με 1 μονάδα.
- Δεύτερο πτυχίο Πανεπιστημίου με 3 μονάδες.
- Άλλο πτυχίο Τ.Ε.Ι. για επιλογή Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Σ.Ε.Κ., μονάδες 1,5.
- Πτυχίο Π.Α. ή Σ.Ν.¹³ που δεν χρησιμοποιήθηκε για διορισμό, μονάδες 1.
- Πτυχίο Πανεπιστημίου που χρησιμοποιήθηκε για απόκτηση πτυχίου Π.Α. ή Σ.Ν., μονάδες 1.
- Πανεπιστημιακό πτυχίο ή μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών, που αποκτήθηκε στην αλλοδαπή, ως αποδεικτικό γνώσης ξένης γλώσσας, καθώς και επάρκεια ή Proficiency ή αντίστοιχοι τίτλοι άλλων γλωσσών με 1,5 μονάδα.
- Lower ή αντίστοιχοι τίτλοι άλλων γλωσσών, με 0,5 μονάδα.

Στην περίπτωση που ο υποψήφιος έχει διδακτορικό δίπλωμα και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στον ίδιο επιστημονικό τομέα μοριοδοτείται μόνο το διδακτορικό.

Στην περίπτωση που ο υποψήφιος κατέχει περισσότερα του ενός αποδεικτικά γνώσης της ίδιας ξένης γλώσσας μοριοδοτείται μόνο το ανώτερο.

¹³ Π.Α. Παιδαγωγική Ακαδημία, Σ.Ν. Σχολή Νηπιαγωγών.

➤ Υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία:

- Εκπαιδευτική υπηρεσία πέρα από την απαιτούμενη για επιλογή, μονάδες 0,5 για κάθε έτος και μέχρι 8.
- Διδακτικό έργο σε Σχολές Μετεκπαίδευσης, Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. και Π.Ε.Κ μονάδες 0,3 για κάθε έτος και μέχρι 1,5. Σε περίπτωση που το διδακτικό έργο είναι διάρκειας βραχύτερης του έτους μοριοδοτείται ανά τρίμηνο με 0,1 της μονάδας.
- Αυτοδύναμη διδασκαλία σε Πανεπιστήμια ή Τ.Ε.Ι., που ανατέθηκε με απόφαση του οικείου τμήματος, 0,5 μονάδα για κάθε ακαδημαϊκό έτος και μέχρι 2 μονάδες. Οι αξιολογικές μονάδες για το διδακτικό έργο δεν αθροίζονται όταν συμπίπτουν χρονικά.

➤ Άσκηση διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου :

- Άσκηση καθηκόντων Διευθυντή Σχολικής Μονάδας ή Σ.Ε.Κ. μονάδα 1 για κάθε έτος και μέχρι 4.
- Άσκηση καθηκόντων Διευθυντή Εκπαίδευσης ή Προϊσταμένου Γραφείου Εκπαίδευσης ή Προϊσταμένου Διεύθυνσης του ΥΠ.Ε.Π.Θ. ή Προέδρου ή Διευθύνοντος Συμβούλου ή Διευθυντή Οργανισμού που εποπτεύεται από το ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 4.
- Άσκηση καθηκόντων Σχολικού Συμβούλου 1 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 3.
- Άσκηση καθηκόντων Διευθυντή ή Υποδιευθυντή Σχολών Επιμόρφωσης 0,5 της μονάδας για κάθε έτος και μέχρι 1.
- Άσκηση καθηκόντων Υποδιευθυντή Σχολικής Μονάδας ή Υπεύθυνου Τομέα ΣΕΚ ή Προϊσταμένου Τμήματος του ΥΠ.Ε.Π.Θ. ή τμήματος εκπαιδευτικών θεμάτων των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης ή υπεύθυνου Κ.Π.Ε. ή ΚΕ.Σ.Υ.Π. ή Γραφείου Σ.Ε.Π. ή Ε.Κ.Φ.Ε. ή ΠΛΗ.ΝΕ.Τ. ή Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων ή Αγωγής Υγείας ή Προϊσταμένου μέχρι τριθέσιων δημοτικών σχολείων ή νηπιαγωγείων 0,5 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 1.
- Συμμετοχή σε Κεντρικά Υπηρεσιακά Συμβούλια μονάδες 0,5 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 1.
- Συμμετοχή σε Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια μονάδα 0,5 για κάθε έτος και μέχρι 1.

- Συμμετοχή στο Συμβούλιο Επιλογής Σχολικών Συμβούλων μονάδας 0,5 για κάθε έτος και μέχρι 1.
- Συμμετοχή στο Συμβούλιο Επιλογής Διευθυντών Εκπαίδευσης ή Προϊσταμένων Γραφείων Εκπαίδευσης μονάδας 0,5 για κάθε έτος και μέχρι 1.

Σε περίπτωση παράλληλης συμμετοχής στα Συμβούλια που αναφέρονται παραπάνω, οι μονάδες δεν αθροίζονται. Το σύνολο των μονάδων από τη μοριοδότηση των κριτηρίων της άσκησης διοικητικών καθηκόντων ή καθοδηγητικού έργου δεν υπερβαίνει τις 5.

- ❖ Κριτήρια που συνάγονται από τις αξιολογικές εκθέσεις των υποψηφίων και οι οποίες συντάσσονται σε 50βάθμη κλίμακα. Οι εκθέσεις αυτές, ανάλογα με τη θέση του υποψηφίου στη διοικητική πυραμίδα, συντάσσονται από διαφορετικά στελέχη της διοικητικής ιεραρχίας.
- ❖ Κριτήρια που συνεκτιμώνται από το συμβούλιο επιλογής και διακρίνονται σε δύο επιμέρους άξονες, το αυτόνομο συγγραφικό και ερευνητικό έργο και τη συνέντευξη. Οι μονάδες του πρώτου άξονα δεν υπερβαίνουν τις 4 και αναφέρονται στην έκδοση και κυκλοφορία βιβλίων σχετικά με την εκπαίδευση, την αξιολόγηση, την επιμόρφωση, την εκπαιδευτική διοίκηση (μέχρι 3 μονάδες), στη δημοσίευση άρθρων σχετικά με την εκπαίδευση σε έγκυρα επιστημονικά περιοδικά (μέχρι 2 μονάδες), στις ανακοινώσεις και εισηγήσεις σύμφωνα με τις προϋποθέσεις για τη συγγραφή βιβλίων σε συνέδρια, ημερίδες και έχουν κατοχυρωθεί στα πρακτικά (μέχρι 2 μονάδες) και τέλος στη συμμετοχή σε ομάδες συγγραφής διδακτικών βιβλίων (μέχρι 1 μονάδα).

Η διαδικασία της συνέντευξης περιλαμβάνει 12 επιμέρους κατηγορίες οι οποίες σχετίζονται με όλα εκείνα τα στοιχεία που ο υποψήφιος αναφέρει στο βιογραφικό του και όσοι υποψήφιοι δεν προσέρχονταν αποκλειόταν από την επιλογή. Δεν προσδιορίζεται συγκεκριμένο ποσοστό μοριοδότησης για καθεμία κατηγορία αλλά παρέχεται η δυνατότητα στο συμβούλιο επιλογής να προβεί σε μια πιο ορθολογική αποτίμηση των προσόντων του υποψηφίου. Οι κατηγορίες αυτές άπτονται τομέων που αφορούν την οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας, την υιοθέτηση και χρήση σύγχρονων διδακτικών μεθοδολογιών προκειμένου να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα της, την ανάληψη πρωτοβουλιών για την εισαγωγή εναλλακτικών τρόπων μάθησης, τη συνεργασία με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής για

να υπάρξει βελτίωση της γενικής λειτουργίας της και ανάπτυξη της σχολικής ζωής, την ικανότητα παραγωγής διαφοροποιημένου διδακτικού υλικού για τις ανάγκες ειδικών ή γνωστικά-κοινωνικά-πολιτιστικά διαφοροποιημένων τάξεων. Ο μέγιστος δυνατός αριθμός που μπορεί να συγκεντρώσει ο υποψήφιος από την κατηγορία των συνεκτιμώμενων κριτηρίων ανέρχεται στις 20 μονάδες.

Αξίζει να σημειωθεί πως η ίδια η ρύθμιση επιχειρεί να αμβλύνει τις αντιδράσεις που θεμελιώνονταν στον υποκειμενισμό της διαδικασίας, δεσμεύοντας τα μέλη των υπηρεσιακών συμβουλίων να αναπροσαρμόσουν τη βαθμολογία τους, αν διαπιστωθεί διαφορά μελών πάνω από οκτώ μονάδες, ειδάλλως να αιτιολογήσουν τις ακραίες διαφορές.

Σημαντική διαφοροποίηση υπήρξε στη σύνθεση του συμβουλίου επιλογής, στο οποίο ο Νόμος 2986/2002 θεσπίζει τη συμμετοχή Σχολικού Συμβούλου με δικαίωμα ψήφου όταν πρόκειται να πραγματοποιηθούν επιλογές διευθυντών ενώ το Π.Δ. 4/2001 προβλέπει τη συμμετοχή σ' αυτό διευθυντών σχολικών μονάδων, σε περίπτωση έλλειψης προϊσταμένων γραφείων. Έτσι για πρώτη φορά το συμβούλιο επιλογής γίνεται εξαμελές, με τρία μέλη της διοίκησης, δύο αιρετούς εκπρόσωπους των εκπαιδευτικών και ένα Σχολικό Σύμβουλο της εκπαιδευτικής περιφέρειας του Νομού να συμμετέχουν στη διαδικασία επιλογής κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης.

Βέβαια και σ' αυτό το θεσμικό πλαίσιο προβλέπονται παρεκκλίσεις κατά την πρώτη εφαρμογή του και ειδικότερα καλούνται τα συμβούλια επιλογής να προχωρήσουν στην επιλογή χωρίς τις αξιολογικές εκθέσεις που προβλέπονταν στη δεύτερη κατηγορία κριτηρίων. Επίσης δίνει το δικαίωμα σε όσους ήδη διατελούν διευθυντές να είναι πάλι υποψήφιοι ανεξάρτητα εάν τηρούν ή όχι τις προϋποθέσεις που απαιτούνται.

Νόμος 3467/2006 (ΦΕΚ 128 τ. Α' / 21-6-2006)

Μια ακόμα μεταβολή του θεσμικού πλαισίου για την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων επήλθε με το Ν. 3467/2006 (ΦΕΚ 128 τ. Α' / 21-6-2006) με θέμα «Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Σύμφωνα με το άρθρο 3 τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες (αντί για τρεις που προέβλεπε η προηγούμενη ρύθμιση) και αποτιμώνται συνολικά με εκατό αξιολογικές μονάδες. Οι κατηγορίες αυτές είναι:

❖ Υπηρεσιακή κατάσταση – Διδακτική εμπειρία, όπως προκύπτει από στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου (22 αξιολογικές μονάδες κατά ανώτατο όριο). Ειδικότερα, οι μονάδες αυτές υπολογίζονται με βάση:

- Τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία, αποτιμώμενη σε 2 μονάδες για κάθε έτος πέραν της απαιτούμενης για τη συμμετοχή στη διαδικασία επιλογής και μέχρι 8 μονάδες το μέγιστο.
- Τη διδακτική εμπειρία, αποτιμώμενη σε 2 μονάδες για κάθε έτος και μέχρι 12 μονάδες το μέγιστο.
- Την άσκηση διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου – συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια, που μοριοδοτείται με δύο μονάδες το μέγιστο. (άρθρο 8, §§ Β. 1. και Γ).

❖ Επιστημονική- Παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του φακέλου και τα συνυποβαλλόμενα αποδεικτικά στοιχεία (14 αξιολογικές μονάδες κατά ανώτατο όριο).

Ειδικότερα:

- Το πρώτο διδακτορικό δίπλωμα μοριοδοτείται με 4,5 μονάδες και περισσότερα του ενός με 6,5 μονάδες συνολικά.
- Ο πρώτος μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών μοριοδοτείται με 2,5 μονάδες και περισσότεροι του ενός με 6,5 μονάδες συνολικά.
- Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. μοριοδοτείται με 2 μονάδες και με 3 μονάδες συνολικά για περισσότερα των δύο πτυχία.
- Επιμόρφωση (Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., ΠΑΤΕΣ) με 1 μονάδα.
- Εξάμηνη επιμόρφωση με 0,5 μονάδα.
- Τρίμηνη επιμόρφωση με 0,25 μονάδες.
- Πιστοποιημένη επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες με 0,25 μονάδες.
- Διαπιστωμένη γνώση μιας ξένης γλώσσας με τίτλο επιπέδου Β2 μοριοδοτείται με 0,5 μονάδες και με 1 μονάδα για περισσότερες της μίας γλώσσας.
- Διαπιστωμένη γνώση μιας ξένης γλώσσας με τίτλο επιπέδου ανώτερο του Β2 με 1 μονάδα και με 2 για περισσότερες της μίας γλώσσας. (άρθρο 8, §§ Β. 2. και Γ).

❖ Προσωπικότητα και γενική συγκρότηση του υποψηφίου (άρθρο 8, § Β.3.), όπως αποτιμάται από το αναλυτικό βιογραφικό σημείωμα του υποψηφίου που συνοδεύεται από τα απαραίτητα αποδεικτικά στοιχεία και τα στοιχεία του υπηρεσιακού του φακέλου, καθώς και από τη συνέντευξή του ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής. Κατά τη συνέντευξη εκτιμάται, κυρίως, η ικανότητα του υποψηφίου να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να επιλύει προβλήματα (διοικητικά, διδακτικά, οργανωτικά), να δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον και να εμπνέει στους εκπαιδευτικούς την άσκηση των καθηκόντων τους (20 αξιολογικές μονάδες κατά ανώτατο όριο).

❖ Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (άρθρο 8, § Β.3.), όπως συνάγεται από τις αξιολογικές εκθέσεις του υποψηφίου (44 αξιολογικές μονάδες κατά ανώτατο όριο). Όμως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν είχε υπάρξει καθότι παρέμειναν ανενεργές οι σχετικές διατάξεις του Νόμου 2525/1997 (ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997), με αποτέλεσμα στις παρεκκλίσεις που προβλέπονταν κατά την πρώτη εφαρμογή του νόμου να μην λαμβάνονται υπόψη και τα κριτήρια επιλογής να αποτιμώνται τελικά σε 56 αντί των 100 αξιολογικών μονάδων που αρχικά είχε θεσπιστεί.

Σχετικά με τις προϋποθέσεις επιλογής στο άρθρο 7, § Γ. 2.α. υπογραμμίζεται πως υποψήφιοι για τις θέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να είναι εκπαιδευτικοί των κλάδων ΠΕ 01 μέχρι και ΠΕ 20 για θέσεις γυμνασίων, ενιαίων λυκείων και τεχνικών επαγγελματικών εκπαιδευτηρίων (Τ.Ε.Ε), εφόσον έχουν βαθμό Α', με δωδεκαετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία, από την οποία τα οκτώ τουλάχιστον έτη σε θέση μονίμου εκπαιδευτικού και να έχουν ασκήσει επί μια τετραετία, τουλάχιστον, διδακτικά καθήκοντα σε σχολεία της οικείας βαθμίδας (άρθρο 7, § Γ. 2.γ.).

Στο θεσμικό πλαίσιο που εξετάζουμε η συνέντευξη αποκτά πρωταρχικό ρόλο στη διαδικασία επιλογής και σε συνδυασμό με την μείωση των μονάδων που αντιστοιχούν στις άλλες κατηγορίες κριτηρίων είναι εκείνη που καθορίζει αποφασιστικά την επιλογή. Επίσης η ανάδειξη της διδακτικής εμπειρίας ως ισότιμου παράγοντα με την επιστημονική κατάρτιση του υποψηφίου σηματοδοτεί την πρόθεση του νομοθέτη να συμμετέχουν στη διαδικασία επιλογής υποψήφιοι, οι οποίοι χωρίς

να διαθέτουν κάποια από τα κριτήρια της κατηγορίας αυτής και με μοναδικό προσόν την εμπειρία και την αρχαιότητα αποκτούσαν πιθανότητες επιλογής.

Νόμος 3848/2010 (ΦΕΚ 71 τ. Α' / 19-5-2010)

Αργότερα, ο Ν. 3848/2010 (ΦΕΚ 71 τ. Α' / 19-5-2010) για την «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού- καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις», στο άρθρο 10, § 2 υπογραμμίζει πως για την πλήρωση θέσεων διευθυντών στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καταρτίζονται αξιολογικοί πίνακες που ισχύουν για τέσσερα έτη. Ως προς τις προϋποθέσεις επιλογής (άρθρο 11, § 4. β.), ισχύει ότι και στο Ν. 3467/2006. Αναφορικά με τα κριτήρια επιλογής, στο άρθρο 12, § 1 ορίζεται πως κριτήρια επιλογής αποτελούν:

- Η γνώση του αντικειμένου του προς άσκηση έργου, η οποία συνάγεται από:
 - την επιστημονική- παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του φακέλου και τα συνυποβαλλόμενα αποδεικτικά στοιχεία και
 - την υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία, όπως προκύπτει από στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου.
- Η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου, όπως αξιολογείται κατά την προφορική συνέντευξη ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής.
- Η συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο από τις θέσεις στις οποίες έχει υπηρετήσει, με βάση της οικείες αξιολογικές εκθέσεις .

Οι υποψήφιοι κατατάσσονται στον οικείο πίνακα με βάση το άθροισμα των αξιολογικών μονάδων που συγκεντρώνουν κατά την αποτίμηση των παραπάνω κριτηρίων. Το σύνολο των αξιολογικών μονάδων ανέρχεται σε εξήντα πέντε (άρθρο 12, § 2).

Ειδικότερα, σύμφωνα με το άρθρο 14, τα κριτήρια επιλογής αποτιμώνται ως εξής:

- ❖ Το κριτήριο της επιστημονικής – παιδαγωγικής συγκρότησης αξιολογείται με 24 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, οι οποίες κατανέμονται:

- Διδακτορικό δίπλωμα μοριοδοτείται με 6 μονάδες.
 - Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών: 4 μονάδες.
 - Δεύτερο πτυχίο πανεπιστημίου ή Τ.Ε.Ι. μοριοδοτείται με 3 μονάδες.
 - Βεβαίωση ή πιστοποιητικό επιμόρφωσης (Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε/ Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε), εφόσον δεν χρησιμοποιήθηκε ως προσόν διορισμού, μοριοδοτείται με 1 μονάδα για κάθε κατηγορία επιμόρφωσης.
 - Πιστοποιημένη επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε. επιπέδου 1 με 2 μονάδες¹⁴.
 - Πιστοποιημένη επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε. επιπέδου 2 με 3 μονάδες. Σε περίπτωση που υπάρχουν πιστοποιήσεις επιμόρφωσης και των δύο επιπέδων τότε μοριοδοτείται μόνο η ανώτερη.
 - Πιστοποιημένη γνώση μίας ξένης γλώσσας με τίτλο επιπέδου B2 με 1,5 μονάδες.
 - Πιστοποιημένη γνώση μίας ξένης γλώσσας με τίτλο ανώτερου του B2: 2,5 μονάδες. Η πιστοποιημένη γνώση και δεύτερης ξένης γλώσσας μοριοδοτείται κατά το ήμισυ της μοριοδότησης της πρώτης ξένης γλώσσας. Δεν μοριοδοτείται η γνώση ξένης γλώσσας που αποτέλεσε ειδικό προσόν διορισμού (άρθρο 14,§ 2).
- ❖ Το κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης, καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας αξιολογείται με 14 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, οι οποίες κατανέμονται ως εξής:
- Η υπηρεσιακή κατάσταση μοριοδοτείται με 8 μονάδες κατ' ανώτατο όριο.
 - Διοικητική και καθοδηγητική εμπειρία με 6 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. (άρθρο 14, §§ 3.α. και 3.β.).
- ❖ Το κριτήριο της προσωπικότητας- γενικής συγκρότησης μοριοδοτείται με 15 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. Το κριτήριο αυτό αξιολογείται με προσωπική συνέντευξη των υποψηφίων ενώπιον του συμβουλίου επιλογής, μέσω της οποίας εκτιμώνται η προσωπικότητα, η επαγγελματική ανάπτυξη και οι ικανότητες του υποψηφίου. Για τη μοριοδότηση της συνέντευξης το αρμόδιο συμβούλιο επιλογής συνεκτιμά και τα στοιχεία που ο υποψήφιος αναφέρει στο βιογραφικό του, καθώς και το υπόμνημα του υποψηφίου, το οποίο περιλαμβάνει έκθεση

¹⁴ Ισχύει μόνο κατά την πρώτη εφαρμογή του νόμου (άρθρο 29).

αυτοαξιολόγησης και προγραμματισμό του έργου του σε περίπτωση επιλογής του (άρθρο 14, § 3.γ.)

- ❖ Η συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο μοριοδοτείται με 12 μονάδες κατ' ανώτατο όριο και το κριτήριο αυτό αποτιμάται με βάση τις αξιολογικές εκθέσεις του υποψηφίου¹⁵ (άρθρο 14, § 3.δ.).

Σύμφωνα με το άρθρο 16, § 8, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιλέγονται από τα οικεία περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Δ.Ε.), στα οποία συμμετέχουν επιπλέον ένας σχολικός σύμβουλος και ένας διευθυντής σχολικής μονάδας της ίδιας εκπαιδευτικής περιφέρειας, κατά προτίμηση με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στη διοίκηση της εκπαίδευσης ή στα παιδαγωγικά.

Συγκριτικά με τον προηγούμενο (Ν. 3467/2006) ο νόμος 3848/2010 περιορίζει τη βαρύτητα της συνέντευξης κατά 25% (από 20 σε 15 μονάδες), περιορίζει τα μόρια της υπηρεσιακής κατάστασης- διοικητικής εμπειρίας (από 22 σε 14 μονάδες) και δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στα επιστημονικά προσόντα των υποψηφίων (από 14 σε 24 μονάδες). Αξιοπρόσεκτο είναι ότι μέχρι την εφαρμογή του νόμου 3848/2010, άρθρο 11, § 9 (δηλαδή του Πιστοποιητικού Διοικητικής Επάρκειας από το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης), τα εκπαιδευτικά διευθυντικά στελέχη στερούνται ειδικής κατάρτισης σε θέματα σύγχρονης Διοίκησης σχολικών μονάδων. Ακόμα και τα τυπικά προσόντα όπως το Μεταπτυχιακό ή το Διδακτορικό Δίπλωμα συχνά δεν συνδέονται καθόλου με το διοικητικό έργο (Σαΐτης, 2007).

3.2. Ο Νόμος 4327/ 2015 (ΦΕΚ 50 τ. Α' / 14-5 2015): Παρουσίαση και σύγκριση σε σχέση με τις προγενέστερες διοικητικές στρατηγικές (Ν. 2043/1992, Π.Δ. 398/1995, Π.Δ. 25/2002, Ν. 3467/2006, Ν. 3848/2010)

Ο πιο πρόσφατος νόμος είναι ο Ν. 4327/ 2015 (ΦΕΚ 50 τ. Α' / 14-5 2015), με θέμα «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». Με το νόμο αυτό προβλέπεται και η συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων στην αποτίμηση της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης του υποψηφίου για την πλήρωση θέσης διευθυντή σε σχολικές μονάδες

¹⁵ Το κριτήριο αυτό δεν ισχύει κατά την πρώτη εφαρμογή του νόμου (άρθρο 29).

της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό είναι κάτι που δεν ίσχυε σε καμία από τις προηγούμενες νομοθετικές παρεμβάσεις. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με το άρθρο 17 § 2, που αναφέρεται στις προϋποθέσεις επιλογής, ως διευθυντές σχολικών μονάδων επιλέγονται εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας με δεκαετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία, οι οποίοι έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα για οκτώ τουλάχιστον έτη στην αντίστοιχη βαθμίδα εκπαίδευσης για την οποία είναι υποψήφιοι. Από τα οκτώ έτη άσκησης διδακτικών καθηκόντων τα τρία τουλάχιστον θα πρέπει να έχουν ασκηθεί σε αντίστοιχους με την προς κάλυψη θέση τύπους σχολείων της οικείας βαθμίδας, συμπληρώνοντας σ' αυτά τουλάχιστον το 50% του υποχρεωτικού τους ωραρίου. Πιο συγκεκριμένα, υποψήφιοι για τις θέσεις διευθυντών γυμνασίων, ΓΕ.Λ. και Ε.ΠΑ.Λ. μπορεί να είναι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των κλάδων ΠΕ 01 έως και ΠΕ 20, ΠΕ 32¹⁶ και ΠΕ 33¹⁷.

Σύμφωνα με το άρθρο 19, τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτιμώνται ως εξής:

- ❖ Το κριτήριο της επιστημονικής- παιδαγωγικής κατάρτισης αποτιμάται με 9 έως 11 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, οι οποίες κατανέμονται ως εξής:
 - Το διδακτορικό δίπλωμα μοριοδοτείται με 4 μονάδες και ο μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών με 2,5 μονάδες. Σε περίπτωση που ο υποψήφιος κατέχει και τα δύο, λαμβάνει κατ' ανώτατο όριο 4 μονάδες. Επιπλέον, το δεύτερο μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δεν μοριοδοτείται.
 - Δεύτερο πτυχίο πανεπιστημίου ή Τ.Ε.Ι. με 2 μονάδες, εφόσον δεν ήταν αναγκαίο προσόν διορισμού.
 - Βεβαίωση ή πιστοποιητικό ετήσιας επιμόρφωσης (Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε/ Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε), εφόσον δεν ήταν αναγκαίο προσόν για το διορισμό με 0,5 μονάδα. Αν ο υποψήφιος έχει περισσότερα πιστοποιητικά ή βεβαιώσεις δεν μοριοδοτούνται αθροιστικά.
 - Πιστοποιημένη επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε. επιπέδου 1: 0,5 μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί των κλάδων ΠΕ 19 και ΠΕ 20 δεν μοριοδοτούνται.
 - Πιστοποιημένη γνώση μίας ξένης γλώσσας με τίτλο επιπέδου Β2: 0,5 μονάδα.
 - Πιστοποιημένη γνώση μίας ξένης γλώσσας με τίτλο επιπέδου ανώτερου του Β2: 1 μονάδα. Αν ο υποψήφιος κατέχει διαφόρων επιπέδων αποδεικτικά

¹⁶ ΠΕ32 Θεατρικών Σπουδών.

¹⁷ ΠΕ33 Μεθοδολογίας Ιστορίας και Θεωρίας της Επιστήμης.

γνώσης της ίδιας ξένης γλώσσας μοριοδοτείται μόνο η πιστοποιημένη γνώση στο ανώτερο επίπεδο. Η πιστοποιημένη γνώση και δεύτερης ξένης γλώσσας μοριοδοτείται κατά το ήμισυ της μοριοδότησης της πρώτης ξένης γλώσσας. (άρθρο 19, § 2).

❖ Το κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης, καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας αξιολογείται με 14 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, οι οποίες κατανέμονται ως εξής:

- Η υπηρεσιακή κατάσταση μοριοδοτείται με 11 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. Οι μονάδες αυτές υπολογίζονται με βάση τη διδακτική υπηρεσία, η οποία αποτιμάται με 1 μονάδα για κάθε έτος πέραν του χρόνου που αποτελεί προϋπόθεση για τη συμμετοχή στη διαδικασία επιλογής.
- Διοικητική και καθοδηγητική εμπειρία με 3 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. (άρθρο 19, § 3).

❖ Η συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο, η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση μοριοδοτείται με 12 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. Το κριτήριο αυτό αποτιμάται με τη μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας, που ο υποψήφιος θα επιλέξει. Στη μυστική ψηφοφορία δε συμμετέχει ο ίδιος ή σύζυγος ή συγγενής δευτέρου βαθμού εξ αίματος. Μέσω της ψηφοφορίας εκτιμώνται στοιχεία της προσωπικότητας που έχουν αναδειχθεί στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής, όπως το ήθος, η εντιμότητα, το αίσθημα δικαιοσύνης, η δημοκρατική συμπεριφορά, η επαγγελματική ανάπτυξη και συνέπεια, καθώς και οι ικανότητες του υποψηφίου (ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας, ικανότητα επίλυσης διδακτικών, διοικητικών, οργανωτικών και λειτουργικών προβλημάτων, καθώς και ικανότητα δημιουργίας κατάλληλου παιδαγωγικού περιβάλλοντος έμπνευσης των εκπαιδευτικών κατά την άσκηση των καθηκόντων τους). Επιπλέον, ο σύλλογος διδασκόντων κατά την εκτίμησή του λαμβάνει υπόψη τα στοιχεία τα οποία ο υποψήφιος έχει θέσει προς μοριοδότηση στο Π.Υ.Σ.Δ.Ε., όπως και τα στοιχεία τα οποία αναφέρει στο βιογραφικό του σημείωμα, τα οποία αποδεικνύονται με βεβαιώσεις και δεν μοριοδοτούνται (π.χ. άλλες σπουδές, οργάνωση εκπαιδευτικών συνεδρίων).

Ο αριθμός των μορίων που ο υποψήφιος λαμβάνει κατά τη μυστική ψηφοφορία υπολογίζεται με αναγωγή του ποσοστού των ψήφων που έλαβε ο υποψήφιος επί του

συνόλου των έγκυρων ψήφων σε ποσοστό επί των 12 μορίων που μπορεί να λάβει κατ' ανώτατο όριο. Υποψήφιος, ο οποίος κατά την ψηφοφορία δεν συγκεντρώνει τουλάχιστον το 20% των έγκυρων ψήφων, δε συμμετέχει στην περαιτέρω διαδικασία επιλογής. Για να είναι έγκυρη η ψηφοφορία απαιτείται συμμετοχή τουλάχιστον του 65% των μελών του συλλόγου διδασκόντων. Στην ψηφοφορία συμμετέχουν τόσο οι μόνιμοι όσο και οι αναπληρωτές και αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί. Αν ένας εκπαιδευτικός διδάσκει σε περισσότερες σχολικές μονάδες, ψηφίζει σ' αυτήν που έχει τις περισσότερες ώρες. (άρθρο 19, § 4. α.).

Οι υποψήφιοι κατατάσσονται σε πίνακα με βάση το άθροισμα των μονάδων, τις οποίες συγκέντρωσαν κατά την αποτίμηση των παραπάνω κριτηρίων. Το σύνολο των μονάδων ανέρχεται σε 35 (άρθρο 18, § 2). Ακολούθως, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τοποθετούνται, αφού συνυπολογιστεί το σύνολο των μορίων τους, με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης, ύστερα από πράξη των οικείων Π.Υ.Σ.Δ.Ε. (άρθρο 21, § 7).

Σύμφωνα με όσα ορίζονται στο άρθρο 22, § 1 , οι υποψήφιοι για τις θέσεις διευθυντών στις σχολικές μονάδες που επιθυμούν να θέσουν υποψηφιότητα υποβάλλουν αίτηση και φάκελο υποψηφιότητας, όπου εμπεριέχονται όλα τα απαραίτητα για την απόδειξη των τυπικών τους προσόντων δικαιολογητικά, στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης στην αρμοδιότητα της οποίας υπάγονται οι σχολικές μονάδες, στις οποίες θέτουν υποψηφιότητα. Επιπλέον, καταθέτουν δήλωση προτίμησης για τις θέσεις κατ' ανώτατο όριο τριών σχολικών μονάδων, από τις οποίες η μία θα μπορεί να είναι αυτή στην οποία κατέχουν οργανική θέση ή μία από τις σχολικές μονάδες στις οποίες υπηρέτησαν την τελευταία πενταετία ως στελέχη ή εκπαιδευτικοί για τουλάχιστον οκτώ διδακτικές ώρες την εβδομάδα. Η δεύτερη επιλογή μπορεί να είναι σχολική μονάδα εντός του Π.Υ.Σ.Δ.Ε. όπου υπηρετούν ή υπηρέτησαν την τελευταία πενταετία και η τρίτη επιλογή δεν υπόκειται σε κανένα επιπρόσθετο περιορισμό. (άρθρο 22, § 4. α.).

Η θητεία των διευθυντών είναι διετής, ξεκινά με την τοποθέτησή τους και λήγει την 31^η Ιουλίου του δεύτερου έτους που ακολουθεί την επιλογή τους. (άρθρο 27).

Ακολούθησε μια σειρά από διευκρινιστικές εγκυκλίους του τότε Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων (σήμερα ονομάζεται Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων). Η πρώτη με Αρ. Πρωτ. Φ.361.22/27/80025/Ε3/19-5-2015, διευκρίνιζε το χρόνο υποβολής των αιτήσεων των υποψηφίων καθώς και λεπτομέρειες για τη διαδικασία της ψηφοφορίας και τις εφορευτικές επιτροπές. Η

δεύτερη, με Αρ. Πρωτ. Φ.361.22/ 31 / 81732 /Ε3/21-5-2015, που ακολούθησε μετά από ερωτήματα προς το υπουργείο, αποσαφηνίζει στοιχεία που αφορούσαν στη δήλωση της σειράς προτίμησης των σχολικών μονάδων από τους υποψηφίους, τους πίνακες των εκλογέων και τη μοριοδότηση της δεύτερης ξένης γλώσσας ενώ η τρίτη με Αρ. Πρωτ. Φ.361.22/34 /85013 /Ε3/ 28-5-2015 αναφερόταν στο χρονοδιάγραμμα της διαδικασίας επιλογής.

Η σημαντικότερη διαφοροποίηση του Νόμου 4327/2015 σε σχέση με τους προηγούμενους και κυρίως σε σύγκριση με το Νόμο 3848/2010, έγκειται στην αποτίμηση της προσωπικότητας και της γενικότερης συγκρότησης του υποψηφίου. Ειδικότερα, σύμφωνα με το Ν. 3848/2010, η προσωπικότητα του υποψηφίου αποτιμάται με συνέντευξη του υποψηφίου ενώπιον του αρμοδίου συμβουλίου επιλογής και αποτιμάται με 15 μονάδες, ενώ σύμφωνα με τον πρόσφατο Ν. 4327/2015 η προσωπικότητα του υποψηφίου κρίνεται με την ψήφο του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας στην οποία θέτει υποψηφιότητα και κατ' ανώτατο όριο μοριοδοτείται με 12 μονάδες. Μάλιστα, η ψήφος του συλλόγου διδασκόντων είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς αν κάποιος υποψήφιος δεν συγκεντρώσει το 20% των ψήφων δεν μπορεί να συνεχίσει στην περαιτέρω διαδικασία.

Μια ακόμα διαφοροποίηση είναι ότι το κριτήριο της επιστημονικής-παιδαγωγικής κατάρτισης με το νέο Νόμο 4327/2015 αποτιμάται με 9-11 μονάδες, ενώ στον Νόμο του 2010 το ίδιο κριτήριο αποτιμούνταν με 24 μονάδες. Επιπλέον, η υπηρεσιακή κατάσταση αποτιμάται με 11 μονάδες σε σύνολο 14 του κριτηρίου της υπηρεσιακής κατάστασης, διοικητικής και καθοδηγητικής εμπειρίας. Είναι δηλαδή φανερό πως πριμοδοτείται η αρχαιότητα ενώ μειώνεται η σημασία των επιστημονικών προσόντων (μεταπτυχιακά, διδακτορικά) και πως ένας νεότερος εκπαιδευτικός ακόμα και αν διαθέτει επιστημονική κατάρτιση δύσκολα μπορεί να ξεπεράσει σε μόρια έναν εκπαιδευτικό με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας.

Αξίζει να σημειωθεί πως στο πρόσφατο θεσμικό πλαίσιο οι επιλογές των υποψηφίων όσον αφορά τα σχολεία στα οποία μπορούν να θέσουν υποψηφιότητα περιορίζονται σε τρεις μόνο σχολικές μονάδες, ενώ στα προηγούμενα θεσμικά πλαίσια δεν ίσχυε αυτός ο περιορισμός.

3.3. Πίνακες Μοριοδοτούμενων Κριτηρίων

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν συνοπτικά σε πίνακες τα μοριοδοτούμενα κριτήρια επιλογής διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως συνάγονται από τους Νόμους και τα Προεδρικά Διατάγματα που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο. Ειδικότερα:

Πίνακας 1.

Α΄ Επιστημονική – παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότηση.

Κριτήριο	Ν.1566/1985	Ν. 2043/1992	Π.Α. 398/1995	Π.Α. 25/2002	Ν. 3467/2006	Ν. 3848/2010	Ν. 4327/ 2015
Διδακτορικό δίπλωμα	Το περιφερειακό υπηρεσιακό συμβούλιο εκτιμά, την υπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τη γνώση τους για τα εκπαιδευτικά πράγματα, την ικανότητά τους για ανάληψη διοικητικών καθηκόντων, το εκπαιδευτικό τους έργο, την κοινωνική προσφορά και την προσωπικότητά τους, τις μεταπτυχιακές σπουδές, τη μετεκπαίδευση και την επιμόρφωση, καθώς και την αξιολόγηση	16 μονάδες (Διδακτορικό δίπλωμα στον τομέα των επιστημών της αγωγής ή της ειδικότητας του υποψηφίου ή της διοίκησης της εκπαίδευσης).	8 μονάδες	8 μονάδες (Στην περίπτωση που υποψήφιος έχει διδακτορικό δίπλωμα και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στον ίδιο επιστημονικό τομέα μοριοδοτείται μόνο το διδακτορικό).	4,5 μονάδες & 6,5 συνολικά για περισσότερα του ενός.	6 μονάδες (δεύτερο διδακτορικό και δεύτερο μεταπτυχιακό δεν μοριοδοτούνται).	4 μονάδες (η κατοχή δεύτερου μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών δε μοριοδοτείται επιπλέον).

	συγγραφική εργασία						
Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών (MASTER)		10 μονάδες (Μεταπτυχιακό δίπλωμα MASTER ή αντίστοιχο στον τομέα των επιστημών της αγωγής ή της ειδικότητας του υποψηφίου ή της διοίκησης της εκπαίδευσης).	4 μονάδες (Σε περίπτωση που ο υποψήφιος έχει διδακτορικό και master στην ίδια επιστήμη μοριοδοτείται μόνο το διδακτορικό).	Μονάδες 4 (ή πτυχίο της Σχολής Δημόσιας Διοίκησης)	2,5 μονάδες & 6,5 συνολικά για περισσότερα του ενός.	4 μονάδες (Σε περίπτωση που υπάρχει διδακτορικό και μεταπτυχιακό στο ίδιο επιστημονικό αντικείμενο, μοριοδοτείται μόνο το διδακτορικό).	2,5 μονάδες (Σε περίπτωση που ο υποψήφιος κατέχει διδακτορικό και μεταπτυχιακό λαμβάνει κατ' ανώτατο όριο 4 μονάδες).
Μετεκπαίδευση 2 ετών		10 μονάδες (στον τομέα των επιστημών της αγωγής ή της ειδικότητας του υποψηφίου ή της διοίκησης της εκπαίδευσης στο εσωτερικό ή το εξωτερικό).	2 μονάδες	4 μονάδες			
Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι.		6 μονάδες (και όχι άνω των 8 συνολικά μονάδων για περισσότερα των δύο πτυχία).	2 μονάδες (αν αποκτήθηκε με βάση το αρχικό) 2,5 μονάδες (αν αποκτήθηκε αυτόνομα).	3 μονάδες	2 μονάδες & 3 συνολικά για περισσότερα των δύο πτυχία.	3 μονάδες	2 μονάδες
Άλλα πτυχία Α.Ε.Ι.			2 μονάδες (αν αποκτήθηκε αυτόνομα)	1 μονάδα (Πτυχίο Πανεπιστημίου που			

				χρησιμοποιήθηκε για απόκτηση πτυχίου Π.Α. ή Σ.Ν.)			
Άλλο πτυχίο ΤΕΙ				1,5 μονάδα		3 μονάδες	2 μονάδες
Επιμόρφωση ΣΕΛΜΕ, ΣΕΛΔΕ, ΑΣΠΑΙΤΕ, ΣΕΛΕΤΕ, ΠΑΤΕΣ.				1,5 μονάδα (εφόσον το πτυχίο αυτής δεν αποτελεί προσόν διορισμού).	1 μονάδα	1 μονάδα για κάθε κατηγορία επιμόρφωσης (εφόσον δεν χρησιμοποιήθηκε για προσόν διορισμού).	0,5 μονάδα (εφόσον δεν χρησιμοποιήθηκε για προσόν διορισμού).
Επιμόρφωση ετήσιας διάρκειας		3 μονάδες (στον τομέα των επιστημών της αγωγής ή της ειδικότητας του υποψηφίου στο εσωτερικό ή το εξωτερικό όταν δεν αποτελεί τυπικό προσόν διορισμού).	1 μονάδα (δεν διευκρινίζεται αν λειτουργεί αθροιστικά με τις υπόλοιπες επιμορφώσεις)	(Αναφέρεται μόνο σε ετήσια επιμόρφωση ΣΕΛΔΕ, ΣΕΛΜΕ και ΠΑΤΕΣ)			
Εξάμηνη επιμόρφωση			0,5 μονάδα	1 μονάδα	0,5 μονάδες		
Τρίμηνη επιμόρφωση			0,5 μονάδα	0,5 μονάδες (ισχύει και για επιμόρφωση στα ΠΕΚ, εκτός της εισαγωγικής)	0,25 μονάδες		
Πιστοποίηση έτη επιμόρφωση στις νέες				1 μονάδα	0,25 μονάδες	Τ.Π.Ε. Α΄ Επίπεδο: 2 μονάδες Τ.Π.Ε. Β΄	Τ.Π.Ε. Α΄ Επίπεδο: 0,5 μονάδα

τεχνολογίες						Επίπεδο: 3 μονάδες (σε περίπτωση κατοχής τίτλων των δύο επιπέδων 1 και 2 μοριοδοτείται μόνο το επίπεδο 2)	
Διαπιστωμένη γνώση μιας ξένης γλώσσας με τίτλο επιπέδου LOWER (B2)		3 μονάδες (γνώση άλλης ξένης γλώσσας δεν αποτιμάται).	0,5 μονάδα	μονάδες 0,5	0,5 μονάδες και 1 για περισσότερες της μίας γλώσσας.	1,5 μονάδες	0,5 μονάδα
Διαπιστωμένη γνώση ξένης γλώσσας με τίτλο επιπέδου ανώτερο του LOWER (B2)			1 μονάδα (Τίτλοι σπουδών, τριτοβάθμιας εκπαίδευσης βασικοί ή μεταπτυχιακοί, που αποκτήθηκαν στην αλλοδαπή, μοριοδοτούνται ως αποδεικτικά ξένης γλώσσας σε επίπεδο επάρκειας)	1,5 μονάδες (στην περίπτωση που ο υποψήφιος κατέχει περισσότερα του ενός αποδεικτικά γνώσης της ίδιας ξένης γλώσσας μοριοδοτείται μόνο το ανώτερο)	1 μονάδα και 2 για περισσότερες της μίας γλώσσας. (Σε περίπτωση κατοχής περισσότερων του ενός αποδεικτικά γνώσης της ίδιας ξένης γλώσσας υπολογίζονται μόνο στο ανώτερο επίπεδο. Σε κάθε περίπτωση ανεξάρτητα από το πλήθος των ξένων γλωσσών και του επιπέδου γλωσσομάθειας του υποψηφίου, οι αξιολογικές μονάδες υπολογίζονται κατά	2,5 μονάδες (Σε περίπτωση κατοχής δύο ή περισσότερων τίτλων στην ίδια γλώσσα, μοριοδοτείται η ανώτερη). Δεύτερη ξένη γλώσσα (πιστοποιημένη) Μοριοδοτείται κατά το ήμισυ της πρώτης. Δεν μοριοδοτείται η γνώση ξένης γλώσσας που αποτέλεσε ειδικό προσόν διορισμού.	1 μονάδα (Σε περίπτωση που ο υποψήφιος κατέχει διαφόρων επιπέδων αποδεικτικά γνώσης της ίδιας ξένης γλώσσας μοριοδοτείται μόνο η πιστοποιημένη γλώσσα στο ανώτερο επίπεδο. Η πιστοποιημένη γνώση και δεύτερης ξένης γλώσσας μοριοδοτείται κατά το ήμισυ

					ανώτατο όριο σε 2).		της μοριοδότησης της πρώτης ξένης γλώσσας).
Ξένη Γλώσσα Πανεπιστημιακό πτυχίο			2 μονάδες (Σε περίπτωση που ο υποψήφιος κατέχει όλα τα παραπάνω στην ίδια γλώσσα μοριοδοτείται το ανώτερο)	1,5 μονάδες (Παν. Πτυχίο ή μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών, που αποκτήθηκε στην αλλοδαπή, ως αποδεικτικό γνώσης ξένης γλώσσας)			
Συνεκτιμώμενα			α) Μέχρι 2,5 μονάδες για συγγραφικό και ερευνητικό έργο. β) Μέχρι 1 μονάδα για συμμετοχή σε συγγραφή διδακτικών βιβλίων. γ) Μέχρι 1,5 μονάδα για μεταπτυχιακές σπουδές που δεν έχουν οδηγήσει ακόμα σε απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου. δ) Μέχρι 1 μονάδα η συμμετοχή σε συνέδρια. ε) Μέχρι 1 μονάδα	α) Μέχρι 3 μονάδες για έκδοση και κυκλοφορία βιβλίων που έχουν σχέση με την εκπαίδευση, την αξιολόγηση, την επιμόρφωση και με το αντικείμενο της ανατιθέμενης άσκησης καθηκόντων. β) Μέχρι 2 μονάδες για δημοσίευση άρθρων, που ικανοποιούν τις ανωτέρω προϋποθέσεις και επιπλέον έχουν δημοσιευθεί σε έγκυρα επιστημονικά περιοδικά. γ) Μέχρι 2 μονάδες		α) Αναλυτικό βιογραφικό σημείωμα β) Υπόμνημα του υποψηφίου	

			<p>για οργάνωση και συμμετοχή σε επιστημονικά και εκπαιδευτικά σεμινάρια και εκδηλώσεις</p> <p>·</p> <p>Στ) Μέχρι 1 μονάδα για ικανότητα εφαρμογής προγραμμάτων και καινοτομιών.</p>	<p>ανακοινώσεις και εισηγήσεις σε συνέδρια, ημερίδες, συνδιασκέψεις και τηλεσυνδιασκέψεις που ικανοποιούν τις προϋποθέσεις της ανωτέρω περίπτωσης α' και επιπλέον έχουν καταχωρηθεί στα οικεία πρακτικά.</p> <p>δ) Μέχρι 2 μονάδες η συμμετοχή σε ομάδες συγγραφής.</p> <p>(Οι αξιολογικές μονάδες από το συγγραφικό και ερευνητικό έργο δεν υπερβαίνουν τις 6 συνολικά).</p> <p>Συνεκτιμώνται, ακόμα με τη διαδικασία της συνέντευξης, όλα τα στοιχεία, τα οποία ο υποψήφιος αναφέρει στο βιογραφικό του, και τα οποία αποδεικνύονται με παραστατικά (αντίγραφα, βεβαιώσεις):</p> <p>Σύνολο</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				αξιολογικών μονάδων από τα συνεκτιμώμενα κριτήρια της παρούσας παραγράφου μέχρι 20			
Ανώτατο όριο μονάδων		30	35	-	14	24	11

Πίνακας 2.

Β΄ Υπηρεσιακή κατάσταση – Διδακτική εμπειρία

Κριτήριο	Ν.1566/1985	Ν.2043/1992	Π.Α. 398/1995	Π.Α. 25/2002	Ν. 3467/2006	Ν. 3848/2010	Ν. 4327/2015
Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία πέραν της απαιτούμενης για τη συμμετοχή στη διαδικασία επιλογής.	Διετία στο βαθμό Α' έως το τέλος του ίδιου σχολικού έτους.	2 μονάδες για κάθε έτος πέραν των δώδεκα και κατ' ανώτατο όριο 40	0,5 μον. για κάθε έτος και μέχρι 9 μονάδες.	0,5 μονάδα για κάθε έτος, και μέχρι 8.	2 μονάδες ανά έτος και μέχρι 8 κατ' ανώτατο όριο.	8 μονάδες κατ' ανώτατο όριο (0,50 για κάθε έτος πέραν του χρόνου που αποτελεί προϋπόθεση για τη συμμετοχή στη διαδικασία επιλογής).	11 μονάδες κατ' ανώτατο όριο (1 μονάδα για κάθε έτος πέραν του χρόνου που αποτελεί προϋπόθεση για τη συμμετοχή στη διαδικασία επιλογής).
Διδακτική εμπειρία πέραν της απαιτούμενης για τη συμμετοχή.					2 μονάδες ανά έτος, και μέχρι 12 κατ' ανώτατο		
Διδακτικό έργο Α.Ε.Ι., Τ.Ε.Ι.			1 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 3				
Διδακτικό έργο σε μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών			0,5 για κάθε έτος και μέχρι 2 μονάδες				
Διδακτικό έργο σε ΣΕΛΑΔΕ, ΣΕΛΑΜΕ, , ΠΕΚ			0,5 για κάθε έτος και μέχρι 2 μονάδες	0,3 για κάθε έτος και μέχρι 1,5. (Σε περίπτωση που το			

				διδασκτικό έργο είναι διάρκειας βραχύτερης του έτους μοριοδοτείται ανά τρίμηνο με 0,1 της μονάδας).			
Αυτοδύναμη διδασκαλία σε Πανεπιστήμια ή Τ.Ε.Ι.				0,5 μον. ανά έτος, μέχρι 2 μονάδες			
Παρατηρήσεις			(Οι παραπάνω προβλεπόμενες αξιολογικές μονάδες για το διδασκτικό έργο δεν αθροίζονται, όταν συμπίπτουν χρονικά)	(Οι παραπάνω προβλεπόμενες αξιολογικές μονάδες για το διδασκτικό έργο δεν αθροίζονται, όταν συμπίπτουν χρονικά)			
Συνεκτιμώμενα			Μέχρι 3 μονάδες (η γνώση των εκπαιδευτικών προβλημάτων) Μέχρι 2 μονάδες (η ικανότητα χρήσης των γνώσεων, επιστημονικών και παιδαγωγικών) Μέχρι 2 μονάδες (εκπαιδευτικό έργο- πρωτοβουλίες σε σχέση με αυτό) Μέχρι 2 μονάδες (η ικανότητα αντιμετώπισης εκπαιδευτικών θεμάτων σύμφωνα με τις σύγχρονες αρχές της παιδαγωγικής)				
Ανώτατο όριο	-	40	25	11,5	20	8	11

μονάδων							
---------	--	--	--	--	--	--	--

Πίνακας 3.

Γ' Άσκηση διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου

Κριτήριο	N.1566/1985	N.2043/1992	Π.Δ. 398/1995	Π.Δ. 25/2002	N. 3467/2006	N. 3848/2010	N. 4327/ 2015	
Άσκηση καθηκόντων περιφερειακού δ/ντή εκπ/σης, δ/ντή εκπ/σης ή προϊσταμένου γραφείου εκπαίδευσης.		1,5 μονάδες για κάθε έτος υπηρεσίας	1 για κάθε έτος και μέχρι 4 μονάδες	1 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 4 μονάδες	0,5 μονάδα ανά έτος, και μέχρι 1 μονάδα	0,5 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 2. (Η άσκηση καθηκόντων περιφερειακού δ/ντή, διευθυντή ή προϊσταμένου γραφείου εκπαίδευσης ή διευθυντή σχολικής μονάδας, που αξιολογείται με 4 μονάδες κατ' ανώτατο όριο).	0,5 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 2.	
Άσκηση καθηκόντων σχολικού συμβούλου (καθοδηγητικό έργο)			1 για κάθε έτος και μέχρι 3 μονάδες	1 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 3 μονάδες	0,5 μονάδα ανά έτος, και μέχρι 1 μονάδα		0,5 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 2.	
Άσκηση καθηκόντων προϊσταμένου δ/νσης ΥΠΕΠΘ ή προέδρου ή διευθύνοντος συμβούλου ή δ/ντή οργανισμού ΥΠΕΠΘ, ή παρέδρου επί τηρείας του Παιδαγωγικού Ινστ., ή Πρ. ΚΕΔΔΥ			0,5 για κάθε έτος και μέχρι 3 μονάδες	1 μονάδα για κάθε έτος, και μέχρι 4 μονάδες				
Άσκηση καθηκόντων διευθυντή				0,5 για κάθε έτος και μέχρι 2 μονάδες	0,5 μονάδα για κάθε			

ή υποδιευθυντή σχολών επιμόρφωσης				έτος μέχρι 1 μονάδα			
Άσκηση καθηκόντων δ/ντή σχολικής μονάδας		1,5 μονάδες για κάθε έτος υπηρεσίας	1 για κάθε έτος και μέχρι 3 μονάδες	1 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 4 μονάδες	0,5 μονάδα ανά έτος, μέχρι 1 μονάδα		0,5 μονάδα ανά έτος και μέχρι 2
Άσκηση καθηκόντων υποδ/ντή σχ. μονάδας		1 μονάδα για κάθε έτος υπηρεσίας	0,5 για κάθε έτος και μέχρι 2 μονάδες	0,5 μονάδα για κάθε έτος μέχρι 1 μονάδα	0,25 μονάδες ανά έτος, και μέχρι 0,5 μονάδα		0,25 μονάδες ανά έτος, και μέχρι 1
Άσκηση καθηκόντων υπεύθυνου τομέα ΣΕΚ, προϊστ. τμήματος ΥΠΕΠΘ, προϊστ. τμήμ. εκπ/κών θεμάτων των δ/νσεων εκπ/σης και υπεύθυνος ΚΠΕ, ΚΕΣΥΠ, ΓΡΑΣΕΠ, ΕΚΦΕ, ΠΛΗΝΕΤ, ΣΣΝ ή αγωγής υγείας Υπ/ντης ΣΕΚ, Πρ. Εκπ. Θεμ., Υπ. Περιβαλλοντικής Εκπ., Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων, ΣΕΠ, ΕΚΦΕ		1 μονάδα για κάθε έτος υπηρεσίας	0,5 για κάθε έτος και μέχρι 2 μονάδες	0,5 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 1 μονάδα			0,25 μονάδες ανά έτος, και μέχρι 1.
Συμμετοχή σε κεντρικά υπηρεσιακά συμβούλια, ως τακτικό μέλος			0,5 για κάθε έτος και μέχρι 3 μονάδες	0,5 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 1 μονάδα	0,5 μονάδα ανά έτος και μέχρι 1	0,25 για κάθε έτος συμμετοχής και έως 3 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. (Παράλληλη συμμετοχή σε συμβούλια δεν λειτουργεί αθροιστικά)	0,25 για κάθε έτος συμμετοχής και έως 1 μονάδα κατ' ανώτατο όριο.
Συμμετοχή σε περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια και επιλογής			0,5 για κάθε έτος και μέχρι 2 μονάδες	0,5 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 1 μονάδα	0,5 μονάδα ανά έτος και μέχρι 1		0,25 για κάθε έτος συμμετοχής και έως 1 μονάδα κατ' ανώτατο όριο.

στελεχών.							
Συμμετοχή σε συμβούλια επιλογής στελεχών (Σχ. Συμβούλων, Δ/ντων Εκπαίδευσης Πρ. Γρ. Εκπ.)				0,5 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 1	0,5 μονάδα ανά έτος και μέχρι 1		0,25 για κάθε έτος συμμετοχής και έως 1 μονάδα κατ' ανώτατο όριο. (Παράλληλη συμμετοχή σε περισσότερα συμβούλια το ίδιο χρονικό διάστημα δεν λειτουργεί αθροιστικά).
Συνεκτιμώμενα			Μέχρι 4 μονάδες (η ικανότητα συνεργασίας με το σύλλογο των διδασκόντων, τους μαθητές και το σύλλογο γονέων)				
			Μέχρι 4 μονάδες (η αποδοτικότητα στο διοικητικό και εκπαιδευτικό έργο, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η λήψη αποφάσεων)				
			Μέχρι 4 μονάδες (η ικανότητα οργάνωσης του σχολικού χώρου, ώστε το σχολείο να γίνεται μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης, αλλά και σε θέματα παιδαγωγικά και επιστημονικά				

			Μέχρι 4 μονάδες (η οργάνωση πολιτιστικών και κοινωνικών εκδηλώσεων μέσα και έξω από το σχολείο, η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και η ικανότητα ανάληψης προτοβουλιών, ώστε το σχολείο να μετατρέπεται σε πνευματικό και πολιτιστικό κέντρο της περιοχής του)				
			Μέχρι 2 μονάδες (εκλογή σε Δ.Σ. επιστημονικών ενώσεων)				
Ανώτατο όριο μονάδων		5	35	5	2	6	3

Πίνακας 4.

Δ' Προσωπικότητα – Γενική συγκρότηση.

Κριτήριο	Ν.1566 /1985	Ν.2043/1992	Π.Α. 398/1995	Π.Α. 25/2002	Ν. 3467/2006	Ν. 3848/2010	Ν. 4327/ 2015
Προσωπικότητα-Γενική συγκρότηση		Γενική συγκρότηση του υποψηφίου: 25 αξιολογικές μονάδες. Αυτή εκτιμάται από το αρμόδιο υπηρεσιακό συμβούλιο με βάση: α. Αναλυτικό βιογραφικό σημείωμα του υποψηφίου, που		Κριτήρια που συνάγονται από τις αξιολογικές εκθέσεις των υποψηφίων, οι οποίες συντάσσονται σε 50βαθμη	Προσωπικότητα – γενική συγκρότηση: 20 αξιολογικές μονάδες. α) Αναλυτικό βιογραφικό σημείωμα του υποψηφίου που συνοδεύεται από τα απαραίτητα αποδεικτικά στοιχεία και τα στοιχεία του υπηρεσιακού του φακέλου.	Προσωπικότητα – γενική συγκρότηση : 15 αξιολογικές μονάδες. Το κριτήριο αυτό αξιολογείται με προσωπική συνέντευξη των υποψηφίων	Συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο- Προσωπικότητα- Γενική συγκρότηση: 12 αξιολογικές μονάδες. Αξιολογείται Η συμβολή των

		<p>συνοδεύεται από τα απαραίτητα αποδεικτικά στοιχεία.</p> <p>β. Προσωπική συνέντευξη του υποψηφίου με τα μέλη του αρμόδιου υπηρεσιακού συμβουλίου επί επιστημονικών, παιδαγωγικών ή σχετικών με την οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης θεμάτων.</p>		<p>κλίμακα</p> <p>β) Προσωπική συνέντευξη του υποψηφίου επί παιδαγωγικών ή σχετικών με την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης θεμάτων, ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής. Κατά τη συνέντευξη εκτιμάται μεταξύ άλλων η ικανότητά του να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να επιλύει Προβλήματα (διοικητικά, διδακτικά, οργανωτικά, λειτουργικά κ.λπ.), να δημιουργεί το κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση των καθηκόντων του. {γ) Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (44 μονάδες) όπως αυτό συνάγεται από τις αξιολογικές εκθέσεις του υποψηφίου (δεν ισχύει κατά την πρώτη εφαρμογή του Νόμου).</p>	<p>ενώπιον του συμβουλίου επιλογής. Η διαδικασία περιλαμβάνει τρεις φάσεις:</p> <p>α) την προετοιμασία του υποψηφίου πάνω σε μια μελέτη περίπτωσης, β) την εισήγηση από μέλος του συμβουλίου σχετικά με το φάκελο του υποψηφίου και γ) την παρουσίαση από τον υποψήφιο του θέματος, το οποίο έχει επεξεργαστεί.</p> <p>δ) Συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο (12 μονάδες) (δεν ισχύει κατά την πρώτη εφαρμογή του Νόμου)</p>	<p>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 μυστικής ψηφοφορίας του Συλλόγου Διδασκόντων της σχολικής μονάδας</p>
--	--	---	--	---	---	--

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΘΕΣΜΙΚΩΝ ΠΛΑΙΣΙΩΝ ΣΤΗΝ ΧΡΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟ 1974-2015

Το θεσμικό πλαίσιο της επιλογής των διευθυντικών στελεχών που παρουσιάσαμε μας δίνει τη δυνατότητα να καταλήξουμε σε ορισμένες επισημάνσεις, οι οποίες διέπουν όλο το φάσμα της χρονικής περιόδου που εξετάζουμε. Στις επισημάνσεις αυτές συμπεριλάβαμε και ευρήματα που προήλθαν από επισκόπηση των ερευνών που διεξήχθησαν στη χώρα μας σχετικά με τη διεύθυνση των σχολικών μονάδων και σχετίζονται με παραμέτρους της μελέτης μας.

4.1. Η ρευστότητα του θεσμικού πλαισίου

Το θεσμικό πλαίσιο επιλογής των διευθυντών από το 1974 μέχρι το 2015 διακρίνεται από μια ρευστότητα η οποία είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις κυβερνητικές αλλαγές αλλά και πολλές φορές και με ενδοκυβερνητικές ανακατατάξεις. Η εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική εμφανίζει μια σπουδή προκειμένου να στελεχώσει τα διάφορα επίπεδα διοίκησης συμπεριλαμβανομένης και της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας, η οποία αποτελεί την πρώτη βαθμίδα διοίκησης και ελέγχου της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η μεταβολή του θεσμικού πλαισίου πραγματοποιείται χωρίς να λαμβάνονται υπόψη και οι άλλες παράμετροι που διέπουν τη σχολική πραγματικότητα ούτε και εντάσσεται σε έναν ενιαίο σχεδιασμό (Παπαναούμ, 1995). Ο Ανδρέου (1999) υποστηρίζει ότι η τροποποίηση του κανονιστικού πλαισίου από την κάθε κυβέρνηση πραγματοποιείται για να διαμορφωθεί ο συσχετισμός δυνάμεων σύμφωνα με τις επιθυμίες της και αποσκοπεί στον έλεγχο του μηχανισμού εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδά του, διοικητικό, εποπτικό και καθοδηγητικό. Επίσης ο συγκεντρωτισμός που χαρακτηρίζει την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα μας καθιστά αναγκαίο τον έλεγχο στις δύο πρώτες εκπαιδευτικές βαθμίδες και επιχειρείται να πραγματοποιηθεί κάθε φορά και με διαφορετικό θεσμικό πλαίσιο.

Το εκπαιδευτικό σύστημα διατηρεί το συγκεντρωτικό του χαρακτήρα παρά τις ρητορικές εξαγγελίες για αποκέντρωση και διασύνδεση της σχολικής μονάδας με την τοπική κοινωνία. Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. λαμβάνει όλες τις σημαντικές αποφάσεις που αφορούν την διοίκηση των σχολικών μονάδων, προκειμένου να έχει υπό τον έλεγχό

του όλες τις λειτουργίες που συντελούνται στο εκπαιδευτικό σύστημα, με αποτέλεσμα να είναι άμεση η εξάρτηση της επιλογής των διευθυντικών στελεχών από την κεντρική εξουσία (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Οι παραπάνω λόγοι συνετέλεσαν ώστε προσπάθειες για άνοιγμα του εκπαιδευτικού συστήματος προς την κοινωνία (Π.Δ. 398/1995) να μείνουν ανενεργές ή να υπάρχει υπαναχώρηση από την πολιτική ηγεσία και η ίδια να αναιρεί όσα είχε θεσμοθετήσει.

4.2. Οι παρεκκλίσεις κατά την εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου.

Σε όλα τα θεσμικά πλαίσια προβλέπεται ότι κατά την πρώτη περίοδο εφαρμογής τους ισχύουν διατάξεις που παρεκκλίνουν από όσα προβλέπονται στη μετέπειτα εφαρμογή τους. Ο Νόμος 2043/1992 προέβλεπε μείωση των κατηγοριών αξιολόγησης του υποψηφίου από πέντε σε τρεις, πριμοδοτώντας την εκπαιδευτική υπηρεσία και την συνέντευξη και αύξανε τη διάρκεια της θητείας των διευθυντών από τρία σε τέσσερα έτη παρά το γεγονός ότι ο ίδιος Νόμος το είχε θεσμοθετήσει. Επιπλέον, το Π.Δ. 398/1995 προέβλεπε εισηγητική έκθεση για τον υποψήφιο διευθυντή η οποία συντάσσονταν από τριμελή επιτροπή που συγκροτούνταν στο σχολείο του στην οποία συμμετείχαν ένας εκπαιδευτικός, που είχε τα προσόντα για επιλογή, εκπρόσωπος του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και εκπρόσωπος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Όμως, με το Νόμο 2413/1996 θεσπίζεται ότι η κατάθεση της εισηγητικής έκθεσης δεν είναι απαραίτητη για τη διαδικασία επιλογής κατά την πρώτη φορά που θα πραγματοποιηθούν κρίσεις. Αλλά και το Π.Δ. 25/2002 παρείχε τη δυνατότητα σε όσους διατελούσαν διευθυντές να συμμετέχουν στη διαδικασία επιλογής ανεξάρτητα εάν διέθεταν τα προσόντα που προβλέπονταν ή όχι και η διαδικασία να προχωρήσει χωρίς τις αξιολογικές εκθέσεις των υποψηφίων. Ο Νόμος 3467/2006 κατά την πρώτη περίοδο εφαρμογής του προβλέπει ότι δε λαμβάνονται υπόψη οι μονάδες από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (44 από τις συνολικά 100) με αποτέλεσμα η συνέντευξη να αποκτά τον πρωταρχικό ρόλο στη διαδικασία επιλογής. Και στο Νόμο 3848/2010 προβλέπεται πως το κριτήριο της συμβολής του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο (μοριοδοτούνταν με 12 μονάδες) δεν ίσχυε κατά την πρώτη εφαρμογή του νόμου. Στον πιο πρόσφατο Νόμο, δηλαδή τον 4327/ 2015, δεν προβλέπεται κάποια παρέκκλιση κατά την πρώτη εφαρμογή του. Το χαρακτηριστικό του Νόμου αυτού είναι ότι μετά την έκδοσή του χρειάστηκε να

ακολουθήσει μια σειρά από διευκρινιστικές εγκυκλίους προκειμένου να εξειδικευθεί και να υλοποιηθεί.

Οι παραπάνω παρεκκλίσεις που θεσπίστηκαν κατά την πρώτη εφαρμογή των θεσμικών πλαισίων υποδηλώνουν τη βούληση της διοικητικής ιεραρχίας να διαμορφώσει ένα ακόμη πιο ασφυκτικό πλαίσιο στην επιλογή των διευθυντικών στελεχών, παρέχοντας τη δυνατότητα στα συμβούλια επιλογής για περισσότερη ευελιξία στη διαμόρφωση των επιλογών τους μέσα από τη διαδικασία της συνέντευξης. Για παράδειγμα, είναι παράδοξο η διοίκηση της εκπαίδευσης να νομοθετεί αγνοώντας ότι δεν υπάρχουν αξιολογικές εκθέσεις των υποψηφίων από τους Σχολικούς Συμβούλους και να προβλέπει διαφορετικό τρόπο επιλογής κατά την πρώτη εφαρμογή των πλαισίων. Πρόκειται λοιπόν για απουσία στρατηγικού σχεδιασμού στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής από την διοικητική ιεραρχία.

4.3. Τα κριτήρια επιλογής: κοινωνικά και εκπαιδευτικά διακυβεύματα

Από την κριτική ανάλυση των θεσμικών πλαισίων προκύπτουν δύο διακριτές κατηγορίες: α) από το 1974 έως το 1991 έχουμε γενικά κι όχι σαφή κριτήρια επιλογής και β) από το 1992 έως το 2015, οι νόμοι και τα προεδρικά διατάγματα εμπεριέχουν αξιολογικά κριτήρια μοριοδότησης.

Σε κάθε αλλαγή του νόμου παρουσιάζεται και αλλαγή στον τρόπο υποψηφιότητας, στις προϋποθέσεις συμμετοχής στην επιλογή, καθώς και στην ανακατανομή των μορίων, σε αντίθεση με τα αξιολογικά κριτήρια που σχεδόν παραμένουν ίδια ως προς τη δομή και το περιεχόμενό τους. Σε όλα τα θεσμικά πλαίσια που παραθέσαμε μοριοδοτείται η υπηρεσία του υποψηφίου στην εκπαίδευση, το διδακτικό του έργο, η άσκηση καθηκόντων σε διοικητικές θέσεις στην εκπαιδευτική ιεραρχία και η επιστημονική – παιδαγωγική κατάρτιση. Η μοριοδότηση ποικίλει ανάμεσα στα θεσμικά πλαίσια, όλα όμως θεωρούν εκ προοιμίου ότι ο εκπαιδευτικός ο οποίος έχει διδάξει πολλά χρόνια ή ο εκπαιδευτικός που έχει αρκετά χρόνια υπηρεσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα διαθέτει και την επάρκεια που απαιτείται για να καταλάβει τη θέση του διευθυντή. Η αρχαιότητα παραμένει βασική προϋπόθεση για τη ανάληψη της θέσης του διευθυντή, αν και αποτελεσματικός διευθυντής που θα εμπνεύσει και θα καθοδηγήσει τη σχολική μονάδα, δεν είναι ούτε ο αρχαιότερος ούτε ο καλύτερος εκπαιδευτικός στη σχολική τάξη. Οι Ανδρέου &

Παπακωνσταντίνου (1994) επισημαίνουν ότι τα εκπαιδευτικά προσόντα θεωρούνται πλεονέκτημα για την ανάληψη διευθυντικών θέσεων, χωρίς να σημαίνει ότι ένας καλός εκπαιδευτικός είναι απαραίτητα και καλός μάνατζερ. Επιπλέον, ούτε ο αρχαιότερος, ούτε ο καλύτερος δάσκαλος μπορεί να αναλάβει διευθυντικά καθήκοντα (Ζαβλανός, 1982) και ίσως είναι επικίνδυνο να ισχυρίζεται κανείς ότι οποιοσδήποτε καλός εκπαιδευτικός μπορεί να γίνει επιτυχημένος διευθυντής (Creissen & Ellison, 1998). Χαρακτηριστικό είναι ότι στο πρόσφατο θεσμικό πλαίσιο που εξετάζουμε η υπηρεσιακή κατάσταση μοριοδοτείται με 11 μονάδες επί συνόλου 14 μονάδων του κριτηρίου της υπηρεσιακής κατάστασης, διοικητικής και καθοδηγητικής εμπειρίας, γεγονός που καταδεικνύει πόσο σημαντική θεωρείται ακόμα και σήμερα η αρχαιότητα, ώστε να διοικήσει κάποιος.

Οι έρευνες που διεξήχθησαν στη χώρα μας επιβεβαιώνουν ότι στη διαδικασία επιλογής των διευθυντών το κριτήριο της υπηρεσίας στην εκπαίδευση (αρχαιότητα) λαμβάνεται σοβαρά υπόψη. Η Παπαναούμ (1995) σε έρευνά της στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση διαπιστώνει ότι σε ποσοστό μεγαλύτερο από το μέσο όρο (55%) οι ερωτηθέντες διευθυντές ήταν πάνω από πενήντα χρονών.

Επιπλέον, η απουσία μοριοδότησης των προσόντων που σχετίζονται με τη διοικητική επιστήμη είναι κοινό χαρακτηριστικό σε όλο το φάσμα του θεσμικού πλαισίου που εξετάσαμε. Οι όποιες γνώσεις των υποψηφίων και οι σπουδές τους, αποκτώνται αποσπασματικά, απουσία της επίσημης πολιτείας και πιστώνονται στο δικό τους ανήσυχο πνεύμα, στην κουλτούρα τους και στη διάθεσή τους να αποκτήσουν τα απαραίτητα επιστημονικά εφόδια, προκειμένου να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας, που διαμορφώνονται σε ένα γοργά μεταβαλλόμενο, επιστημονικό και τεχνολογικό περιβάλλον. Ο Ζαβλανός (1982, 1985) επισημαίνει ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές στην άσκηση των καθηκόντων τους συνδέονται άμεσα με την έλλειψη ειδικής εκπαίδευσης και θα έπρεπε να αποτελεί απαραίτητο κριτήριο στην τοποθέτησή τους η επιστημονική κατάρτιση στη διοίκηση. Η υποχρεωτική ειδική εκπαίδευση εκείνων που πρόκειται να αναλάβουν διευθυντικές θέσεις αποτελεί παγκόσμια τάση (Thody, 1998), γιατί η θεωρητική κατάρτιση αποτελεί συνισταμένη προκειμένου να υπάρξει επιτυχημένη εκπαιδευτική διοίκηση, εξίσου σημαντική με την εμπειρία (Bush, 2004· Bush & Jackson, 2002). Η ανάγκη δημιουργίας προγραμμάτων και η υποχρεωτική παρακολούθησή τους καταδεικνύεται από τους Daresh & Male (2000) οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι διευθυντές των αμερικανικών σχολείων στην πλειοψηφία τους,

παρότι είχαν παρακολουθήσει προγράμματα εκπαιδευτικής διοίκησης σε πανεπιστημιακό επίπεδο, δεν αισθάνονταν έτοιμοι για την άσκηση των καθηκόντων τους.

Αξίζει επίσης να υπογραμμιστεί πως ακόμη και στις περιπτώσεις που υποψήφιος έχει πολλά πτυχία, ετήσιες, εξάμηνες, τρίμηνες επιμορφώσεις και αξιολόγο συγγραφικό έργο, αυτά δεν αποτιμώνται αθροιστικά. Έτσι, υποψήφιος με μια πλειάδα πτυχίων κι επιμορφώσεων, μπορεί να βρίσκεται σε μειονεκτικότερη θέση από κάποιον που παρακολούθησε για παράδειγμα μετεκπαίδευση δύο ετών ή έχει ένα δεύτερο πτυχίο. Επιπλέον, στο Νόμο 3467/2006 εντύπωση προκαλεί το γεγονός της εξίσωσης των αξιολογικών μονάδων για διδακτορικά διπλώματα (πέραν του ενός) με 6,5 μονάδες συνολικά, με τους μεταπτυχιακούς τίτλους (πέραν του ενός) με το ίδιο σύνολο (6,5 μονάδες). Αξίζει επίσης να τονιστεί πως και στους δύο τελευταίους νόμους (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).

Η βαρύτητα που αποδίδει το θεσμικό πλαίσιο (με εξαίρεση τον τελευταίο Νόμο 4327/2015) στη διαδικασία της συνέντευξης, αν και διαθέτει χαμηλή εγκυρότητα σε σχέση με τις άλλες μεθόδους επιλογής, την καθιστά τον καταλυτικό παράγοντα που καθορίζει το αποτέλεσμα της επιλογής (Χατζηπαντελή, 1999). Η μειωμένη εγκυρότητά της συνδέεται με μια σειρά από μειονεκτήματα τα οποία έχουν επισημανθεί από τη σχετική βιβλιογραφία (Breakwell, 1995· Χυτήρης, 2001) και σχετίζονται με την έμφαση που δίνουν οι εξετάζοντες στα αρνητικά χαρακτηριστικά του υποψηφίου, στη σειρά που εξετάζονται οι υποψήφιοι, στη σειρά που υποβάλλονται οι ερωτήσεις, στην προειλημμένη απόφαση για τον υποψήφιο πριν τη διαδικασία της συνέντευξης, στο σφάλμα συμπάθειας ή κοινωνικών στερεοτύπων που υποπίπτουν οι εξεταστές, στη δομημένη ή όχι μορφή της, στη φαινομενική εγκυρότητα των απαντήσεων και στην αξιοπιστία των αξιολογήσεων που προκύπτουν για τους υποψηφίους. Ειδικότερη αναφορά πρέπει να γίνει για την έλλειψη εκπαίδευσης και εξοικείωσης των μελών του συμβουλίου στον τρόπο διεξαγωγής της και όπως επισημαίνει ο Breakwell (1995), ακόμη και αν οι ερωτήσεις είναι όμοιες και η σειρά ίδια, υφίσταται δυσκολία στον τρόπο που θα εκπαιδευτούν ώστε να ερμηνεύουν με τον ίδιο τρόπο τις απαντήσεις. Η αποτίμηση των αντικειμενικών προσόντων των υποψηφίων, παρόλη την πολυπλοκότητα και

πολυνομία των θεσμικών πλαισίων, είναι μια απλή γραφειοκρατικού τύπου διαδικασία, ενώ η συνέντευξη ως μεθοδολογία επιλογής προσωπικού απαιτεί συγκεκριμένες δεξιότητες και ανάλογη εκπαίδευση από εκείνους που τη διεξάγουν. Αυτός είναι και ο λόγος που η βαρύτητα που της αποδίδεται συγκεντρώνει και τις περισσότερες αντιδράσεις κάθε φορά που επιχειρείται μια διαδικασία επιλογής. Η δυσπιστία που διακατέχει τους υποψηφίους προέρχεται από το γεγονός ότι το συμβούλιο επιλογής, γνωρίζοντας τα αντικειμενικά μόρια και τις προτιμήσεις των υποψηφίων, μπορεί μέσω της συνέντευξης να διαμορφώσει το αποτέλεσμα που επιθυμεί.

Αυτές τις αντιδράσεις που κατά γενική ομολογία συγκεντρώνει η συνέντευξη και ο τρόπος διεξαγωγής της, προσπάθησε να υπερκεράσει ο Ν. 4327/2015, αντικαθιστώντας την με την ψήφο του συλλόγου διδασκόντων. Όμως, και στην περίπτωση αυτή δημιουργήθηκαν αρκετές συζητήσεις και αντιδράσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς εφαρμόστηκε βεβιασμένα θα λέγαμε, χωρίς να έχει προηγηθεί συζήτηση της ηγεσίας του υπουργείου με τους εκπαιδευτικούς αλλά και χωρίς το ίδιο το υπουργείο να είναι έτοιμο να προχωρήσει σε μια τέτοια αλλαγή, γεγονός που αποδεικνύεται από μια σειρά διευκρινιστικές εγκυκλίους που ακολούθησαν, προκειμένου να εξειδικεύσουν την εφαρμογή του νόμου.

Όσον αφορά όμως, το πιο πρόσφατο θεσμικό πλαίσιο, θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρουμε πως μετά από προσφυγή αρκετών διευθυντών σχολικών μονάδων στο Συμβούλιο της Επικρατείας (ΣτΕ), το Γ' τμήμα του Συμβουλίου (Απόφαση 865/2016) έκρινε αντισυνταγματικό τον νέο τρόπο επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων, ωστόσο η τελική απόφαση θα κριθεί από την ολομέλεια του Ανώτατου Ακυρωτικού Δικαστηρίου. Το βασικότερο σημείο που καθιστά το νόμο αντισυνταγματικό είναι η μυστική ψηφοφορία, μέσα από την οποία αναδείχθηκαν οι διευθυντές¹⁸.

¹⁸ Ανακτήθηκε από τις ιστοσελίδες:

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

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

Πράγματι, τα στοιχεία της εμπειρικής έρευνας που συλλέξαμε και θα παρουσιαστούν σε επόμενο κεφάλαιο, επιβεβαιώνουν το σκεπτικό της απόφασης του ΣτΕ. Η πλειοψηφία δηλαδή των διευθυντών της έρευνάς μας, παρόλο που δε διαφωνούν εν γένει με τη μυστική ψηφοφορία, επισημαίνουν ωστόσο ότι με τον τρόπο που διεξήχθη δε συνέβαλε στην ισότιμη αντιμετώπιση των υποψηφίων. Η μυστικότητα της ψήφου, καθώς και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ψήφισαν κυρίως με υποκειμενικά κριτήρια και χωρίς αιτιολόγηση της ψήφου, προκάλεσαν αρκετές συζητήσεις στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

ΜΕΡΟΣ ΙΙ

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφεται αναλυτικά η μεθοδολογία που επιλέχτηκε για την μελέτη των ερευνητικών ερωτημάτων μας. Αρχικά, παρουσιάζεται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Στη συνέχεια, αναλύεται η ερευνητική μέθοδος που θα ακολουθηθεί στην συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα, αναφέρονται τα βασικά χαρακτηριστικά, καθώς και η χρησιμότητά της. Έπειτα, παρουσιάζεται το ερευνητικό εργαλείο συλλογής των δεδομένων, δηλαδή η ημιδομημένη συνέντευξη και το πρωτόκολλο συνέντευξης. Ακολουθεί η περιγραφή του δείγματος 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.

5.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Στην ποιοτική κοινωνική έρευνα απαιτείται ολοκληρωμένος και συστηματικός σχεδιασμός τόσο σε θεωρητικό όσο και σε μεθοδολογικό επίπεδο που χαρακτηρίζεται από ευελιξία. Ο σχεδιασμός δεν ακολουθεί μια γραμμική πορεία αλλά μια κυκλική, επαναλαμβανόμενη διαδικασία που αλληλοτροφοδοτείται και μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας (Ιωσηφίδης, 2008:37).

Στην παρούσα μελέτη εκπονήθηκε ένα σχέδιο έρευνας που αποτελείται από διαδοχικά στάδια: α) επιλογή και διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος, β) σχεδιασμός της ερευνητικής διαδικασίας για την εξασφάλιση του εμπειρικού αποδεικτικού υλικού, γ) συλλογή δεδομένων, δ) ανάλυση και ερμηνεία ερευνητικών δεδομένων, ε) συγγραφή της ερευνητικής μελέτης (Παρασκευόπουλος, 1993:41-46).

Στο θεωρητικό μέρος αναδείχθηκαν τα ζητήματα της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος ως συστημικού προτύπου, της εκπαιδευτικής διοίκησης, των αρμοδιοτήτων του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας αλλά και του

αποτελεσματικού διευθυντή. Επιπλέον, έγινε λεπτομερής περιγραφή του θεσμικού πλαισίου της επιλογής διευθυντών από το 1974 μέχρι σήμερα, με ιδιαίτερη έμφαση στο πιο πρόσφατο θεσμικό πλαίσιο, στο Νόμο δηλαδή 4327/2015, σύμφωνα με τον οποίο έγινε η πρόσφατη επιλογή των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Στόχος της εμπειρικής έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντών σχετικά με την υφιστάμενη διοικητική στρατηγική της επιλογής των διευθυντών σχολείου στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Για τις ανάγκες της έρευνάς μας καταρτίστηκε ένα σχέδιο έρευνας, απαραίτητο για κάθε ερευνητή σύμφωνα με την Mason (2003), καθώς ο σχεδιασμός αυτός τον βοηθάει να παρακολουθούνται τακτικά οι ενδιάμεσοι στόχοι του, προκειμένου να ολοκληρωθεί επιτυχώς και εγκαίρως η έρευνα (Howard και Sharp, 1996). Συσχετίζοντας το θεωρητικό πλαίσιο με το σκοπό της έρευνας, προέκυψαν τα ερευνητικά ερωτήματα (Robson, 2010:96), που αφορούν κρίσιμα ζητήματα, όπως:

1. Με ποιο τρόπο οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νοηματοδοτούν το νέο νομοθετικό πλαίσιο επιλογής τους.
2. Ποιες είναι οι σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ διευθυντή- συλλόγου διδασκόντων ως απόρροια του νέου τρόπου επιλογής.
3. Εάν ο νέος τρόπος επιλογής των Διευθυντών συνέβαλλε στην αποτελεσματικότητα της παραγωγής του έργου τους.
4. Εάν και σε ποιο βαθμό θα μπορούσε να βελτιωθεί η υφιστάμενη διοικητική στρατηγική.

5.2. Μεθοδολογία της έρευνας

5.2.1. Επιλογή της ερευνητικής μεθόδου της εμπειρικής έρευνας

Οι ερευνητικές μέθοδοι διακρίνονται σε ποιοτικές (qualitative research) και ποσοτικές (quantitative research). Οι ποσοτικές μέθοδοι αναλύουν την ποσότητα εμφάνισης του φαινομένου που εξετάζεται ενώ οι ποιοτικές αναφέρονται στο είδος, στο συγκεκριμένο χαρακτήρα του φαινομένου (Kvale, 1996 οπ. αναφ. στο Παρασκευοπούλου- Κόλλια, 2008: 2).

Η επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής μεθόδου είναι ζήτημα μεγάλης σημασίας σε μια έρευνα και σε μεγάλο βαθμό αυτή η επιλογή καθορίζεται από τους σκοπούς της (Cohen et.al, 2008). Η συγκεκριμένη εμπειρική έρευνα αναφέρεται σε

απόψεις, αντιλήψεις και νοηματοδοτήσεις των διευθυντών για την υφιστάμενη διοικητική στρατηγική της επιλογής διευθυντών στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό επιλέχτηκε από την ερευνήτρια η ποιοτική μεθοδολογία, καθώς εφαρμόζεται σε ερευνητικά εγχειρήματα και προσεγγίσεις που έχουν ως βασικό στόχο τη διερεύνηση των νοημάτων και των αναπαραστάσεων που αποδίδουν τα υποκείμενα σε κοινωνικά φαινόμενα και διαδικασίες. Η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην αποκάλυψη συσχετίσεων ή σχέσεων ανάμεσα σε κοινωνικά υποκείμενα και κοινωνικές ομάδες, στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων και χαρακτηριστικών κοινωνικών ομάδων απαντώντας στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2008: 21).

Αλλά και οι Denzin & Lincoln (1998) αναφέρουν ότι η ποιοτική έρευνα αφορά την κοινωνικά κατασκευασμένη φύση της πραγματικότητας και πώς η κοινωνική εμπειρία αποκτιέται και νοηματοδοτείται. Αντίθετα, οι ποσοτικές μελέτες δίνουν έμφαση στη μέτρηση και ανάλυση αιτιακών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών. Τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας εμφανίζονται ως μια λεπτομερής, πολύπλοκη και ολιστική εικόνα ή ιστορία, ενώ η ποσοτική έρευνα εστιάζει στα «νούμερα» (Fink, 1998: 143,144). Επιπλέον, οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας υποθέτουν ότι ο κοινωνικός κόσμος δεν αποτελείται από μια σειρά αντικειμενικών εξωτερικών κοινωνικών γεγονότων (social facts) τα οποία είναι δυνατόν να εξηγηθούν μέσα από την ανακάλυψη σταθερών κανονικοτήτων (regularities), αλλά από ένα πυκνό και πολλαπλό πλέγμα νοηματικών και ερμηνευτικών οριζόντων (Ιωσηφίδης, 2008:27).

Βασικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής προσέγγισης είναι: α) η αμεσότητα και η προσωπική εμπλοκή του ερευνητή, γιατί εμπλέκεται ενεργά στην κοινωνική ζωή των υποκειμένων με τα οποία έρχεται σε επαφή, β) το βάθος στη λεπτομερή διερεύνηση συγκεκριμένων περιπτώσεων (cases), περιγράφοντας και αναλύοντας τους μηχανισμούς και τις διαδικασίες νοηματοδότησης της κοινωνικής δράσης, αποφεύγοντας την απομόνωση κάποιων παραγόντων (μεταβλητών) και γ) η έμφαση στις διαδικασίες, στη βιώσιμη εμπειρία, στα νοήματα και στις αναπαραστάσεις (Ιωσηφίδης, 2008, 24-27).

«Το κύριο χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας είναι ότι βασίζεται σε συγκριτικά μικρότερο αριθμό περιπτώσεων (που αναγκαστικά προϋποθέτει πολλές περιπτώσεις) με στόχο όχι την ανακάλυψη γενικών τάσεων αλλά τη διαμόρφωση ολικής εικόνας για κάθε περίπτωση και την ανεύρεση των κοινών τους στοιχείων...» (Κυριαζή, 1999:51-52).

Επιπλέον, η ποιοτική έρευνα χαρακτηρίζεται από ευελιξία (Robson, 2010) και μπορεί να ανακαλύψει κάποιες πτυχές ή και παράγοντες που δεν είχαν προληφθεί (Faulkner & συν., 1999). Χρησιμοποιεί την πλήρη περιγραφή για να ανακαλύψει και να προσδιορίσει το εύρος και το βάθος των απόψεων που σχετίζονται με το αντικείμενο μελέτης. Ο Denzin την ορίζει ως εξής: «*Η πλήρης περιγραφή δίνει το όλο 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 ένα άνθρωπο με τον άλλο*» (1998:83).

Οι δειγματοληπτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας διαφέρουν σε σχέση με αυτές που εφαρμόζονται στις ποσοτικές μεθόδους. Με δεδομένο ότι στην ποιοτική έρευνα η πρόθεση δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ένα πληθυσμό αλλά η διερεύνηση ενός κεντρικού φαινομένου σε βάθος μέσα από τις εμπειρίες των κοινωνικών υποκειμένων (Ιωσηφίδης, 2008: 59-60), ο ποιοτικός ερευνητής επιλέγει σκόπιμα ή με πρόθεση άτομα. Συνεπώς, στην ποιοτική δειγματοληψία χρησιμοποιείται η σκόπιμη δειγματοληψία (purposeful sampling), όπου οι ερευνητές χρησιμοποιούν ως κριτήριο για την επιλογή συμμετεχόντων την εξασφάλιση «πλούτου πληροφοριών» (Patton, 1990: 169 οπ. αναφ. στο Creswell 2011: 244).

5.2.2. Ερευνητικό εργαλείο της εμπειρικής έρευνας

Η συνέντευξη αποτελεί ένα από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου. Είναι μια συμμετοχική διαπραγματευτική και δυναμική κοινωνική στιγμή, με σκοπό την παραγωγή/ συλλογή όσο το δυνατόν πλουσιότερων δεδομένων για τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις στάσεις και τις αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία (Ιωσηφίδης, 2003: 112). Με δεδομένο ότι οι ρόλοι εκείνου που δίνει και εκείνου που δέχεται τη συνέντευξη μπορεί να ποικίλλουν και τα κίνητρα συμμετοχής να διαφέρουν, κοινή συνισταμένη αποτελεί η συναλλαγή ανάμεσα στην αναζήτηση πληροφοριών από τη μία και παροχή πληροφοριών από την άλλη (Cohen & Manion, 1994: 373).

Ως ξεχωριστή ερευνητική τεχνική, η συνέντευξη μπορεί να υπηρετήσει τρεις στόχους: α) ως κύριο μέσο συλλογής πληροφοριών που έχουν άμεση σχέση με τα αντικείμενα της έρευνας, β) ως ερμηνευτικό εργαλείο που βοηθά να ελεγχθούν

υποθέσεις και να εντοπιστούν μεταβλητές και σχέσεις και γ) ως μέθοδος στη διεξαγωγή μιας έρευνας (Cohen & Manion, 1994: 374).

Τα στοιχεία που τη διαφοροποιούν από μια απλή συζήτηση, σύμφωνα με τους Rubin & Rubin (1995) είναι: αρχικά ο έμμεσος τρόπος συλλογής πληροφοριών, δεύτερον το γεγονός πως οι συνομιλητές είναι ξένοι μεταξύ τους και τρίτον οι συνεντεύξεις κατευθύνονται από τον ερευνητή κατά ένα μεγάλο ποσοστό, στοιχείο που βέβαια εξαρτάται και από το είδος της συνέντευξης (οπ. αναφ. στο Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008:4). Παράλληλα, ο Kitwood (1997 οπ. αναφ. στο Cohen & Manion, 1994: 377-380) αντιπαραθέτει τρεις αντιλήψεις μεταξύ των θεωρητικών που χρησιμοποιούν τη συνέντευξη ως εργαλείο έρευνας. Αρχικά, η συνέντευξη θεωρείται ως ένα δυνητικό μέσο μετάδοσης πληροφοριών, αν δηλαδή ο συνεντευκτής είναι συνεπής και ο ερωτώμενος είναι ειλικρινής τότε μπορούν να αποκτηθούν ακριβή στοιχεία. Ύστερα, η συνέντευξη έχει την έννοια της συναλλαγής, στην οποία αναπόφευκτα υπάρχουν προκαταλήψεις που θα πρέπει να αναγνωριστούν και να ελεγχθούν. Επιπλέον, η συνέντευξη θεωρείται ως μια συνάντηση που μοιράζεται πολλά από τα χαρακτηριστικά της καθημερινής ζωής, όπως παίξιμο ρόλων, στερεότυπα, αντίληψη και κατανόηση.

Στην παρούσα έρευνα ως μέθοδο συλλογής των εμπειρικών δεδομένων επιλέξαμε την προσωπική συνέντευξη (one-to-one interview). Πρόκειται για μια διαδικασία όπου ο ερευνητής κάνει ερωτήσεις και καταγράφει τις απαντήσεις από ένα μόνο συμμετέχοντα. Οι προσωπικές συνεντεύξεις είναι ιδανικές για ερωτώμενους που δεν διστάζουν να μιλήσουν, εκφράζονται με σαφήνεια και μοιράζονται τις ιδέες τους με άνεση, αν και είναι μια προσέγγιση χρονοβόρα (Creswell 2011: 256).

Ως προς το βαθμό δόμησης, στην συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, που χρησιμοποιείται ευρέως σε ευέλικτα, ποιοτικά σχέδια (Robson, 2010: 320). Η ημιδομημένη συνέντευξη βασίζεται σε ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων αλλά παρουσιάζει ευελιξία αναφορικά με τη σειρά των ερωτήσεων, με την τροποποίηση του περιεχομένου τους και την προσθαφαίρεση ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο (Ιωσηφίδης, 2008: 112). Επιπλέον, σύμφωνα με την αντίληψη του συνεντευκτή σχετικά με το τι φαίνεται καταλληλότερο, η διάταξη των ερωτήσεων μπορεί να τροποποιηθεί και η διατύπωση της ερώτησης μπορεί να αλλάξει και να δοθούν εξηγήσεις ή να περιληφθούν πρόσθετες ερωτήσεις (Robson, 2010: 321). Ο συγκεκριμένος τύπος της λιγότερο δομημένης προσέγγισης αποτελεί μια μέθοδο εκμαίευσης πληροφοριών (Cohen & Manion, 1994: 380) και

επιτρέπει στον ερωτώμενο μεγαλύτερη ευελιξία στην απόκριση (Miller & Crabtree, 1999 οπ. αναφ. στο Robson, 2010, 320).

Ο σχεδιασμός και η διατύπωση των ερωτήσεων αποτελεί το σημαντικότερο στοιχείο για την επιτυχία της έρευνας που βασίζεται στη συνέντευξη. Από μια ευρεία γκάμα διαφορετικών τύπων ερωτήσεων (Ιωσηφίδης, 2008: 115-116) επιλέξαμε τις «ανοικτές ερωτήσεις» (*'open questions'*). Πρόκειται για ερωτήσεις που αφήνουν τον ερωτώμενο ελεύθερο να αναπτύξει την απάντησή του (Robson, 2010: 327 & Cohen & Manion, 1994: 381). Μέσα από μια ανοικτή ερώτηση, ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα να δώσει λεπτομερείς πληροφορίες για μια πιο αξιόπιστη αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας χωρίς να περιορίζεται από τις απόψεις του ερευνητή (Κυριαζή, 1999: 128). Επιπλέον, πλεονεκτήματα των ανοιχτών ερωτήσεων είναι η ευελιξία, η δυνατότητα να προχωρήσει κανείς σε βάθος, η δυνατότητα να ελεγχθούν τα όρια της γνώσης του ερωτώμενου, η ενθάρρυνση της σχέσης ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον συνεντευξιζόμενο και η δυνατότητα παραγωγής απρόσμενων ή μη αναμενόμενων αποκρίσεων. Τα μειονεκτήματα είναι ο χρονοβόρος χαρακτήρας τους και η πιθανότητα να χαθεί ο έλεγχος από τον ερευνητή (Robson, 2010: 327).

5.2.3. Η διαμόρφωση του πρωτοκόλλου συνέντευξης

Το ερευνητικό εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης στηρίχθηκε σε Πρωτόκολλο συνέντευξης¹⁹, το οποίο ελέγχθηκε και συζητήθηκε από την επιβλέπουσα καθηγήτρια, ενώ έγιναν και κάποιες διορθώσεις, προκειμένου να υπάρχει πλήρης αντιστοιχία των ερωτήσεων με τα ερευνητικά ερωτήματα. Ακολούθησαν δύο (2) πιλοτικές συνεντεύξεις από τις οποίες δεν προέκυψαν σημαντικές αλλαγές²⁰.

Οι τέσσερις (4) πρώτες ερωτήσεις είναι εισαγωγικές και στοχεύουν να καταγράψουν την υπηρεσιακή κατάσταση των διευθυντών που εκλέχθηκαν και των υποψηφίων διευθυντών που δεν εκλέχθηκαν αλλά και να διερευνήσουν τις αντιλήψεις τους για τις συχνές αλλαγές του θεσμικού πλαισίου επιλογής τους. Επιπλέον, επιχειρείται μια πρώτη καταγραφή αναφορικά με το πώς βίωσαν τα υποκείμενα τη νέα διοικητική στρατηγική του Υπουργείου Παιδείας.

¹⁹ Το Πρωτόκολλο συνέντευξης παρατίθεται στο Παράρτημα 1.

²⁰ Οι πιλοτικές συνεντεύξεις δεν χρησιμοποιήθηκαν από την ερευνήτρια στην παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.

Οι μεταβλητές- άξονες της συνέντευξης είναι αυτό που προσπαθεί ο ερευνητής να μετρήσει (Tuckman, 1972 οπ. αναφ. στο Cohen & Manion, 1994: 391) και προήλθαν από την επαναδιατύπωση των ερευνητικών μας ερωτημάτων. Οι θεματικοί άξονες του Πρωτοκόλλου συνέντευξης διαμορφώνονται ως εξής:

- A. Θεσμικό πλαίσιο και νοηματοδότησή του.
- B. Σχέσεις Διευθυντή- συλλόγου διδασκόντων ως συνέπεια της νέας διοικητικής στρατηγικής.
- Γ. Νέος τρόπος επιλογής Διευθυντών και αποτελεσματικότητα του έργου τους.
- Δ. Προτάσεις για τη βελτίωση της υφιστάμενης διοικητικής στρατηγικής.

5.2.4. Το δείγμα και ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας

Η συγκεκριμένη ποιοτική εμπειρική έρευνα εξελίσσεται στο νομό Κορινθίας και εκτείνεται χρονικά από τα μέσα Μαΐου έως τα μέσα Ιουνίου του 2016. Τα υποκείμενα του δείγματος είναι εκλεγμένοι αλλά και υποψήφιοι διευθυντές στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατά την πρόσφατη διαδικασία επιλογής διευθυντών, που διεξήχθη τον Ιούνιο του 2015. Η δειγματοληπτική μέθοδος που επιλέχθηκε είναι εκείνη της σκόπιμης ομοιογενούς δειγματοληψίας (purposeful homogeneous sampling), με στόχο να εξυπηρετούνται οι γενικοί και ειδικοί σκοποί της ερευνητικής διαδικασίας (Ιωσηφίδης, 2008: 64). Το κοινό χαρακτηριστικό των ερωτώμενων είναι ότι όλοι βίωσαν την πρόσφατη διοικητική στρατηγική της επιλογής διευθυντή σχολικής μονάδας.

Στην ποιοτική κοινωνική έρευνα δεν υπάρχουν σταθεροί κανόνες που καθορίζουν το μέγεθος του δείγματος, καθώς αυτό εξαρτάται από τη φύση της ερευνητικής διαδικασίας και το είδος των ερευνητικών ερωτημάτων. Ο ερευνητής αντιλαμβάνεται ότι ένα συγκεκριμένο δείγμα είναι επαρκές όταν η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων φτάνει, σύμφωνα με τον Merkens (2004) σε «θεωρητικό κορεσμό», που σημαίνει πως η συμπερίληψη και άλλων συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία δεν προσφέρει κάτι πρωτότυπο (οπ. αναφ. στο Ιωσηφίδης, 2008: 64-65).

Για αυτό το λόγο, στο παρόν πόνημα συλλέξαμε οκτώ (8) συνολικά συνεντεύξεις, πέντε (5) από διευθυντές οι οποίοι εκλέχθηκαν κατά την πρόσφατη διαδικασία επιλογής και τρεις (3) από εκπαιδευτικούς οι οποίοι ήταν υποψήφιοι για

τη θέση του διευθυντή αλλά δεν εκλέχθηκαν. Η χρονική διάρκεια της κάθε συνέντευξης κυμαινόταν από 30 έως 45 λεπτά.

Ο πίνακας όπου παρουσιάζονται αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων παρατίθεται παρακάτω.

Κωδικός	Φύλο	Ειδικότητα	Εκπαιδευτική Υπηρεσία (έτη)	Θέση Ευθύνης
Δ1	Γ	ΠΕ 10 Κοινωνιολόγος	27	A) 1 χρόνο διευθύντρια. B) 4 χρόνια υποδιευθύντρια.
Δ2	A	ΠΕ 13 Νομικών και Πολιτικών Επιστημών	15	A) 2 χρόνια διευθυντής. B) Υπεύθυνος ΚΕΣΥΠ Κορίνθου. Γ) Υπεύθυνος ΓΡΑΣΕΠ Βραχατίου.
Δ3	A	ΠΕ 04 Φυσικός	26	A) 8 χρόνια διευθυντής. B) 7 χρόνια σύμβουλος ΣΕΠ.
Δ4	Γ	ΠΕ 16.01 Μουσικός	25	A) 2 χρόνια διευθύντρια.
Δ5	A	ΠΕ 02 Φιλολόγος	24	A) 1 χρόνο διευθυντής. B) 5 χρόνια υποδιευθυντής. Γ) 2 χρόνια υπεύθυνος γραφείου σύνδεσης με την αγορά εργασίας στα ΕΠΑΛ.
Δ6	A	ΠΕ 01 Θεολόγος	33	A) 8 χρόνια διευθυντής. B) 7 χρόνια υποδιευθυντής.
Δ7	Γ	ΠΕ 12.05 Ηλεκτρολόγος Μηχανικός	22,5	A) 4,5 χρόνια υποδιευθύντρια.
Δ8	A	ΠΕ 03 Μαθηματικός	22	A) 4 χρόνια διευθυντής.

Όλα τα υποκείμενα του δείγματος ανταποκρίθηκαν θετικά στην πρόσκλησή μας, λόγω συναδελφικότητας με κάποιους από τους ερωτώμενους και απλής γνωριμίας με κάποιους άλλους.

Η διεξαγωγή της συνέντευξης γινόταν κάθε φορά σε χώρο και χρόνο που επιθυμούσε ο εκάστοτε ερωτώμενος. Συνήθως, οι συνεντεύξεις λάμβαναν χώρα στο γραφείο των διευθυντών των σχολείων, αφού είχαν τελειώσει οι προαγωγικές γραπτές εξετάσεις. Δύο μόνο συνεντεύξεις διεξήχθησαν σε εξωτερικό χώρο.

Η σχέση ανάμεσα στον ερευνητή και τον ερωτώμενο είναι ισότιμη και κατά τη διάρκεια της συνέντευξης εμπλέκονται συναισθήματα εμπιστοσύνης, ασφάλειας ή

ανασφάλειας που χαρακτηρίζουν την όλη διαδικασία (Παρασκευοπούλου- Κόλλια, 2008: 7). Η συγκεκριμένη σχέση προϋποθέτει αφενός υψηλές επικοινωνιακές και επιστημονικές δεξιότητες του ερευνητή και αφετέρου εγείρει σημαντικά ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας (Ιωσηφίδης, 2008:125). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, δημιουργήσαμε ένα άνετο κλίμα κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, με σκοπό να συμβάλει στην άμεση και ειλικρινή ανταπόκριση των ερωτώμενων (Κυριαζή, 1999:124). Πριν αρχίσει η συνέντευξη δηλώναμε το σκοπό της και διαβεβαιώναμε τους ερωτώμενους ότι μας ενδιαφέρουν να ακουστούν οι απόψεις τους μέσα σε ένα πλαίσιο εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας (Cohen, et. al. 2008: 99-101).

Ζητήσαμε και λάβαμε τη συγκατάθεση του συνεντευξιζόμενου για τη μαγνητοφώνηση της συνέντευξης, καθιστώντας σαφές ότι δεν ζητούνται σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις αλλά η έκθεση της σκέψης του ερωτώμενου πάνω στα συγκεκριμένα ερωτήματα (Φίλιας, 1996:142-143). Στην αρχή προηγούνταν μια εκφώνηση που εισήγαγε τους συνεντευξιζόμενους στους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας και ενημέρωνε για τη χρονική διάρκεια της συνέντευξης, την οποία η συνεντεύκτρια προσπάθησε να μην υπερβεί. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης γίνονταν με βάση το πρωτόκολλο συνέντευξης 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.

Κατά τη διεξαγωγή της προσωπικής συνέντευξης ήμασταν πολύ προσεκτικοί στη συμπεριφορά, στον τόνο της φωνής και στις αντιδράσεις μας κατά τις απαντήσεις των ερωτώμενων, γιατί διαφορετικά θα επηρεάζαμε τα αποτελέσματα της έρευνας και το βαθμό αξιοπιστίας τους (Κυριαζή, 1999:124). Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης καταγράφαμε με μαγνητόφωνο ενώ παράλληλα σημειώναμε στοιχεία που αφορούσαν τις συνθήκες της έρευνας και τη συμπεριφορά του ερωτώμενου, προκειμένου πιθανόν να συντελέσουν στην ορθότερη ερμηνεία των απαντήσεων (Κυριαζή, 1999:125). Στο τέλος της συνέντευξης ευχαριστούσαμε τους συμμετέχοντες για την βοήθειά τους.

Μετά τη μαγνητοφώνηση ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση του συνολικού υλικού των συνεντεύξεων και η μετατροπή του προφορικού λόγου σε γραπτό κείμενο. Διαχειριστήκαμε ένα ογκώδες πληροφοριακό υλικό και το επεξεργαστήκαμε δίνοντας έμφαση αφενός στην ανάδειξη της πληροφορίας ως περιεχόμενο και αφετέρου ως νόημα, έτσι όπως (Ιωσηφίδης, 2008:27) αποτυπώνεται στη βιωμένη εμπειρία, στις αντιλήψεις και στις αναπαραστάσεις των υποκειμένων.

Στη συνέχεια, προκειμένου να αποδοθεί το νόημα σε εμπειρικά ποιοτικά δεδομένα ακολούθησε ομαδοποίηση και κατηγοριοποίηση των δεδομένων ανά θεματικό άξονα, με στόχο την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων (Ιωσηφίδης, 2008:123).

5.2.5. Δυσκολίες, Προβλήματα και Πλεονεκτήματα

Οι συνεντεύξεις έχουν κάποια μειονεκτήματα τα οποία ένας ερευνητής οφείλει να ξεπεράσει. Ένα από αυτά είναι ο χρονοβόρος χαρακτήρας σε όλες τις φάσεις υλοποίησής της συνέντευξης, από το σχεδιασμό μέχρι την υλοποίηση και την πρόσβαση στους ερωτώμενους (Ιωσηφίδης, 2008:113). Γι' αυτό το λόγο, προσπαθήσαμε να διεξάγουμε τις συνεντεύξεις, από τα μέσα Μαΐου έως και τα μέσα Ιουνίου, περίοδο κατά την οποία έχουν ολοκληρωθεί τα μαθήματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ένα άλλο μειονέκτημα των συνεντεύξεων είναι ότι το υποκείμενο συχνά προσπαθεί να δώσει απαντήσεις αποδεκτές και επιθυμητές είτε από τον ερευνητή, είτε από το κοινωνικό σύνολο (Kitwood, 1977 στο Παρασκευοπούλου- Κόλλια, 2008:8), με αποτέλεσμα τα δεδομένα των συνεντεύξεων να είναι παραπλανητικά (Creswell, 2011: 256). Επιπλέον, υφίσταται και ο κίνδυνος βεβιασμένων ερωτήσεων από τη μεριά του ερευνητή με πιθανό αποτέλεσμα τις ανακριβείς ή παραπλανητικές πληροφορίες (ό.π.:5). Δηλαδή αυτή η αλληλεπίδραση ερευνητή και εξεταζόμενου μειώνει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της συνέντευξης σε σχέση με άλλα ερευνητικά εργαλεία (Παρασκευόπουλος, 1993).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω δημιουργήσαμε ένα άνετο κλίμα κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων, με σκοπό οι συνεντευζιάζόμενοι να ανοιχτούν και να μιλήσουν ελεύθερα, αποφεύγοντας ταυτόχρονα μεροληψίες και προκαταλήψεις. Προσπαθήσαμε να τηρήσουμε τα χαρακτηριστικά ενός σωστού συνεντευκτή και να είμαστε ξεκάθαροι και ευγενικοί. Επιπλέον η μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων διασφάλισε την ακρίβεια των δεδομένων (Robson, 2010:202).

Το βασικό πλεονέκτημα της συνέντευξης ως μεθοδολογία άντλησης δεδομένων είναι, σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008: 113), ότι επιτρέπει στην ερευνήτρια να αντλήσει πληροφορίες σε βάθος, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για τη διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων, πράγμα που επιτεύχθηκε στο παρόν πόνημα. Μπορέσαμε,

δηλαδή, μέσα από τη διαδικασία της συνέντευξης να δούμε δηλαδή με τα «μάτια» των κοινωνικών υποκειμένων (Ιωσηφίδης, 2008: 113).

5.2.6. Εγκυρότητα, αξιοπιστία και ζητήματα δεοντολογίας

Σύμφωνα με την Κυριαζή (1999: 86) η διαδικασία της κοινωνικής μέτρησης οδηγεί συνήθως σε αποτελέσματα που αποκλίνουν από τις πραγματικές τιμές του κοινωνικού φαινομένου που η μέτρηση επιδιώκει να προσεγγίσει. Η διαφορά αυτή αντιστοιχεί στο σφάλμα της μέτρησης που καθορίζεται από ποικίλους παράγοντες όπως: τις συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας, την ασάφεια του εργαλείου μέτρησης, με αποτέλεσμα να μην αποτυπώνεται με ακρίβεια η πραγματική τιμή του υπό έρευνα χαρακτηριστικού.

Ένα εργαλείο είναι έγκυρο, όταν καλύπτει αποκλειστικά την θεωρητική έννοια για την οποία κατασκευάστηκε. Η κοινωνική μέτρηση είναι συνήθως έμμεση, με αποτέλεσμα να μην εξασφαλίζεται η απόλυτη εγκυρότητά της (Κυριαζή, 1999: 87).

Η αξιοπιστία της μέτρησης εστιάζεται στη σταθερότητα του αποτελέσματος σε επαναληπτικές μετρήσεις, με την ίδια μεθοδολογία, κάτω από παρόμοιες συνθήκες. Η απόκλιση των αποτελεσμάτων σε μικρό ή σε μεγάλο βαθμό οδηγεί σε σφάλμα της μέτρησης που αντικατοπτρίζεται στο βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας του εργαλείου μέτρησης (Κυριαζή, 1999: 86).

Οι Hammersley & Atkinson (1995, σπ. αναφ. στο Mason, 2003: 370) θεωρούν πως η ποιοτική έρευνα θα πρέπει να διεξάγεται σαν μια αναστοχαστική πρακτική. Η Mason (2003) υποστηρίζει ότι ο ερευνητής ως σκεπτόμενος και αναστοχασζόμενος θα πρέπει να εντοπίζει και να επιλύει δύσκολα ερωτήματα κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, λειτουργώντας με συνειδητότητα και ενδοσκοπικό τρόπο για κάθε απόφαση που λαμβάνει. Αυτό συμβαίνει γιατί στις ποιοτικές έρευνες αφενός τονίζεται ο αυτοέλεγχος, δεδομένου ότι η ερευνητική διαδικασία θα πρέπει να δομείται από αποφάσεις και δράσεις του ερευνητή που λαμβάνουν υπόψη κάθε φορά τα συγκεκριμένα πλαίσια και αφετέρου η έλλειψη των προσχεδιασμένων μοντέλων όπως γίνεται στις ποσοτικές έρευνες όπου οι ερευνητές έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση σε προσχεδιασμένες πρακτικές ερευνητικής διαδικασίας. Ο παραπάνω συλλογισμός έχει σαν αποτέλεσμα ο ερευνητής να πρέπει να σκεφτεί γρήγορα, άμεσα και αποτελεσματικά και να παίρνει λογικές αποφάσεις μετά από πληροφόρηση, ώστε να

συνθέτει μια συνεπή, ισχυρή και πρακτικά εφαρμόσιμη ερευνητική στρατηγική (Mason, 2003: 371-373).

Στην ποιοτική έρευνα, η ανωνυμία των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία θα πρέπει να είναι απόλυτα εγγυημένη, γιατί οι συμμετέχοντες μοιράζονται με τον ερευνητή στοιχεία από την προσωπική τους ζωή που δεν θα δημοσιοποιούσαν επώνυμα. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την εμπιστευτικότητα βοηθούν στην άντληση ουσιαστικών πληροφοριών, συνεπώς η εγγύηση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας δεν έχουν μόνο ηθική διάσταση αλλά επηρεάζουν και την ποιότητα της ερευνητικής διαδικασίας (Ιωσηφίδης, 2008: 278).

Το ζήτημα της πληροφορημένης συναίνεσης (informed consent) αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα της ερευνητικής διαδικασίας. Σχετίζεται με τη διάθεση του συνόλου των πληροφοριών που σχετίζονται με το ερευνητικό εγχείρημα στους συμμετέχοντες σε αυτό. Οι πληροφορίες αυτές έχουν να κάνουν με τους σκοπούς της έρευνας, τις μεθόδους συγκέντρωσης των στοιχείων και με τις χρήσεις των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Με βάση τα πραγματικά δεδομένα της έρευνας που γνωστοποιούνται στους συμμετέχοντες, ζητείται η συναίνεσή τους για τη συμμετοχή τους σε αυτή. Σε κάποιες περιπτώσεις η συναίνεση δίνεται γραπτώς και δημιουργούνται υποχρεώσεις στον ερευνητή αναφορικά με την πρόσβαση των συμμετεχόντων στα αποτελέσματα των ευρημάτων. Σε πολλές περιπτώσεις ο ερευνητής θα πρέπει να εγγυηθεί πλήρη πρόσβαση των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία και στα αποτελέσματα της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008: 278-279).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

6.1. Περιγραφή των αποτελεσμάτων ανά ερευνητικό άξονα – Παρουσίασή τους

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από την επεξεργασία των συνεντεύξεων. Το εμπειρικό υλικό των συνεντεύξεων απομαγνητοφωνήθηκε, καταγράφηκε λεπτομερώς, κωδικοποιήθηκε και ταξινομήθηκε ανά ερώτηση. Για την παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι θεματικοί άξονες του πρωτοκόλλου συνέντευξης. Κάθε θεματικός άξονας χωρίστηκε σε επιμέρους θεματικές ενότητες και ομαδοποιήθηκαν οι ερωτήσεις ανά θέμα.

Με τη συγκεκριμένη ποιοτική ανάλυση, αναδεικνύεται αφενός το βίωμα και η εμπειρία των υποκειμένων και αφετέρου τα ερευνητικά δεδομένα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά, καθώς συγκρίνονται όλες οι απαντήσεις ανά ερώτημα ταυτόχρονα.

6.2. ΑΞΟΝΑΣ Α: Θεσμικό πλαίσιο και νοηματοδότησή του.

6.2.1. Οι απόψεις των διευθυντών και υποψηφίων διευθυντών αναφορικά με τις συχνές μεταβολές του θεσμικού πλαισίου επιλογής τους (ερ. 3)²¹.

Αναφορικά με τις αντιλήψεις των υποκειμένων της έρευνάς μας σχετικά με τη ρευστότητα και τις συχνές αλλαγές του θεσμικού πλαισίου επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων, σε γενικές γραμμές το γεγονός αυτό, από την πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα κρίνεται αρνητικά (Δ1, Δ2, Δ3, Δ5, Δ6, Δ8)²², καθώς θεωρούν πως με τις αλλαγές του θεσμικού πλαισίου δημιουργούνται προβλήματα σε όσους ενδιαφέρονται να διεκδικήσουν τη θέση του διευθυντή και πως ένα σταθερό θεσμικό πλαίσιο θα βοηθούσε, ώστε όλοι οι υποψήφιοι να συμμετέχουν στη διαδικασία με τις ίδιες προϋποθέσεις.

«Δημιουργούνται πολλά προβλήματα, πρώτα για μας που ενδιαφερόμαστε να διεκδικήσουμε αυτή τη θέση . Το θεσμικό πλαίσιο είναι ασαφές, δεν έχουμε το χρόνο να

²¹ Οι εισαγωγικές ερωτήσεις 1 και 2 αξιοποιήθηκαν στον πίνακα, όπου παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων της έρευνας.

²² Οι υποψήφιοι Δ1, Δ7 και Δ8 δεν εξελέγησαν ως διευθυντές. Στο εξής θα σημειώνονται με κόκκινο χρώμα ενώ τα υπόλοιπα υποκείμενα που εξελέγησαν (Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6) θα σημειώνονται με πράσινο χρώμα.

προετοιμαστούμε ανάλογα και να οργανώσουμε τη ζωή μας και να δημιουργήσουμε τις προϋποθέσεις για να διεκδικήσουμε τη θέση. Οπωσδήποτε καλό θα ήταν να υπάρχει ένα θεσμικό πλαίσιο το οποίο να είναι διαχρονικό, αντικειμενικό και όλοι να έχουμε τη δυνατότητα να συμμετέχουμε σ' αυτή τη διαδικασία με τις ίδιες προϋποθέσεις» (Δ1),

«(...) αν υπήρχε ένα σταθερό πλαίσιο επιλογής αυτό θα βοηθούσε τους υποψηφίους» (Δ8),

«(...) θα έπρεπε να υπάρχει ένα σταθερό πλαίσιο αναφοράς. (...) Θα ήταν ευχής έργο να μπορούσαμε να έχουμε ένα σταθερότερο πλαίσιο για να μπορούμε να κινηθούμε» (Δ6).

Επιπλέον, η ρευστότητα του θεσμικού πλαισίου συνδέεται με την προσπάθεια της εκάστοτε ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας να καθοδηγήσει την επιλογή των διευθυντών των σχολικών μονάδων (Δ2, Δ8):

«(...) Αυτό δείχνει την ανασφάλεια της εκάστοτε ηγεσίας, η οποία θέλει να καθοδηγήσει ουσιαστικά την επιλογή των διευθυντών των σχολείων. Να καθοδηγήσει όσον αφορά την επιλογή σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς ίσως, οι οποίοι μπορεί να είναι αρεστοί στην ίδια την πολιτική ηγεσία ως φιλοσοφία (...)· θέλοντας ίσως να ανεβάσει δικούς της ανθρώπους, κατεβάζει τον πήχη όσον αφορά προσόντα που έχουν άλλοι άνθρωποι» (Δ2),

«(...) δεν μπορεί δηλαδή κάθε κυβέρνηση που αλλάζει να αλλάζει και τα μόρια των υποψηφίων διευθυντών όπως θέλει ή όπως βολεύει την εκάστοτε κατάσταση (...)» (Δ8).

Επιπρόσθετα, γίνεται προσπάθεια να ερμηνευθούν οι συχνές αλλαγές του θεσμικού πλαισίου:

«(...) Το κρίνω ως μια προσπάθεια να βρουν μια ίσως καλύτερη διαδικασία επιλογής των διευθυντών, γιατί καθεμιά από αυτές έχει και κάποια προβλήματα. Στην προσπάθειά τους όμως να τα λύσουν δημιουργούν άλλα. Ακόμα νομίζω δεν έχουν βρει το κατάλληλο (σύστημα επιλογής)» (Δ4),

«Φαίνεται ότι δεν υπάρχει ένα σύστημα, το οποίο να ανταποκρίνεται και στις ανάγκες της διοίκησης αλλά και να συμφωνεί με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να διοικείται μια σχολική μονάδα» (Δ5).

Από τη γενική τάση που περιγράψαμε παραπάνω, διαφοροποιείται ένας υποψήφιος διευθυντής που δεν εξελέγη στην πρόσφατη διαδικασία (Δ7), ο οποίος πιστεύει πως πρέπει να αλλάξει το θεσμικό πλαίσιο, ώστε να δίνεται η δυνατότητα και σε άλλα άτομα, ίσως νεότερα, να διεκδικήσουν αυτές τις θέσεις: «Θεωρώ ότι αλλαγές πρέπει να υπάρχουν στο πλαίσιο, γιατί με ένα σταθερό πλαίσιο απλά

παγιώνεται μια κατάσταση και πάνε πάντα κάποιοι συγκεκριμένοι άνθρωποι ως διευθυντές, χωρίς να υπάρχει δηλαδή δυνατότητα να μπορέσουν και κάποιοι άλλοι που ίσως είναι νεότεροι αλλά ικανοί να διεκδικήσουν αυτές τις θέσεις. Οπότε θεωρώ ότι είναι καλό να αλλάζουν τα κριτήρια, απ' αυτή την άποψη(...)

(Δ7).
Επιπλέον, τονίζει και την ανάγκη αξιολόγησης του συστήματος επιλογής, ώστε να κριθεί η αποτελεσματικότητά του: «(...) Νομίζω καλό θα ήταν βέβαια πέρα από αυτά να γίνεται και ένα είδος αξιολόγησης, ώστε να βλέπουμε ας πούμε και σε ποια περίπτωση έχουμε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Να αξιολογείται δηλαδή το σύστημα επιλογής. Γιατί πώς αλλιώς μπορείς να κρίνεις ένα σύστημα επιλογής είναι ή δεν είναι καλό; Πρέπει να υπάρχει κάποιος τρόπος πιστεύω» (Δ7).

6.2.2. Βασικά σημεία διαφοροποίησης του υφιστάμενου θεσμικού πλαισίου σε σύγκριση με τα προγενέστερα. (ερ. 4)

Όλοι οι ερωτώμενοι της έρευνάς μας, διευθυντές που εκλέχθηκαν (Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6) αλλά και υποψήφιοι διευθυντές που δεν εκλέχθηκαν (Δ1, Δ7, Δ8), θεωρούν βασικό σημείο διαφοροποίησης του υφιστάμενου θεσμικού πλαισίου σε σύγκριση με τα προηγούμενα, την ψηφοφορία των συλλόγων διδασκόντων και μέσω αυτής την έκφραση, για πρώτη φορά, της γνώμης των εκπαιδευτικών αναφορικά με το διοικητικό τους προϊστάμενο. Συγκεκριμένα:

«Το βασικό είναι ότι πλέον μπήκε η διαδικασία της ψηφοφορίας από τους συλλόγους διδασκόντων (...)

» (Δ1),

«Σίγουρα είναι η ψήφος των Συλλόγων διδασκόντων (...)

» (Δ2),
« (...) άλλο σημείο διαφοροποίησης είναι η ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων» (Δ8),

« (...) για πρώτη φορά δηλαδή εκφράστηκαν οι καθηγητές» (Δ6),

« (...) η ψηφοφορία που αντικατέστησε τη συνέντευξη, η οποία υπήρχε στα προηγούμενα θεσμικά πλαίσια.» (Δ7).

Η διαφοροποίηση αυτή κάνει το θεσμικό πλαίσιο πιο δημοκρατικό, εφόσον στη διαδικασία επιλογής συμμετέχουν περισσότεροι: «Διαφοροποιείται σχετικά με το χαρακτήρα, ο οποίος θεωρώ ότι είναι πιο δημοκρατικός, εφόσον συμμετέχουν περισσότερα μέλη στην διαδικασία και δεν εξαρτάται η επιλογή από κάποιο όργανο, του οποίου η αξιοπιστία ως ένα βαθμό θα μπορούσε να ελεγχθεί (για παράδειγμα το ΠΥΣΔΕ, που υπήρχε στα προηγούμενα θεσμικά πλαίσια)» (Δ5).

Μάλιστα, η ψήφος αυτή θεωρείται καθοριστικής σημασίας για την εκλογή στη θέση του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας:

« (...) η ψήφος των Συλλόγων διδασκόντων που ήταν και καθοριστικής σημασίας, γιατί αν δεν έπαιρνες το 20% αποκλειόσουν από την επόμενη διαδικασία (...)» (Δ2),

« (...) μετράει πολύ και ισχυρά η γνώμη του συλλόγου διδασκόντων (...)» (Δ6).

Όμως, το υποκείμενο Δ4, αν και θεωρεί πως πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη των εκπαιδευτικών, εκφράζει επιφυλάξεις όσον αφορά την αυξημένη βαρύτητα της μυστικής ψηφοφορίας: *«Το βασικό είναι ότι έβαλε τους συνάδελφους στο παιχνίδι. Είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη του συλλόγου, δεν ξέρω κατά πόσο σε αυτό το μεγάλο ποσοστό που ελήφθη είναι σωστό. Αυτό είναι μια άλλη ιστορία (...)» (Δ4).*

Επιπρόσθετα, το υποκείμενο Δ3 επισημαίνει ότι στο υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο δε λαμβάνεται υπόψη η γνώμη του υπηρεσιακού συμβουλίου αλλά καίριας σημασίας είναι η γνώμη των εκπαιδευτικών, γεγονός το οποίο θεωρεί αρνητικό: *«Δεν υπάρχει ένα υπηρεσιακό συμβούλιο που έκρινε όλους τους Διευθυντές και μεγάλη βαρύτητα έχει η ψήφος των καθηγητών, που είναι και καθοριστική και προφανώς αρνητική» (Δ3).*

Είναι επίσης αξιοσημείωτο ότι δύο υποψήφιοι διευθυντές που δεν εξελέγησαν (Δ7, Δ8) ανέφεραν ως σημαντική διαφοροποίηση του νέου κανονιστικού πλαισίου, την αλλαγή στη μοριοδότηση των κριτηρίων και ειδικότερα τον τρόπο με τον οποίο μοριοδοτήθηκε η διδακτική προϋπηρεσία, αναφερόμενοι κυρίως στο προσωπικό τους βίωμα:

«Η μεγαλύτερη διαφοροποίηση είναι ως προς τη μοριοδότηση· ότι βάλανε διδακτική προϋπηρεσία (που δεν υπήρχε πριν) με καθορισμένο αυστηρά νομικό πλαίσιο, με κάποια ερωτηματικά όμως (π.χ. δεν λαμβάνει υπόψη ως διδακτική προϋπηρεσία υπηρεσία σε θέσεις ευθύνης, όπως στο ΙΕΚ-δική μου περίπτωση- ενώ υπεύθυνος ΚΕΠΛΗΝΕΤ το λαμβάνει). Θεωρώ δηλαδή ότι υπάρχουν λάθη ως προς την μοριοδότηση της διδακτικής προϋπηρεσίας. ...» (Δ7),

«Η αλλαγή της μοριοδότησης και προφανώς είμαι αρνητικός όταν κάποιος κάνει μετεκπαίδευση να του αφαιρούνται τα διδακτικά μόρια (...)» (Δ8).

Από τους διευθυντές που εξελέγησαν μόνο ο Δ2 επισήμανε ως δεύτερο σημείο διαφοροποίησης, μετά την ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων, την αλλαγή στη μοριοδότηση και πιο συγκεκριμένα τη μείωση της μοριοδότησης των αντικειμενικών προσόντων και την αύξηση της προϋπηρεσίας: *« (...) η μείωση των αντικειμενικών*

προσόντων, όπως το δεύτερο πτυχίο, το δεύτερο μεταπτυχιακό, δεύτερο διδακτορικό, ξένες γλώσσες. Υποβαθμίστηκαν τα αντικειμενικά προσόντα και γι' αυτό ίσως μιλάω για μια καθοδήγηση. Μειώνοντας αυτά, αυξάνεις προϋπηρεσία, δίνεις σημασία κάπου αλλού και αρά παρεμβαίνεις στην εκλογή» (Δ2).

Ένα άλλο σημείο, στο οποίο αναφέρθηκε μόνο το υποκείμενο Δ1, που ανήκει στους υποψηφίους εκείνους που δεν εξελέγησαν, είναι ότι το νέο πλαίσιο επιλογής έδινε τη δυνατότητα τριών μόνο επιλογών, όσον αφορά τα σχολεία που μπορούσε να επιλέξει κάποιος για να θέσει υποψηφιότητα ως διευθυντής, ενώ παλαιότερα δεν υπήρχε όριο στις επιλογές: «(...) το άλλο το πιο προβληματικό έτσι θα μπορούσα να πω ήταν το γεγονός ότι είχαμε μόνο τρεις επιλογές σχολείων με τη δέσμευση οι επιλογές αυτές να είναι καθορισμένες σε σχέση με την οργανική μας θέση ή αν έχουμε διατελέσει για κάποιο χρόνο στο σχολείο αυτό είτε με απόσπαση και είχαμε και μια ελεύθερη επιλογή. Σίγουρα θα έπρεπε να υπάρχουν περισσότερες επιλογές σχολείων για τους υποψηφίους διευθυντές. Μπορεί δηλαδή να γίνει μια διαδικασία, η οποία να περνά βέβαια από το σύλλογο, για να κρίνει ο σύλλογος αν έχουμε τις ικανότητες για να ασκήσουμε τα καθήκοντα και αν είμαστε επαρκείς ως προς τη διοικητική μας επάρκεια, αλλά από εκεί και πέρα να έχουμε απεριόριστες επιλογές, όπως ίσχυε παλιά στο σύστημα» (Δ1).

6.2.3. Απόψεις υποκειμένων αναφορικά με το αν ο νέος τρόπος επιλογής είναι δημοκρατικότερος, εφόσον στη διαδικασία συμμετέχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μέσω της μυστικής ψηφοφορίας (ερ. 7).

Από τις απαντήσεις των υποκειμένων του δείγματος στο εν λόγω ερώτημα προκύπτει πως υπάρχουν κάποιοι διευθυντές που θεωρούν πως ο νέος τρόπος επιλογής είναι δημοκρατικότερος καθώς στη διαδικασία συμμετέχουν περισσότερα άτομα (Δ1, Δ5). Αξίζει να σημειωθεί πως το υποκείμενο Δ1 αν και δεν εξελέγη κατά την πρόσφατη διαδικασία, ωστόσο θεωρεί τον τρόπο επιλογής δημοκρατικότερο, σημειώνοντας βέβαια ότι η όλη διαδικασία έγινε κάπως βεβιασμένα :

«Σίγουρα είναι δημοκρατικότερος. Δίνεται η δυνατότητα σε πάρα πολλά άτομα να πουν τη γνώμη τους αλλά νομίζω ότι έγινε κάπως βεβιασμένα η όλη διαδικασία (...)» (Δ1),

«Ναι θεωρώ πως είναι δημοκρατικότερος καθώς συμμετέχουν περισσότερα μέλη στην διαδικασία εκλογής» (Δ5).

Την ίδια άποψη σχετικά με την δημοκρατικότητα του νέου τρόπου επιλογής συγκρίνοντάς τον με τον προηγούμενο, έχει και το υποκείμενο Δ6: «Σε σχέση με τον προηγούμενο, ο νέος τρόπος επιλογής των διευθυντών είναι δημοκρατικότερος» (Δ6).

Ωστόσο, υπάρχουν αρκετοί διευθυντές του δείγματός μας που εκφράζουν επιφυλάξεις αναφορικά με το κατά πόσο η έκφραση της γνώμης των εκπαιδευτικών καθιστά και δημοκρατικότερο τον τρόπο επιλογής.

Το υποκείμενο Δ2 σημειώνει πως η δυνατότητα που έχουν οι εκπαιδευτικοί να απορρίψουν με την ψήφο τους έναν υποψήφιο από την περαιτέρω διαδικασία επιλογής δε συνιστά στοιχείο δημοκρατικότητας, καθώς στερούν τη δυνατότητα από κάποιον να γίνει διευθυντής, επειδή απλά μπορεί να μην τον ήξεραν, να μην εκτίμησαν τα προσόντα του και άρα να μην τον ψήφισαν. «Οι εκπαιδευτικοί ψηφίζουν μεν αλλά έχουν ένα πολύ καθοριστικό ρόλο στην εκλογή του διευθυντή. Μπορούν να απορρίψουν κάποιον αν δεν συγκεντρώσει το 20% των ψήφων, το οποίο δεν είναι δημοκρατικό, καθώς αυτός ο υποψήφιος μπορεί να είχε άλλα προσόντα τα οποία οι εκπαιδευτικοί εκείνη τη στιγμή να μην τα είδαν. Μπορεί δηλαδή να τους ήταν άγνωστος, να μην τον ήξεραν και γι' αυτό να μην τον ψήφισαν. Επομένως, δε νομίζω ότι μόνο η ψηφοφορία τυπικά εξασφαλίζει τη δημοκρατικότητα, η οποία άλλωστε είναι και μυστική» (Δ2).

Αλλά και το υποκείμενο Δ7 θεωρεί σημαντική παράμετρο τα κριτήρια με τα οποία ψηφίζει ο σύλλογος διδασκόντων. «Ουσιαστικά θα μπορούσε να θεωρηθεί δημοκρατικότερος αλλά αυτό σηκώνει μεγάλη συζήτηση, γιατί πολλά εξαρτώνται και από τα κριτήρια που ο καθένας ψηφίζει και επιλέγει έναν διευθυντή. Αν θεωρήσουμε πως λειτουργούμε με βάση το καλό του σχολείου και των παιδιών και όχι με τα ατομικά μας συμφέροντα, ναι θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε πως είναι δημοκρατικός, διαφορετικά δεν είναι. Εξαρτάται καθαρά από τα κριτήρια με τα οποία αποφασίζει ο κάθε σύλλογος καθηγητών» (Δ7).

Επιπλέον, και ο διευθυντής Δ8 επισημαίνει πως στην ουσία μιλάμε για μια κατ' επίφαση δημοκρατικότητα, θίγοντας και αυτός τα κριτήρια με τα οποία ψηφίζουν οι καθηγητές. «Μπορεί να φαίνεται δημοκρατικότερος ωστόσο δεν είναι, καθώς αν κάποιος, ακόμα κι αν ήταν ικανός, έθετε υποψηφιότητα σε σχολείο που δεν τον γνώριζαν, ήταν αδύνατο να εκλεγεί. Από την άλλη κάποιος ακόμα κι αν δεν ήταν ικανός, αλλά είχε καλές διαπροσωπικές σχέσεις θα μπορούσε να εκλεγεί. Άρα για ποια δημοκρατικότητα μιλάμε;» (Δ8).

Άλλωστε, όπως τονίζεται από το υποκείμενο Δ4 αν θέλουμε να μιλάμε για δημοκρατικότητα θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψη και η γνώμη όλων των εμπλεκομένων στη σχολική ζωή. «Για να είναι δημοκρατικός, θα έπρεπε να ληφθούν και οι άλλες ομάδες υπόψη (γονείς, μαθητές). Όταν ψηφίζουν οι υφιστάμενοι παίζονται κι άλλα «παιχνίδια» στη μέση, τα οποία είναι λίγο επικίνδυνα» (Δ4).

Τέλος, ο Δ3 κατηγορηματικά θεωρεί πως η ψήφος των εκπαιδευτικών δεν καθιστά τον τρόπο επιλογής δημοκρατικότερο. «Όχι. (...) Ο λόγος που λέω όχι είναι γιατί θεωρώ ότι δεν υπάρχει αντικειμενική έκφραση της ψήφου από τους καθηγητές, διότι δεν είναι αιτιολογημένη. (...) Για την ορθή διοίκηση ενός σχολείου δεν χρειάζεται η ψήφος των καθηγητών, διότι δεν εκλέγουν τον καλύτερο, αυτόν που θα βοηθήσει το σχολείο να λειτουργήσει καλύτερα, με αντικειμενικά κριτήρια» (Δ3).

6.2.4. Απόψεις των διευθυντών για τη μη μοριοδότηση του δεύτερου μεταπτυχιακού και του δεύτερου διδακτορικού στο υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο επιλογής διευθυντών (ερ. 8).

Από τις απαντήσεις των διευθυντών στο συγκεκριμένο ερώτημα διαφαίνεται ότι η επικρατούσα τάση των διευθυντών θεωρεί πως πρέπει να μοριοδοτούνται και το δεύτερο μεταπτυχιακό και το δεύτερο διδακτορικό (Δ1, Δ2, Δ5, Δ6, Δ8).

«Ό,τι προσόντα έχει κάποιος θα πρέπει να επιβραβεύεται γι' αυτά με κάποιο τρόπο (...)» (Δ1),

« (...) έχω αρνητική γνώμη γι' αυτό. Θα έπρεπε να μοριοδοτούνται έστω κάτι παραπάνω και όχι μηδέν» (Δ2),

«Κάθε γνώση και κάθε σπουδή είναι προσόν για οποιονδήποτε εκπαιδευτικό και εργαζόμενο. Επομένως, θεωρώ πως θα μπορούσε να προσμετράται και το δεύτερο μεταπτυχιακό ή δεύτερο διδακτορικό (...)» (Δ5),

«Πιστεύω πως θα έπρεπε να μοριοδοτούνται, γιατί έχουν γνώση και την γνώση την θέλουμε στην εκπαίδευση, είναι απαραίτητη (...)» (Δ6),

«Θεωρώ απαράδεκτο το ότι δεν μοριοδοτούνται, διότι από τη μια θέλουμε οι εκπαιδευτικοί να κάνουν μεταπτυχιακά, διδακτορικά για να ανεβάσουμε το επίπεδο της εκπαίδευσης, και από την άλλη δεν μοριοδοτείται κάποιο από αυτά» (Δ8).

Υπάρχει ωστόσο σκεπτικισμός σχετικά με το ποσοστό της μοριοδότησης (Δ1, Δ5), τη γνησιότητα αυτών των τίτλων (Δ6), τη συνάφειά τους με τη διοίκηση της εκπαίδευσης (Δ1, Δ6), αλλά και κριτική στάση απέναντι στη νοοτροπία των

εκπαιδευτικών απλά και μόνο να μαζεύουν τίτλους σπουδών για χρησιμοθηρικούς λόγους. Αναλυτικότερα:

« (...) Το θέμα είναι ότι για τη συγκεκριμένη θέση, νομίζω ότι γίνεται κάποια υπέρβαση εδώ. Μοριοδοτούνται μεταπτυχιακά και διδακτορικά, που δεν έχουν καμία σχέση με το αντικείμενο της διοίκησης. Θα έπρεπε να υπάρχει μεγαλύτερη μοριοδότηση στα μεταπτυχιακά που έχουν σχέση με διοίκηση, τα αλλά να μην ακυρώνονται εντελώς αλλά να έχουν μικρότερη μοριοδότηση» (Δ1),

« (...) το ποσοστό που θα προσμετράται (το δεύτερο μεταπτυχιακό ή διδακτορικό) είναι ένα αντικείμενο συζήτησης» (Δ5),

« (...) απ' την άλλη θα έπρεπε να είναι αυστηρά τα κριτήρια στο πώς δίνονται τα μεταπτυχιακά και τα διδακτορικά. Έχουμε πολλές περιπτώσεις προβληματικών μεταπτυχιακών και διδακτορικών και θα πρέπει φυσικά να έχουν συνάφεια με την διοίκηση της εκπαίδευσης» (Δ6).

«Απ' τη μια πλευρά παραδέχομαι ότι στην εκπαίδευση υπήρχε μια παραγωγή πτυχίων και μεταπτυχιακών. Ο εκπαιδευτικός έδινε μεγάλη σημασία στο να μαζέψει «χαρτιά» και όχι να επιμορφωθεί σε πιο ουσιαστικά πράγματα (π.χ. στον τρόπο διδασκαλίας). Μάζευε αυτά τα χαρτιά γιατί είχαν πάρα πολλά μόρια (...)» (Δ2).

Μάλιστα, ένας διευθυντής συνδέει τη μείωση της μοριοδότησης όλων των αντικειμενικών προσόντων των υποψηφίων, με την εισαγωγή της ψηφοφορίας του συλλόγου διδασκόντων, γεγονός που θεωρεί πως θα δημιουργήσει προβλήματα στις σχέσεις διευθυντή- εκπαιδευτικών, με επιπτώσεις στα παιδιά. «Έγινε μια ηθελημένη μείωση όλων των μετρήσιμων μορίων, με σκοπό να έχει βαρύτητα μόνο η ψήφος των καθηγητών. Ενσυνείδητα μειώθηκε η μοριοδότηση και τα αποτελέσματα θα φανούν άμεσα. Ήδη σε πολλές περιπτώσεις ο διευθυντής γίνεται υποχείριο των καθηγητών και αυτό είναι κακό κυρίως για τα παιδιά» (Δ3).

Ωστόσο, δύο υποκείμενα θεωρούν πως ορθά δεν μοριοδοτούνται ούτε το δεύτερο μεταπτυχιακό ούτε το δεύτερο διδακτορικό. Ειδικότερα, αναφέρουν:

«Το διδακτορικό στο 90% των περιπτώσεων προϋποθέτει το μεταπτυχιακό. Το ανώτερο πτυχίο δηλαδή προϋποθέτει όλα τα άλλα. Από την στιγμή που κάποιος παίρνει δεύτερο μεταπτυχιακό ή δεύτερο διδακτορικό σημαίνει ότι θέλει, του αρέσει αυτό που κάνει και θέλει να εξελίσσεται στον τομέα του. Άρα αυτό δεν μπορεί να προσθέτει συνεχώς μόρια. Νομίζω ότι ήταν εντάξει» (Δ4),

«Θεωρώ ότι είναι σωστό, γιατί κάποιος που καταφέρνει να πάρει ένα μεταπτυχιακό είναι εξίσου ικανός με κάποιον που θα πάρει δυο και τρία. Από 'κει και πέρα αν δεν το

έχει κάνει είναι θέμα προσωπικό (έλλειψη χρόνου, οικονομικά προβλήματα) και δεν έχει σχέση με τις ικανότητες του ανθρώπου. Ορθώς δεν μοριοδοτούνται» (Δ7).

6.2.5. Απόψεις των υποκειμένων σχετικά με το αν η συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία (αρχαιότητα στην υπηρεσία) αποτελεί σημαντικό προσόν για την επιλογή στη θέση του διευθυντή, λαμβάνοντας υπόψη την υψηλή μοριοδότησή της στο υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο- Περιγραφή περιστατικών που η αρχαιότητα στην υπηρεσία αποδείχθηκε ή δεν αποδείχθηκε ωφέλιμη (ερ. 9).

Η εκπαιδευτική υπηρεσία αποτελεί για τους ερωτώμενους διευθυντές απαραίτητη προϋπόθεση για να συμμετέχει κάποιος εκπαιδευτικός στη διαδικασία επιλογής. Η κοινή αντίληψη των ερωτώμενων έχει σαν σημείο αναφοράς την πείρα που έχει αποκτήσει ο υποψήφιος έπειτα από την σταδιοδρομία του στην εκπαίδευση και η εμπειρία είναι κάτι το οποίο δε διδάσκεται αλλά αποκτιέται με την καθημερινή τριβή στη σχολική πραγματικότητα (Δ1, Δ3, Δ4, Δ5, Δ7, Δ8). Μάλιστα, η εκπαιδευτική υπηρεσία κρίνεται ως σημαντική ακόμα και από τους υποψηφίους διευθυντές που δεν εκλέχθηκαν (Δ1, Δ7, Δ8).

«Θεωρώ ότι οπωσδήποτε κάποιος που έχει πολλά χρόνια υπηρεσίας γνωρίζει πολύ περισσότερο τα προβλήματα του σχολείου. Οι νεότεροι στην ηλικία όχι ότι δεν έχουν εντυφώσει σε αυτά αλλά ίσως δεν έχουν αντιμετωπίσει όλες τις περιπτώσεις που προκύπτουν καθημερινά στη δουλειά μας. Με το να έχει κάποιος πτυχία, μεταπτυχιακά μπορεί να υπερτερεί στο θεωρητικό κομμάτι, στο πρακτικό κομμάτι όμως χρειάζεται και η εμπειρία. Πρέπει η εμπειρία να μοριοδοτείται (...). Η εκπαιδευτική υπηρεσία είναι ωφέλιμη» (Δ1),

«Θεωρώ σημαντικό παράγοντα την αρχαιότητα, διότι αποτελεί εμπειρία. Και δεν είναι τυχαίο ότι ο νόμος ορίζει σε περίπτωση απουσίας του διευθυντή, αναπληρώνεται από τον αρχαιότερο καθηγητή του σχολείου. Διότι στη διοίκηση ενός σχολείου η εμπειρία αποτελεί σημαντικό παράγοντα, όπως επίσης και ο χρόνος διδακτικής εμπειρίας. Κάποιος που έχει εμπειρία μπορεί να διαχειριστεί κρίσεις. Το σχολείο έχει καθημερινά κρίσεις, είναι απρόβλεπτο το τι μπορεί να συμβεί, γι' αυτό ο διευθυντής πρέπει να είναι σε ετοιμότητα να αντιμετωπίσει τις κρίσεις (...))» (Δ3),

«Χρειάζεται η εμπειρία προκειμένου ο διευθυντής να αντιμετωπίζει καταστάσεις, να ξέρει πώς να τις αντιμετωπίσει. Αν δεν έχει αρκετή εμπειρία δεν μπορεί να διαχειριστεί το προσωπικό και τους μαθητές (...). Η προϋπηρεσία σχετίζεται με την διοικητική

ικανότητα, το να μπορέσει ο διευθυντής να διαχειριστεί το δυναμικό που έχει στα χέρια του. Το διδακτορικό ή το μεταπτυχιακό δεν θα σε βοηθήσει σε αυτό (...) (Δ4),

«Σαφώς όταν έχεις κάποια χρόνια στην εκπαίδευση αποκτάς μεγαλύτερη εμπειρία. Έχεις ζήσει περισσότερες καταστάσεις και έχεις δει πως αντιμετωπίζονται προβλήματα, γεγονός που σαφώς διευρύνει την αντίληψή σου καθώς και τον τρόπο που θα μπορούσες να αντιμετωπίσεις αυτά τα θέματα. Οπότε θεωρώ ότι είναι σημαντική η προϋπηρεσία (...). Θεωρώ πως η προϋπηρεσία σου δίνει κάποια προσόντα σε σχέση με κάποιον που έχει λιγότερα χρόνια, κυρίως στο κομμάτι της συναναστροφής με γονείς και μαθητές (...)» (Δ7),

«Την αρχαιότητα τη θεωρώ σημαντική γιατί και εμπειρία σου προσφέρει και σίγουρα έχεις δοκιμαστεί και έχεις πιεστεί από καταστάσεις. Όσο πιο νέος είναι κάποιος δεν έχει τον ίδιο αέρα με κάποιον που έχει πολλά χρόνια. Βοηθάει η εκπαιδευτική προϋπηρεσία στη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων» (Δ8).

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως το υποκείμενο Δ5, αν και θεωρεί σημαντική την εμπειρία που αποκτά κάποιος μετά από πολλά χρόνια προϋπηρεσίας, διατηρεί όμως κάποιες επιφυλάξεις και τονίζει πως επειδή δεν υπάρχει κάποια πανεπιστημιακή σχολή με αντικείμενο σπουδών την εκπαιδευτική διοίκηση, ο μόνος τρόπος να εξοικειωθεί κάποιος με τα διοικητικά θέματα είναι μέσα από την εμπειρία στο σχολείο. « (...) Επειδή δεν υπάρχει κάποια σχολή (τουλάχιστον μέχρι πρόσφατα δεν υπήρχε) σε σχέση με τη διοίκηση της εκπαίδευσης, αυτό που δίνει τα εφόδια είναι η εμπειρία στο σχολείο. Επομένως όσο περισσότερα χρόνια είναι κάποιος στο σχολείο, αυτό του δίνει την δυνατότητα να γνωρίζει καλύτερα τα εκπαιδευτικά και διοικητικά θέματα ,χωρίς να είναι απόλυτο αυτό. Από την εμπειρία μου, συνάντησα συναδέλφους με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας που δεν γνώριζαν καθόλου τα διοικητικά θέματα. Επομένως, να μοριοδοτείται η εκπαιδευτική προϋπηρεσία, αν όμως υπάρχουν σχολές ή μεταπτυχιακά στην εκπαιδευτική διοίκηση να ξανασυζητηθεί το θέμα» (Δ5).

Υπάρχει όμως και ένας προβληματισμός σχετικά με την υψηλή μοριοδότηση της εκπαιδευτικής υπηρεσίας: « (...) Ίσως δεν θα έπρεπε να μοριοδοτείται τόσο αλλά πρέπει να μετριέται η προϋπηρεσία» (Δ4), « (...) είναι υπερβολικό αυτό το 11 μονάδες (...)» (Δ6), « (...) τώρα αν τα μόρια πρέπει να είναι τόσα ή λιγότερα αυτό δεν μπορώ να το πω σίγουρα (...)» (Δ7).

Αντίθετη άποψη εκφράζει το υποκείμενο Δ2, θεωρώντας ότι η πριμοδότηση της αρχαιότητας αποτελεί ανασχετικό παράγοντα για τους νέους υποψηφίους, που έχουν θεωρητικές γνώσεις, αλλά υπολείπονται σε χρόνια υπηρεσίας από τους παλιούς

διευθυντές και μάλιστα τονίζει πως και ο ίδιος βρέθηκε αντιμέτωπος με το ίδιο πρόβλημα. «Κατηγορηματικά ΟΧΙ. Οι τελευταίοι εκπαιδευτικοί που διορίστηκαν ήταν περίπου 35 ετών, αφού πλέον δεν γίνονται διορισμοί. Επομένως ένας άνθρωπος που μπαίνει στην εκπαίδευση στα 35 του δεν μπορεί να έχει τις 11 μονάδες. Άρα μοριοδοτούνται και ενισχύονται οι παλαιοί εκπαιδευτικοί. Αυτό όμως δεν μπορεί να φέρει την ανανέωση που θέλουμε στο εκπαιδευτικό μας σύστημα (όχι ότι όλοι οι παλαιοί είναι λάθος), αλλά θα θέλαμε και νέους ανθρώπους με μεταπτυχιακά, διδακτορικά, επιμορφώσεις... Ένας παλαιός που έχει πάρει για παράδειγμα το 1980 το πτυχίο, έχει μείνει σε αυτό το πτυχίο. Αυτός όμως παίρνει 11 μονάδες. Το πρόβλημα αυτό αντιμετώπισα κι εγώ που από την προηγούμενη εκπαιδευτική υπηρεσία πήρα μόνο 1,5 μόριο, ενώ ένας παλαιός με μηδέν άλλα προσόντα πήρε 11. Εγώ λοιπόν πάλεψα να φτάσω τα υπόλοιπα με μεταπτυχιακό, πτυχία, επιμορφώσεις, που είναι πολύ δύσκολο. Δεν επιτρέπεται σε μια δημοκρατική κοινωνία να εξαιρούνται οι νέοι άνθρωποι» (Δ2).

Ο διευθυντής Δ6 δε θεωρεί σημαντική μόνο την εμπειρία αλλά πιστεύει πως ένας συνδυασμός εμπειρίας και θεωρητικών γνώσεων θα βοηθούσε το διευθυντή στο πολυσχιδές έργο του. « (...) Ο διευθυντής έχει να λύσει πολλά θέματα σε ελάχιστο χρόνο και σε αυτό βοηθά και η εμπειρία και τα πτυχία, ένας συνδυασμός τους δηλαδή» (Δ6).

Από την εμπειρία τους οι περισσότεροι διευθυντές αναφέρθηκαν σε καταστάσεις που χρειάστηκε να διαχειριστούν και η εμπειρία τους στην εκπαίδευση αποδείχθηκε ωφέλιμη.

« (...) Για παράδειγμα στο σχολείο μας υπάρχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, οπότε αν κάποιος έχει δουλέψει σε σχολείο που υπάρχει μέριμνα γι' αυτά τα παιδιά (τιμήμα ένταξης, καθηγητής παράλληλης στήριξης), οπωσδήποτε θα μπορούσε να δώσει λύσεις σε προβλήματα που προκύπτουν ή σε θέματα που έχουν να κάνουν με παραβατικότητα ή διαχείριση κρίσεων (...)» (Δ1),

« (...) Κάποιος που έχει εμπειρία μπορεί να διαχειριστεί κρίσεις (...)» (Δ3),

« (...) Υπάρχουν καταστάσεις και περιστατικά που απαιτούν άμεση αντιμετώπιση, εκείνη τη στιγμή (π. χ. να χτυπήσει ένα παιδί, ο καθηγητής να φέρει στο γραφείο μαθητή σε έξαλλη κατάσταση). Ο διευθυντής πρέπει να έχει βιώσει αντίστοιχες καταστάσεις για να τις αντιμετωπίσει αποτελεσματικά, διαφορετικά υπάρχει κίνδυνος να «διαλυθεί» όλο το σχολείο» (Δ4),

« (...) Με βοήθησε να ξέρω να φυλάγομαι περισσότερο από δύσκολες καταστάσεις. Έχω πάρει ιδέες από άλλους διευθυντές στη διαχείριση κρίσεων και υιοθέτησα καλές πρακτικές» (Δ7).

6.2.6. Απόψεις των διευθυντών αναφορικά με το αν η αντικατάσταση της συνέντευξης με τη μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων, διευκολύνει την επιλογή για κάποιον που πληροί τα κριτήρια για τη θέση αυτή (ερ. 5).

Στην ερώτηση αυτή οι διευθυντές στην συντριπτική πλειοψηφία απάντησαν πως η ψηφοφορία με τον τρόπο που διεξήχθη (μυστική και αναιτιολόγητη ψήφος) δεν διευκόλυνε την ορθή επιλογή για κάποιον που πληρούσε τα κριτήρια για τη θέση αυτή. «Δεν την διευκολύνει θα έλεγα, διότι η μυστική ψηφοφορία αντικατέστησε με τη συνέντευξη αλλά δε μπορεί με μυστικό τρόπο να εκλέγεται ο διευθυντής ενός σχολείου, γιατί εδώ μιλάμε για ένα δημόσιο οργανισμό. Ο διευθυντής ενός σχολείου θα πρέπει να εκλέγεται με αντικειμενικές και καθαρές διαδικασίες. Η μυστική ψηφοφορία δεν διασφαλίζει την αντικειμενικότητα. Επομένως, θεωρώ ότι δεν βοήθησε να γίνει ορθή επιλογή, διότι όπως είδαμε στις τελευταίες κρίσεις άτομα πολύ άξια δεν εξελέγησαν διότι δεν είχαν τη στήριξη του συλλόγου (είτε δεν τους ήξερε ο σύλλογος, είτε ήταν από άλλα σχολεία). Επομένως, δεν νομίζω ότι διευκόλυνε την επιλογή προς το καλύτερο» (Δ2), « Εάν η μυστική ψηφοφορία είχε αιτιολόγηση (γιατί ψηφίζω και ποιόν ψηφίζω) ίσως διευκόλυνε την ορθή επιλογή για κάποιον που πληρούσε τα κριτήρια καταλληλότητας για τη θέση του διευθυντή. Έτσι όπως έγινε νομίζω όχι» (Δ4).

Επιπρόσθετα, τα υποκείμενα Δ1, Δ7 και Δ8, που δεν εξελέγησαν, αναφέρθηκαν στα κριτήρια με τα οποία ψηφίζουν οι σύλλογοι διδασκόντων. Αν, δηλαδή, ο σύλλογος αποφασίζει με βάση συγκεκριμένα, αντικειμενικά κριτήρια και θέτει ως γνώμονα το συλλογικό καλό, το καλό δηλαδή του σχολείου του και όχι το ατομικό συμφέρον, τότε μόνο διασφαλίζεται η ορθή επιλογή. «Με τις προϋποθέσεις και με τη διαδικασία που έγινε νομίζω ότι δεν διευκόλυνε τα πράγματα. Δημιούργησε περισσότερα προβλήματα. Αν όμως ο σύλλογος διδασκόντων αποφασίζει με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, βάζει συγκεκριμένους δείκτες πάνω στα κριτήρια, αυτό νομίζω ότι θα είναι πολύ σημαντικό και θα δοθεί και η δυνατότητα στο σύλλογο να πει τη γνώμη του και να αποφασίζει για την πλήρωση αυτής της θέσης (...),» (Δ1), «Πιστεύω ότι θα ήταν ένα καλό σύστημα, αν όλοι ψήφιζαν με κριτήριο το καλό του σχολείου. Πιστεύω ότι τότε θα ήταν πραγματικά καλό. Γιατί ναι ο σύλλογος είναι σε θέση να

αξιολογήσει κάποιους ανθρώπους, όχι έναν άγνωστο, αλλά κάποιον τον οποίον ζει καθημερινά, βλέπει κάποια πράγματα, κι επομένως μπορεί να τον κρίνει. Αν λοιπόν τα κριτήρια με τα οποία ψηφίζουν είναι για το «καλό» του σχολείου πιστεύω ότι είναι καλό. Αν όμως τα κριτήρια είναι ατομικά τότε θεωρώ ότι είναι αρνητικό. Δίκοπο μαχαίρι η άποψη του συλλόγου» (Δ7), «Δεν πιστεύω ότι διευκολύνει την επιλογή για κάποιον που πληροί τα κριτήρια καταλληλότητας γι' αυτή τη θέση. Γιατί στην ψηφοφορία μπαίνει το προσωπικό, υποκειμενικό στοιχείο και αυτό δημιουργεί προβλήματα στο να υπάρξει ορθή επιλογή» (Δ8).

Το στοιχείο της υποκειμενικότητας θίγεται και από το υποκείμενο Δ3, που τονίζει πως και η συνέντευξη μπορεί να είχε τρωτά σημεία αλλά εκεί η ίδια ομάδα αξιολογούσε όλους τους διευθυντές, επομένως η επιλογή γινόταν με τα ίδια ακριβώς κριτήρια. «Όχι, γιατί εκλέγονται οι αρεστοί και όχι οι άριστοι. Στην συνέντευξη η ίδια ομάδα αξιολογούσε όλους τους διευθυντές και έτσι υπήρχε μια καλύτερη κλιμάκωση, έστω και αν μπορεί να θεωρηθεί υποκειμενική ή ότι εξαρτάται από πολιτικά κριτήρια. Επίσης στη συνέντευξη είχε μεγάλη βαρύτητα και η γνώμη των αιρετών, οι οποίοι θεωρούντο υπόλογοι» (Δ3).

Διαφορετική είναι η άποψη του διευθυντή Δ5, που θεωρεί πως η μυστική ψηφοφορία διασφαλίζει την ορθότητα της επιλογής. «Πιστεύω πως ναι, διασφαλίζεται. Γιατί κατά την επιλογή στη διάρκεια της μυστικής ψηφοφορίας ο σύλλογος λαμβάνει υπόψη την προσωπικότητα, το χαρακτήρα, τις ικανότητες του υποψηφίου διευθυντή· στηρίζεται δηλαδή σε συγκεκριμένα κριτήρια» (Δ5).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη του διευθυντή Δ6, ο οποίος πιστεύει πως οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που γνωρίζουν πολύ καλά ποιος πληροί τα κριτήρια για τη θέση του διευθυντή. Σημειώνει, ωστόσο, πως η ψήφος των καθηγητών ενέχει το στοιχείο της υποκειμενικότητας, που γίνεται εντονότερο στους μικρούς συλλόγους διδασκόντων, αλλά το ίδιο ισχύει και για τη συνέντευξη, όπου μάλιστα η επιλογή διευθυντή γινόταν από μια μικρή ομάδα ανθρώπων. «Νομίζω οι καθηγητές γνωρίζουν πολύ καλά ποιος μπορεί να πληροί τα κριτήρια γι' αυτή τη θέση (...). Υπάρχει βέβαια το στοιχείο της υποκειμενικότητας και στη συνέντευξη και στην ψηφοφορία. Η συνέντευξη δεν παύει να είναι άποψη 3-5 ατόμων και να υπάρχει μια υποκειμενική κατάσταση. Το μεγάλο πρόβλημα είναι στους μικρούς συλλόγους διδασκόντων» (Δ6).

6.2.7. Απόψεις των υποκειμένων σχετικά με τα προσόντα- δεξιότητες που απαιτείται να διαθέτει ο διευθυντής για να διοικήσει μια σχολική μονάδα, να αντιμετωπίζει τα προβλήματα που συναντά και να δημιουργεί μια δυναμική ανάπτυξής της. (ερ. 6 και 16).

Οι αντιλήψεις των διευθυντών για τα προσόντα και τις δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, δίνουν την εικόνα μιας προσωπικότητας η οποία πρέπει να διαθέτει κατάρτιση σε θέματα διοικητικής φύσης (Δ1, Δ4, Δ5, Δ7, Δ8), επικοινωνιακές ικανότητες (Δ1, Δ4, Δ6, Δ7) αλλά και ικανότητες στη διαχείριση των ανθρωπίνων πόρων του σχολείου, εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7). Ειδικότερα:

«Πρώτα απ' όλα πρέπει να έχει διοικητικές ικανότητες, να είναι οργανωτικός, να γνωρίζει το θεσμικό πλαίσιο, να έχει πολύ καλές επικοινωνιακές σχέσεις με το προσωπικό αλλά και με την ευρύτερη τοπική κοινωνία, να είναι καινοτόμος, να υποστηρίζει τους συναδέλφους στην προσπάθειά τους, υποστηρικτικός επίσης προς τα παιδιά και τους γονείς, να εμψυχώνει (γιατί είναι γεγονός πως το τελευταίο διάστημα οι εκπαιδευτικοί έχουμε επιφορτιστεί με πάρα πολλές αρμοδιότητες και ευθύνες), ευέλικτος, έτσι ώστε να δίνει λύσεις σε θέματα τα οποία προκύπτουν» (Δ1),

«Πρέπει να γνωρίζει τη νομοθεσία πρώτα-πρώτα, είναι πολύ σημαντικό. Να γνωρίζει τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, ίσως είναι πιο σημαντικό και από τη νομοθεσία. Να γνωρίζει πως θα διαχειριστεί καταστάσεις, πως θα διαχειριστεί τους καθηγητές του και πως θα διαχειριστεί τα παιδιά και τους γονείς. Ο διευθυντής έχει συνεχώς επαφή με τρεις ομάδες ανθρώπων τελείως διαφορετικές μεταξύ τους. Πρέπει να είναι ευέλικτος και πάρα πολύ οργανωτικός» (Δ4),

«Το πρώτο που πρέπει να ξέρει είναι τα διοικητικά θέματα. Το δεύτερο είναι η διαχείριση των σχέσεων του προσωπικού του σχολείου, των εκπαιδευτικών και η διαχείριση των σχέσεων μαθητών, γονέων, όλων δηλαδή των φορέων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία» (Δ5),

« (...) Θεωρώ ότι βασικό του προσόν πρέπει να είναι η επικοινωνία, η δυνατότητα διαχείρισης ανθρώπινων καταστάσεων και του δυναμικού του σχολείου (...)» (Δ6),

«Σίγουρα πρέπει να είναι οργανωτικός, ψύχραιμος, να έχει τον τρόπο να κερδίζει την εμπιστοσύνη του συλλόγου, των μαθητών και των γονέων. Να έχει δηλαδή όλα εκείνα τα επικοινωνιακά χαρακτηριστικά που χρειάζονται. Επιπλέον, να είναι γνώστης της νομοθεσίας (...), καθώς επίσης και να έχει την ικανότητα να διαχειρίζεται τις σχέσεις

μαθητών μεταξύ τους και προβλήματα μαθητών (ρομά, παιδιά με ειδικές ανάγκες, παιδιά με μαθητικές δυσκολίες)» (Δ7).

Μάλιστα, όλα αυτά που πρέπει να διαχειριστεί ένας διευθυντής δε μαθαίνονται μέσα από θεωρητικές γνώσεις αλλά απαιτούν κυρίως εμπειρία. Επιπλέον, δε θα πρέπει να είναι απόλυτος, καθώς έχει να κάνει με παιδιά. «Αυτό σίγουρα δεν μαθαίνεται από βιβλία, είναι θέμα εμπειρίας. Το κυριότερο προσόν του είναι να έχει διπλωματία (με την καλή έννοια), δηλαδή να ξέρει να χειρίζεται καταστάσεις, γιατί έχει να αντιμετωπίσει γονείς, καθηγητές και μαθητές. Θα πρέπει να μην είναι απόλυτος, να είναι διαλλακτικός. Να σκέφτεται ότι έχει να κάνει με παιδιά, δεν διοικεί κάποια επιχείρηση. Να είναι αντικειμενικός με τους συναδέλφους» (Δ2).

Αξίζει να σημειωθεί πως το υποκείμενο Δ2 με έναν εύστοχο παραλληλισμό μας δίνει με παραστατικό τρόπο να καταλάβουμε πόσο δύσκολο και απαιτητικό έργο είναι το να διοικείς μια σχολική μονάδα και φυσικά απαιτεί και αντίστοιχες δεξιότητες. «(...) Γενικά θέλει δεξιότητες και είναι πραγματικά σαν να ισορροπείς σε τεντωμένο σχοινί(...)» (Δ2).

Το υποκείμενο Δ3, έχοντας διατελέσει διευθυντής για αρκετά χρόνια, θεωρεί δύσκολο έργο τη διοίκηση του σχολείου, καθώς ο διευθυντής έχει την ευθύνη για ο,τιδήποτε συμβεί σε αυτό. «Η διοίκηση μιας σχολικής μονάδας είναι πάρα πολύ σοβαρή και δύσκολη υπόθεση, γιατί ο διευθυντής έχει να διαχειριστεί αρκετά πράγματα (...). Είναι υπεύθυνος για ο,τιδήποτε συμβεί στο σχολείο... Άρα πρέπει να καταναίμει το χρόνο του ισόποσα (...) και ο χρόνος συνήθως δεν επαρκεί» (Δ3). Επιπλέον, τονίζει πως δεν είναι μόνο μια διοικητική θέση αλλά οι γνώσεις του πρέπει να είναι και παιδαγωγικής φύσεως. «(...) Δεν είναι μόνο μια διοικητική θέση αλλά είναι περισσότερο παιδαγωγική, εμπνευστική στους καθηγητές του, στήριξης» (Δ3).

Αλλά και το υποκείμενο Δ7 πιστεύει πως ο διευθυντής πρέπει να γνωρίζει την παιδαγωγική διαδικασία. « (...) Να είναι γνώστης (...) της παιδαγωγικής διαδικασίας (...)» (Δ7).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη των διευθυντών Δ2 και Δ6, σύμφωνα με την οποία ο διευθυντής θα πρέπει ως άτομο να είναι ισορροπημένο, να έχει μέτρο. «Κατ' αρχάς πρέπει να είναι μια συγκροτημένη προσωπικότητα. Αν αυτή η προσωπικότητα έχει θέματα ήδη, θα τα βγάλει μοιραία και στη διοίκηση (...)» (Δ2), « Θα πρέπει να είναι ένας άνθρωπος ο οποίος να είναι ισορροπημένος σαν χαρακτήρας. Η γνώση είναι απαραίτητη αλλά θέλουμε και έναν άνθρωπο που έχει μέτρο στη ζωή του (...). Δεν είναι μόνο θέμα γνώσεων, είναι και το πώς βιώνει τα

πράγματα, τη ζωή και τον κόσμο μέσα του. Η γνώση πρέπει να μετασχηματίζεται σε στάση ζωής και σοφία» (Δ6).

Ένα υποκείμενο (Δ8) υποστήριξε πως ο διευθυντής κατά την άσκηση των διοικητικών του καθηκόντων θα πρέπει να θέτει όρια, τα οποία να είναι γνωστά σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. *«Να υπάρχουν κόκκινες γραμμές απ' την πλευρά της διοίκησης και αυτό να το γνωρίζουν γονείς, μαθητές και καθηγητές (...)*» (Δ8).

Επιπλέον, για την ανάπτυξη μιας σχολικής μονάδας αυτός που κυρίως θα την ωθήσει προς την κατεύθυνση αυτή είναι ο διευθυντής, είτε με το να είναι συνεχώς σε εγρήγορση, να γνωρίζει τι γίνεται σε άλλα σχολεία και να μεταφέρει και στο δικό του καλές πρακτικές που χρησιμοποιούνται σε άλλες σχολικές μονάδες, *«Πρέπει να είναι αρκετά ενορατικός. Να παρακολουθεί γενικά τι γίνεται, να κοιτά και τα άλλα σχολεία πώς δουλεύουν. Να εμπλουτίζει με αυτές τις γνώσεις το σύλλογο διδασκόντων ωθώντας το με πλάγιο τρόπο να τα υλοποιήσει (...)*» (Δ4), είτε μέσα από το καλό κλίμα που θα εξασφαλίσει στους συναδέλφους του. *« (...) Η ανάπτυξη της σχολικής μονάδας θεωρώ πως έρχεται μέσα από την ανάπτυξη των σχέσεων που αποτελούν το κίνητρο για την συνεργασία, το καλό κλίμα, την ηρεμία ώστε να μπορεί ο συνάδελφος να δίνει το μέγιστο των δυνατοτήτων του στην υλοποίηση των στόχων του σχολείου»* (Δ5).

6.3. ΑΞΟΝΑΣ Β: Σχέσεις Διευθυντή- συλλόγου διδασκόντων ως συνέπεια της νέας διοικητικής στρατηγικής.

6.3.1. Απόψεις των υποκειμένων αναφορικά με το αν η μυστική ψηφοφορία επηρέασε τις σχέσεις τους με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων (ερ. 10).

Αναφορικά με το αν επηρεάστηκαν οι σχέσεις τόσο των εκλεγμένων όσο και των διευθυντών που δεν εκλέχθηκαν, με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, όλα τα υποκείμενα της έρευνάς μας (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ8), με μία μόνο εξαίρεση (Δ7), απάντησαν πως δεν δημιουργήθηκαν προβλήματα είτε σε επίπεδο προσωπικών σχέσεων είτε σε επίπεδο συνεργασίας στο πλαίσιο του σχολείου. Έγινε δηλαδή φανερό μέσα από τις απαντήσεις των διευθυντών πως επέδειξαν ωριμότητα και ανεκτικότητα στην έκφραση της διαφορετικής άποψης (Δ3, Δ8) και έτσι σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις το αποτέλεσμα έγινε σεβαστό και οι σύλλογοι συνέχισαν ενωμένοι.

Ειδικότερα, η υποψήφια διευθύντρια Δ1, η οποία μάλιστα δεν εξελέγη, σαφώς υποστηρίζει πως δεν δημιουργήθηκαν προβλήματα με το σύλλογο διδασκόντων ως απόρροια της μυστικής ψηφοφορίας και σ' αυτό συνέβαλε και το γεγονός πως η ίδια ήταν πολλά χρόνια στο σχολείο, επομένως και οι δεσμοί με τους συναδέλφους ήταν ισχυρότεροι και δύσκολο να διαρραγούν, επειδή δεν ψηφίστηκε. Επιπλέον, τονίζει πως η ίδια είχε ζητήσει από τους συναδέλφους της που δεν την επέλεξαν, αν το ήθελαν και οι ίδιοι, να συζητήσουν τους λόγους, γεγονός που θεωρεί πως θα της δώσει την ευκαιρία να βελτιωθεί ως άτομο. *«Δεν επηρεάστηκαν οι σχέσεις με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων. Προσωπικά πιστεύω ότι ο καθένας έχει το δικαίωμα της γνώμης του. Και μάλιστα τελειώνοντας η διαδικασία είχα ζητήσει από τους συναδέλφους που δεν με τίμησαν με την ψήφο τους ότι θα είμαι στη διάθεσή τους να συζητήσουμε τους λόγους. Πάντα ήθελα να ακούσω μια άλλη γνώμη για το άτομό μου, να μου αναφέρουν τα λάθη μου ή τι είναι εκείνο που τους δυσαρεστεί. Γιατί πραγματικά θέλω να βελτιώνομαι σαν άτομο. Είμαι πολλά χρόνια σε αυτό το σχολείο, δε νομίζω να δημιουργήθηκαν κάποια θέματα, εξακολουθώ να είμαι το ίδιο ανοικτή και φιλική με τους συναδέλφους, όπως ήμουν και τόσα χρόνια» (Δ1).*

Αλλά και η διευθύντρια Δ4 εκφράζει με βεβαιότητα την πεποίθηση πως οι σχέσεις δεν επηρεάστηκαν, γεγονός που αποδίδει στο ότι η ίδια δεν ασχολήθηκε καθόλου με το να υπολογίσει ποιοι θα την ψηφίσουν ή όχι. Υπογραμμίζει, ωστόσο, ότι για να λειτουργήσει σωστά μια σχολική μονάδα οι σχέσεις μεταξύ των μελών της πρέπει να είναι αρμονικές. *«Ειλικρινά νομίζω πως δεν επηρεάστηκαν καθόλου οι σχέσεις με τα μέλη του συλλόγου. Ίσως αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι, ούτε καν είχα κοιτάξει ποιοι θα με ψηφίσουν κι αν θα με ψηφίσουν. Ο καθένας σε ψηφίζει ή δεν σε ψηφίζει για συγκεκριμένους λόγους. Όταν δεν σε ψηφίζει καλό είναι να μάθεις το γιατί για να δεις αν κάτι πήγε στραβά. Για να λειτουργήσει το σχολείο οι σχέσεις μεταξύ συναδέλφων και μεταξύ διευθυντή-συναδέλφων πρέπει να είναι ομαλές» (Δ4).*

Επιπλέον, ο διευθυντής Δ8, έχει την άποψη πως είναι σεβαστή η ελεύθερη επιλογή του καθενός. *«Όχι δεν επηρεάστηκαν καθόλου οι σχέσεις με το σύλλογο διδασκόντων. Ο καθένας έχει το δικαίωμα της ελεύθερης επιλογής και αυτό είναι σεβαστό» (Δ8).*

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη του υποκειμένου Δ6, που θεωρεί ότι μέσα από τη διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας οι σχέσεις του με τους εκπαιδευτικούς έγιναν καλύτερες. *«Προσωπικά, οι σχέσεις μου δεν επηρεάστηκαν και μπορώ να πω*

ότι έγιναν και καλύτερες. Νιώσαμε όμορφα όλοι. Δεν επηρεάστηκαν αρνητικά, θετικά ναι» (Δ6).

Ιδιαίτερες είναι οι περιπτώσεις των διευθυντών Δ2 και Δ5, που ήταν οι μοναδικοί υποψήφιοι στις σχολικές μονάδες, όπου εξελέγησαν. Μάλιστα, ο Δ2, εκτός από μοναδικός υποψήφιος είχε και την απόλυτη στήριξη του συλλόγου διδασκόντων. «Είχα την τύχη να έχω την απόλυτη στήριξη όλου του συλλόγου (100%). Επιπλέον δεν έλαβε κανένας άλλος μέρος στη διαδικασία. Επομένως, οι σχέσεις με το σύλλογο διδασκόντων δεν επηρεάστηκαν γιατί με ψήφισαν όλα τα μέλη» (Δ2). Απ' την άλλη πλευρά ο Δ5 τονίζει πως ακόμα και αν η υποψηφιότητα είναι μία μπορεί να δημιουργηθούν προβλήματα αλλά στην δική του περίπτωση δε συνέβη κάτι τέτοιο. «Όχι νομίζω. Ήμουν, βέβαια, ο μοναδικός υποψήφιος. Επειδή όμως και στην μοναδική υποψηφιότητα μπορεί να υπάρξουν συγκρούσεις και αντιπαράθεσεις στο σύλλογο, στη συγκεκριμένη περίπτωση το αποτέλεσμα ήταν τέτοιο που δεν δημιούργησε συνθήκες συγκρουσιακές» (Δ5).

Στη συνέχεια, το υποκείμενο Δ3, αν και τονίζει πως διαφωνεί με τη μυστική ψηφοφορία και υπογραμμίζει ότι στον τρόπο με τον οποίο ψήφισαν οι εκπαιδευτικοί επηρεάστηκαν από διαπροσωπικές σχέσεις και δεν ψήφισαν με αντικειμενικά κριτήρια, ωστόσο από την πλευρά του οι σχέσεις δεν επηρεάστηκαν. «Όχι δεν επηρεάστηκαν οι σχέσεις με το σύλλογο διδασκόντων. Είμαι ανεκτικός και λέω ότι οι εκπαιδευτικοί ίσως να είχαν περισσότερη υποχρέωση σε κάποιον άλλο. Οπότε δεν θα με πείραζε αν είχαν φιλίες και έπρεπε να ψηφίσουν κάποιον άλλο. Γιατί όπως είπα διαφωνώ με το θεσμό. Από εκεί και πέρα εγώ τα σβήνω όλα και λέω προχωράμε μαζί για τα επόμενα δυο χρόνια» (Δ3).

Διαφορετική είναι η άποψη της υποψήφιας διευθύντριας Δ7, η οποία να υπογραμμίσουμε δεν εξελέγη, που δηλώνει ότι αν και γνώριζε πως δε θα την ψήφιζαν οι συνάδελφοί της, αυτό δεν της δημιούργησε αρνητικά συναισθήματα απέναντί τους. Αυτό όμως που την ενόχλησε είναι το γεγονός πως κάποιοι της υποσχέθηκαν ότι θα την ψηφίσουν αλλά τελικά δεν το έπραξαν. Αλλά και η ίδια ως ψηφοφόρος πλέον, όταν θεώρησε σωστό να είναι ειλικρινής απέναντι σε έναν υποψήφιο διευθυντή, εισέπραξε αρνητικά συναισθήματα. «Γνωρίζω ότι κάθε άνθρωπος λειτουργεί με διαφορετικά κίνητρα. Θεωρούσα πιθανό ότι δεν θα με ψήφιζαν και συνεπώς δεν αισθάνθηκα ότι αυτό πρέπει να μου δημιουργήσει άσχημα συναισθήματα για τους συναδέλφους μου. Κάθε άνθρωπος είναι ελεύθερος να διαλέγει αυτό που θέλει. Επομένως, δεν θεώρησα ότι αυτός που δε με ψήφισε έκανε κάτι κακό απέναντί μου.

Θεώρησα όμως λίγο αρνητικό το ότι κάποιιοι μου είπαν θα με ψηφίσουν και δεν με ψήφισαν. Έπαψαν να μου μιλάνε άτομα που δε με ψήφισαν. Αισθάνθηκα όμως και ικανοποίηση για αυτούς που με ψήφισαν. Απ' την άλλη όταν εγώ θεώρησα έντιμο να πω σε έναν υποψήφιο διευθυντή ότι δεν τον ψήφισα όχι γιατί δεν τον εκτιμούσα αλλά επειδή ήταν μεγάλος και θα συνταξιοδοτούνταν, εκεί εισέπραξα θυμό και απογοήτευση». (Δ7).

6.3.2. Απόψεις των διευθυντών όσον αφορά τη συμμετοχή στην διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας όλων των υπηρετούντων εκπαιδευτικών εκείνη την χρονική περίοδο στο σχολείο (αναπληρωτές, αποσπασμένοι), οι οποίοι το επόμενο σχολικό έτος δε θα ήταν στο σχολείο (ερ. 11).

Στο συγκεκριμένο ερώτημα οι απόψεις των εκπαιδευτικών δίστανται. Το δείγμα των διευθυντών διχάζεται σχετικά με το αν εκπαιδευτικοί που δεν έχουν οργανική θέση σε μια σχολική μονάδα (π.χ. αναπληρωτές, αποσπασμένοι) είναι θεμιτό να κρίνουν την εκλογή ενός διευθυντή, που με μεγάλη πιθανότητα, όπως έχει δείξει η εμπειρία, δε θα έχουν οι ίδιοι ως διοικητικό προϊστάμενο το επόμενο σχολικό έτος. Στην ουσία, να αποφασίσουν και σε πολλές περιπτώσεις να κρίνουν με την ψήφο τους τον διευθυντή, τον οποίο θα έχουν οι συνάδελφοί τους.

Αναλυτικότερα, τα υποκείμενα Δ2, Δ3, Δ7 και Δ8 ενστερνίζονται την άποψη πως όσοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν οργανική θέση σε ένα σχολείο δε θα έπρεπε να συμμετέχουν στη διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας, καθώς θεωρούν πως δεν είναι δυνατό εκπαιδευτικοί που την επόμενη σχολική χρονιά θα είναι σε άλλο σχολείο να δεσμεύσουν με την απόφασή τους, τους μόνιμους συναδέλφους τους.

«Θεωρώ ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δεν θα έπρεπε να ψηφίζουν στην επιλογή διευθυντή, γιατί είναι πολύ κρίσιμη η επιλογή ενός διευθυντή και είναι λάθος να γίνεται από συναδέλφους οι οποίοι την επόμενη χρονιά κατά 90% θα είναι σε άλλο σχολείο(...)» (Δ2),

«Ένας καθηγητής ο οποίος φεύγει την επόμενη χρονιά, με την επιλογή του δεν πρέπει να δεσμεύει το σύλλογο των διδασκόντων για τα επόμενα δυο χρόνια, αν θέλουμε η κρίση να είναι αντικειμενική(...)» (Δ3),

«Το θεωρώ αρνητικό το γεγονός ότι στη διαδικασία συμμετείχαν άνθρωποι που την επόμενη χρονιά κατά μεγάλη πιθανότητα θα ήταν σε άλλο σχολείο. Δεν μπορείς να ψηφίσεις κάποιον που δεν ξέρεις. Θεωρώ ότι δεν πρέπει να συμμετέχουν στη διαδικασία ή να συμμετέχουν στο σχολείο που ανήκουν οργανικά» (Δ7),

«Σύμφωνα με το πνεύμα ότι κάνουμε την ψηφοφορία για να έχουμε τον πιο αποδεκτό διευθυντή, κανονικά ΟΧΙ δεν θα έπρεπε να ψηφίζουν (...)» (Δ8).

Μάλιστα, ο διευθυντής Δ2 εύστοχα επισημαίνει ότι ιδιαίτερα σε απομακρυσμένα σχολεία, που κυρίως λειτουργούν με αναπληρωτές, η εκλογή του διευθυντή στην ουσία κρίνεται από αυτούς τους εκπαιδευτικούς. «(...) Κι επειδή υπάρχουν σχολεία που η πλειονότητα των καθηγητών είναι αναπληρωτές, μπορεί να ανατρέψουν ένα σκηνικό και να επιβάλουν στους επόμενους και στους μόνιμους καθηγητές ένα διευθυντή που δεν τον θέλουν» (Δ2).

Επιπλέον, ο διευθυντής Δ3 θίγει το γεγονός πως για κάποιους διευθυντές οι αναπληρωτές και αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί ήταν θα λέγαμε «εύκολη» ψήφος. «Ασκήθηκαν πιέσεις και σε αυτούς να ψηφίσουν, οι οποίοι μπορεί να σκεφτούν πως ο παλιός διευθυντής τους εξυπηρέτησε, άρα πρέπει να τον ψηφίσουν». (Δ3). Διαφορετική όμως, είναι η άποψη του υποκειμένου Δ1. «(...) Δεν προσπάθησα να προσεγγίσω τους αναπληρωτές ως εύκολη ψήφο (...)» (Δ1).

Στον αντίποδα βρίσκεται η άποψη των υποκειμένων Δ4, Δ5 και Δ6, που επί της ουσίας πιστεύουν πως ένα σχολικό έτος είναι αρκετό, ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί να σχηματίσουν άποψη για τους διευθυντές. Βέβαια, αυτό προϋποθέτει ότι έχουν αποκτήσει κουλτούρα αξιολόγησης (Δ6). Αξίζει όμως να σημειωθεί πως ο Δ4 εφιστά την προσοχή στο γεγονός ότι όλο αυτό λειτούργησε εις βάρος όσων διευθυντών έθεσαν υποψηφιότητα σε άλλα σχολεία από αυτά που ανήκαν, καθώς όπως είναι εύλογο, δεν ήταν δυνατό ούτε οι αναπληρωτές ούτε οι αποσπασμένοι να τους γνωρίζουν.

«Αυτοί που ψήφισαν ήταν άνθρωποι που είχαν βιώσει τους διευθυντές για ένα χρόνο, άρα εκείνοι ήξεραν πως είναι ο κάθε διευθυντής. Για κάποιον βέβαια που ήταν από άλλο σχολείο και ήθελε να γίνει διευθυντής εδώ, αυτό μετρούσε εναντίον του επειδή δεν τον ήξεραν, αλλά αυτό ήταν το αρνητικό του συστήματος» (Δ4),

«Επειδή συνέπεσε η διαδικασία επιλογής διευθυντών να είναι στο τέλος της σχολικής χρονιάς, υπήρχε μια συνεργασία με τους συναδέλφους (αναπληρωτές) που ήταν στο σχολείο. Οπότε μπορούσαν να σχηματίσουν γνώμη για τον διευθυντή. Σαφώς να συμμετέχουν και οι αναπληρωτές γιατί υπάρχει αρκετός χρόνος που μπορούν να σχηματίσουν άποψη και να εκπληρώσουν το πνεύμα του νόμου» (Δ5),

«Πρέπει να αποκτήσουμε στην Ελλάδα μια κουλτούρα αξιολόγησης. Δεν την έχουμε. Δηλαδή όταν κρίνω κάποιον να ξέρω ότι κρίνω ουσιαστικά το πως θα λειτουργήσει στο μέλλον ανεξάρτητα αν εγώ είμαι εκεί ή όχι. Νομίζω ότι δεν μπορούν αυτοί οι άνθρωποι

εφόσον είναι μέλη του συλλόγου να βγουν έξω από αυτή την διαδικασία. Δε μπορείς να τους βγάλεις απ' έξω» (Δ6).

6.3.3. Απόψεις των υποκειμένων σχετικά με το αν θεωρούν πως κατά τη μυστική ψηφοφορία εκτιμήθηκε από τους συναδέλφους η προσωπικότητά τους για την ανάληψη της συγκεκριμένης θέσης (ερ. 12).

Το σύνολο των διευθυντών της έρευνάς μας, τόσο όσοι εκλέχθηκαν όσο και οι υποψήφιοι που δεν εκλέχθηκαν, έχουν την πεποίθηση πως κατά τη διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας οι εκπαιδευτικοί εκτίμησαν την προσωπικότητα, τη γενικότερη συγκρότησή τους αλλά και το έργο που είχαν προσφέρει όσοι ήδη είχαν διατελέσει διευθυντές, και ιδιαίτερα στο σχολείο στο οποίο έθεσαν και υποψηφιότητα.

«Ναι, νομίζω στην πλειοψηφία τους ναι. Γιατί είχα την πλειοψηφία του συλλόγου, η θέση τελικά δεν μου κατοχυρώθηκε γιατί προηγείτο στα αντικειμενικά κριτήρια ο άλλος συνάδελφος που πήρε λιγότερες ψήφους στην ψηφοφορία» (Δ1),

«Πιστεύω πως ναι, γιατί ήταν υποψήφιοι και άνθρωποι που είχαν διδακτορικά (που εγώ εκείνη τη στιγμή δεν είχα ούτε μεταπτυχιακό). Οπότε μέτρησε πιστεύω η δουλειά που είχαμε κάνει δυο χρόνια εδώ στο σχολείο» (Δ4),

«Θεωρώ ότι η απόφαση συμπεριλαμβάνει στην πλειονότητά τους όλα τα στοιχεία τα οποία απαιτούν οι συνάδελφοι από ένα διευθυντή. Το σχολείο είναι ένας χώρος που οι εκπαιδευτικοί ζουν ένα μεγάλο μέρος της ζωής τους και εφόσον τους δίνεται η δυνατότητα να επιλέξουν το πρόσωπο που θα τους διοικήσει, η απόφαση σαφώς θα είναι σοβαρή και μελετημένη» (Δ5),

«Εκτίμησαν θεωρώ την προσωπικότητά μου αυτοί που με ψήφισαν» (Δ7),

«Ναι πιστεύω πως έτσι ψήφισαν. Γιατί λίγο πολύ με γνωρίζει ο κόσμος κι ας μην ήμουν στο σχολείο στο οποίο έθεσα υποψηφιότητα» (Δ8).

Το υποκείμενο Δ6, εκτός από το έργο που είχε ήδη κάνει στο σχολείο έχοντας διατελέσει διευθυντής για τέσσερα χρόνια, προσθέτει πως εκτιμήθηκε θετικά και το γεγονός πως είχε θέσει υποψηφιότητα σε ένα μόνο σχολείο. ««Φαντάζομαι ναι. Και αυτό έπαιξε ρόλο απ' ότι μου είπαν εκ των υστέρων, γιατί είχα πάει διευθυντής σ' ένα σχολείο που δεν ήμουν πριν και κατόρθωσα μέσα σε τέσσερα χρόνια να τους κερδίσω. Ήταν ένα δύσκολο σχολείο. Οι συνάδελφοι εκτίμησαν και την εργατικότητα και την έλλειψη στεγανών και τις δίκαιες αποφάσεις και το ότι έβγαινα πάντα πρώτος μπροστά σε όλες τις εργασίες, το ότι λειτούργησα σαν ηγέτης, έλυνα προβλήματα. Δεν είναι σωστό ο διευθυντής να δημιουργεί άγχος και ανασφάλεια στους υφιστάμενούς του.

Επιπλέον, είχα θέσει υποψηφιότητα σε ένα σχολείο, γεγονός που εκτιμήθηκε θετικά» (Δ6).

Οι διευθυντές Δ2 και Δ3, υπογραμμίζουν πως η προσωπικότητά τους εκτιμήθηκε μόνο στο σχολείο, στο οποίο ήταν ήδη διευθυντές και έθεσαν ξανά υποψηφιότητα. Στα άλλα όμως σχολεία που έθεσαν υποψηφιότητα, θεωρούν πως κανένας συνάδελφος δεν έδωσε σημασία στη γενική συγκρότησή τους, καθώς αφενός στην περίπτωση του Δ2 δεν τον γνώριζαν, «*Στο δικό μου σχολείο θεωρώ πως ναι. Όμως, επειδή έθεσα υποψηφιότητα και σε άλλα σχολεία, θεωρώ πως δεν έδωσαν σημασία σ' αυτό καθόλου. Έδωσαν σημασία στο να ψηφίσουν τον «δικό τους» εκπαιδευτικό που τον ήξεραν και αισθάνονταν πιο οικεία. Δεν μου έδωσαν καμία ευκαιρία εκεί» (Δ2)*, ενώ στην περίπτωση του Δ3 υπεισήλθε περισσότερο το προσωπικό στοιχείο, καθώς είχε διατελέσει παλαιότερα διευθυντής στο ένα σχολείο. «*Στο σχολείο που έχω την τιμή να είμαι διευθυντής, θεωρώ πως ναι. Διότι ήμουν ξένος σ' αυτό το σχολείο όταν ήρθα αρχικά, εκτίμησαν όμως την δουλειά που έκανα και γι' αυτό με ψήφισαν (ήμουν τρία χρόνια διευθυντής στο συγκεκριμένο σχολείο). Όμως στα άλλα δυο σχολεία που έθεσα υποψηφιότητα πήρα αδικαιολόγητα λίγες ψήφους. Στο ένα μάλιστα ήμουν και διευθυντής παλαιότερα. Θεωρώ πως η κρίση δεν ήταν αντικειμενική, καθώς δεν εκτιμήθηκε η δουλειά που είχα προσφέρει στο προηγούμενο σχολείο, καθώς μεσολάβησαν και άλλα κριτήρια (κομματικά, προσωπικά)» (Δ3).*

6.3.4. Απόψεις των υποκειμένων αναφορικά με το αν θεωρούν πως στη μυστική ψηφοφορία έπαιξαν ρόλο οι προσωπικές σχέσεις (συμπάθειες ή αντιπάθειες) των εκπαιδευτικών προς τους υποψηφίους διευθυντές (ερ. 13).

Οι περισσότεροι διευθυντές στην ερώτηση αυτή απαντούν πως αναμφισβήτητα οι προσωπικές σχέσεις αποτέλεσαν σημαντικό παράγοντα στον τρόπο με τον οποίο ψήφισαν οι εκπαιδευτικοί στη μυστική ψηφοφορία.

«Αναμφισβήτητα έπαιξαν ρόλο οι προσωπικές συμπάθειες και αντιπάθειες (...）」 (Δ1),
«Πιστεύω ναι, απόλυτα ναι. Ειδικά στην ελληνική κοινωνία παίζει μεγάλο ρόλο, δηλαδή ψηφίζω αυτόν που ξέρω, που συμπαθώ, που είναι φίλος μου, που μου έκανε μια εξυπηρέτηση» (Δ8),
«Έπαιξε ρόλο το προσωπικό στοιχείο. Οι συμπάθειες ή οι αντιπάθειες κατά τη σχολική χρονιά επηρεάζουν τις σχέσεις, τη διοίκηση του σχολείου, την αποτελεσματικότητα (...）」 (Δ5).

Μάλιστα, το γεγονός αυτό ήταν εντονότερο στις περιπτώσεις που κάποιος έθετε υποψηφιότητα σε σχολείο που δεν τον γνώριζαν, καθώς είχε ελάχιστες πιθανότητες να εκλεγεί.

«Απόλυτα. Το διαπίστωσα και ο ίδιος, γιατί σε ένα άλλο σχολείο που έθεσα υποψηφιότητα πήρα μια ψήφο. Ενώ δηλαδή μου έλεγαν μπράβο και συγχαρητήρια όταν μίλησα στο σύλλογο, όταν ήρθε η ώρα της ψηφοφορίας ψήφισαν την εκπαιδευτικό που ήταν στο σχολείο τους. Κι αυτό ήταν από τα αρνητικά του συστήματος. Αν δεν σε γνωρίζει ο σύλλογος δε σου δίνει καμία ευκαιρία, δε ρισκάρει να μπει σε κάτι καινούργιο» (Δ2).

Επιπλέον, το υποκείμενο Δ3 τονίζει πως από τη στιγμή που η ψήφος δεν ήταν αιτιολογημένη δε μπορούμε να ξέρουμε με τι κριτήρια ψήφισαν οι εκπαιδευτικοί, καθώς πολλοί παράγοντες μπορεί να έπαιζαν ρόλο.

«Βεβαιότατα. Σχέσεις συναλλαγής, συνεργασίας. Μπορεί ακόμα να έπαιζε ρόλο και η εμφάνιση ή οι ιδιαιτερότητες των σχέσεων. Γιατί από τη στιγμή που η ψήφος δεν είναι αιτιολογημένη, δε μπορούμε να γνωρίζουμε με τι κριτήρια ψήφισε ο καθένας. Η ψήφος πρέπει να είναι επαρκώς αιτιολογημένη» (Δ3).

Η διευθύντρια Δ4, επισημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί ψήφισαν με δύο τρόπους: είτε με γνώμονα το καλό του σχολείου είτε με γνώμονα τις προσωπικές σχέσεις ή φιλίες. «Σε κάποια άτομα ναι. Διέκρινα δύο τρόπους ψηφοφορίας. Άτομα που ψήφισαν με κριτήριο το τι είναι καλύτερο για το σχολείο και άτομα που ψήφισαν με τη λογική ότι ο υποψήφιος είναι φίλος μου άρα πρέπει να τον υποστηρίξω. Έβαλαν δηλαδή πάνω από το καλό του σχολείου τις προσωπικές σχέσεις» (Δ4).

Αλλά και η διευθύντρια Δ7, προσθέτει πως δεν είναι τόσο οι προσωπικές σχέσεις που έπαιζαν ρόλο όσο το προσωπικό όφελος του καθενός. «Στους περισσότερους, αυτό που παίζει ρόλο στην ψηφοφορία είναι το ατομικό συμφέρον (πως δηλαδή θα περάσει ο ίδιος καλύτερα στο σχολείο) και όχι τόσο η προσωπική συμπάθεια ή αντιπάθεια» (Δ7).

Τέλος, το υποκείμενο Δ6, δίνει έμφαση στο γεγονός πως σε όσα σχολεία υπήρχαν προβλήματα στις σχέσεις διευθυντή- εκπαιδευτικών, αυτό αποτυπώθηκε στην ψηφοφορία. «Σε όποιο σχολείο είχε δημιουργηθεί πρόβλημα συμπεριφοράς των διευθυντών με τους καθηγητές, αυτό φάνηκε στην ψηφοφορία. Ο διευθυντής δεν πρέπει να έχει προσωπικές συμπάθειες ή αντιπάθειες» (Δ6).

6.3.5. Απόψεις των διευθυντών σχετικά με το αν οι διαπροσωπικές σχέσεις έπαιξαν ρόλο στην επιλογή των σχολείων στα οποία έθεσαν υποψηφιότητα (ερ. 15).

Από τις απαντήσεις των υποκειμένων στη συγκεκριμένη ερώτηση προκύπτει πως οι διευθυντές στο σύνολό τους θεωρούν σημαντικές τις διαπροσωπικές σχέσεις, σε βαθμό μάλιστα που καθίστατο αποτρεπτικό για κάποιον να θέσει υποψηφιότητα σε σχολείο που δεν τον γνώριζαν οι συνάδελφοί του εκπαιδευτικοί, καθώς είχε πολύ λίγες πιθανότητες να εκλεγεί. «Έπαιξαν ρόλο, χωρίς όμως να το προκαλέσω εγώ. Έβαλα δύο επιλογές. Όχι το σχολείο της οργανικής μου θέσης. Στο σχολείο που ήμουν ήδη διευθυντής με ήξεραν δύο χρόνια, ήξεραν με ποιον είχαν να κάνουν, οπότε την πετυχημένη συνταγή δεν την αλλάζεις. Στο άλλο σχολείο που έθεσα υποψηφιότητα, στο οποίο φυσικά πήρα ελάχιστες ψήφους, έπαιξε ρόλο το ότι γνώριζα μια καθηγήτρια εκεί. Αλλιώς δεν μπορείς να βγεις. Ένας άγνωστος άνθρωπος σ' ένα σχολείο με αυτό το σύστημα δεν μπορεί να έχει πιθανότητες να εκλεγεί. Γι' αυτό και δεν άλλαξαν οι διευθυντές στα περισσότερα σχολεία» (Δ2),

«Τα σχολεία στα οποία έβαλα υποψηφιότητα ήταν το σχολείο της οργανικής μου θέσης, το σχολείο στο οποίο ήμουν ήδη διευθυντής και το σχολείο που ήμουν πριν διευθυντής. Άρα θεωρώ ότι βάζεις υποψηφιότητα εκεί που έχεις μεγαλύτερη πιθανότητα να σε ψηφίσουν οι καθηγητές. Θεωρώ πως ήταν δύσκολο να εκλεγεί κάποιος σε σχολείο που δεν τον γνώριζαν. Το μόνο που μπορούσε να κάνει ήταν να κόψει κάποιες ψήφους και να αλλάξει τις ισορροπίες μεταξύ των υπολοίπων» (Δ3).

Μάλιστα, το υποκείμενο Δ7, αναφέρει πως στο ένα από τα σχολεία που είχε επιλέξει δεν πήρε καμία ψήφο, καθώς ο σύλλογος δεν τη γνώριζε και επέλεξε να ψηφίσει έναν άλλο υποψήφιο μέσα από το σύλλογο. «Βέβαια έπαιξαν ρόλο οι διαπροσωπικές σχέσεις στα σχολεία που έθεσα υποψηφιότητα. Στα σχολεία που δεν με ήξεραν, γνώριζα από την αρχή ότι δεν είχα πιθανότητες να εκλεγώ. Στο ένα σχολείο δεν πήρα καμία ψήφο. Μάλιστα όταν πήγα εκεί μου είπαν φαίνεσαι καλό παιδί αλλά εμείς αυτή τη στιγμή γνωρίζουμε αυτόν από το σύλλογό μας και αυτόν θέλουμε. Αυτή νομίζω είναι και η λογική της ψηφοφορίας, όποιον γνωρίζεις τον επιλέγεις» (Δ7).

Επιπλέον, οι διευθυντές Δ4, Δ5 και Δ6 έθεσαν υποψηφιότητα μόνο σε ένα σχολείο, στο οποίο και εκλέχθηκαν. Η διευθύντρια Δ4, έθεσε υποψηφιότητα στο σχολείο που ήδη κατείχε τη θέση αυτή, καθώς όπως τονίζει ήθελε να συνεχίσει το έργο που είχε γίνει και επιπλέον, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε, δεν είναι διευθύντρια καριέρας. «Έθεσα υποψηφιότητα μόνο στο σχολείο που ήμουν ήδη

διευθύντρια και στο οποίο εκλέχτηκα ξανά (...). Έκρινα πως από τη στιγμή που είμαι εδώ και θέλω να συνεχίσω εδώ, ήταν σαν να «πούλαγα» τους συναδέλφους αν δήλωνα άλλο σχολείο. Δεν ήταν σκοπός μου να ήμουν διευθύντρια. Είχαμε κάνει κάποια δουλειά όλοι μαζί και θέλαμε να συνεχιστεί αυτό. Δεν ήθελα να πάω κάπου αλλού. Δεν είμαι καριερίστας» (Δ4).

Επιπρόσθετα, ο διευθυντής Δ5, έθεσε υποψηφιότητα στο σχολείο που ανήκε ως εκπαιδευτικός και στο οποίο εξελέγη. Υπογραμμίζει, όμως, πως η απουσία διαπροσωπικών σχέσεων με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων τον απέτρεψε από το να διεκδικήσει και αλλού τη θέση. «Ήμουν υποψήφιος μόνο στο σχολείο που εκλέχθηκα. Αν είχα προσωπικές επαφές και σε άλλο σχολείο, ενδεχομένως θα έβαζα και σε άλλο σχολείο (...). Άλλωστε επειδή ήμουν ήδη στο σχολείο και το ήξερα πάρα πολύ καλά, θεωρούσα ότι σε αυτό θα τα πήγαινα καλύτερα και με τους συναδέλφους λόγω των σχέσεων που είχαμε αναπτύξει» (Δ5).

Το καλό κλίμα στο σχολείο που ήδη ήταν διευθυντής ήταν ο βασικός λόγος που απέτρεψε το διευθυντή Δ6 από το να θέσει υποψηφιότητα και σε άλλα σχολεία, αν και είχε και σε αυτά διαπροσωπικές σχέσεις. «Θα ήταν δύσκολο να θέσω υποψηφιότητα σε ένα σχολείο που δεν γνώριζα τους συναδέλφους, αν και είχα περάσει από δύο άλλα σχολεία και κάποιοι συνάδελφοι μου είπαν να θέσω υποψηφιότητα. Ωστόσο, με απέτρεψε το γεγονός ότι είχα ένα πολύ καλό κλίμα στο σχολείο που είμαι τώρα» (Δ6).

Από την άλλη πλευρά, το υποκείμενο Δ1, όντας αρκετά χρόνια στην εκπαίδευση και ειδικότερα στην πόλη της Κορίνθου, τονίζει πως αναπόφευκτα και στα τρία σχολεία που ήταν υποψήφια γνώριζε συναδέλφους της εκπαιδευτικούς. «Επειδή είμαι χρόνια στην πόλη και στην εκπαίδευση, και στα 3 σχολεία που επέλεξα υπήρχαν συνάδελφοι που με γνώριζαν. Στο ένα στην οργανική μου είμαι πολλά χρόνια, στο δεύτερο διετέλεσα διευθύντρια ένα χρόνο, στο τρίτο σχολείο γνώριζα αρκετούς συναδέλφους (...)» (Δ1).

Με κριτήρια κυρίως συναισθηματικά επέλεξε ο διευθυντής Δ8 το σχολείο στο οποίο έθεσε υποψηφιότητα. Υπογραμμίζει πως δε θα έθετε υποψηφιότητα σε σχολείο που δε θα είχε διαπροσωπικές σχέσεις ακόμα και αν είχε πιθανότητες να εκλεγεί, καθώς βασικός του στόχος ήταν να προσφέρει έργο από τη θέση του διευθυντή στο σχολείο από το οποίο αποφοίτησε. «Δεν θα έθετα υποψηφιότητα σε άλλο σχολείο που δε με ήξερε κανείς, ακόμα κι αν υπήρχαν πιθανότητες να εκλεγώ. Γιατί επιστρέφοντας πίσω στην ιδιαίτερη πατρίδα μου ήθελα για δυο χρόνια (...) να υπηρετήσω το σχολείο

από το οποίο αποφοίτησα. Άρα έπαιζαν ρόλο οι διαπροσωπικές σχέσεις και γι' αυτό έθεσα υποψηφιότητα μόνο σε αυτό το σχολείο» (Δ8).

6.3.6. Απόψεις των υποκειμένων αναφορικά με το πώς βίωσαν την όλη διαδικασία της επιλογής, πριν, κατά τη διάρκεια αλλά και μετά την ολοκλήρωση της μυστικής ψηφοφορίας (ερ. 14).

Σχετικά με το πώς βίωσαν οι ίδιοι οι διευθυντές τη διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας, διαπιστώνουμε πως η διαδικασία πριν την ψηφοφορία ήταν για κάποιους ενδιαφέρουσα αλλά και με έντονο άγχος.

«Σ' αυτό το συγκεκριμένο σχολείο στο οποίο είμαι διευθύντρια έθεσαν αρκετοί υποψηφιότητα για διευθυντές, οι οποίοι ανήκαν οργανικά στο σχολείο, με πολλά χρόνια υπηρεσίας, διδακτορικά και είχαν πολλά μόρια. Η κατάσταση ήταν λίγο αγχωτική οφείλω να ομολογήσω. Προσωπικά εγώ είχα κρατήσει μια εντελώς αποστασιοποιημένη στάση στην όλη διαδικασία. Οφείλω να ομολογήσω ότι από κανένα συνάδελφο υποψήφιο δεν έγινε «προεκλογική εκστρατεία»(...)» (Δ4),

« (...) Κάθε διαδικασία επιλογής δημιουργεί θα έλεγα μια ένταση (...)» (Δ5),

«Είχε πολύ μεγάλο ενδιαφέρον η όλη διαδικασία (...). Είχε άγχος και ήταν στρεσογόνος η διαδικασία αλλά προσπάθησα όσο μπορώ να είμαι ήρεμος, ψύχραιμος και φυσιολογικός απέναντι στους συναδέλφους και γενικά στα προβλήματα (...)» (Δ6).

Μάλιστα, το υποκείμενο Δ3, υπογραμμίζει πως η μυστική ψηφοφορία πρέπει να καταργηθεί, καθώς θεωρεί πως διχάζει το σύλλογο διδασκόντων και τελικά ο στόχος να δημιουργηθεί ένα δημοκρατικό σχολείο δεν επιτυγχάνεται. *«Θα πρέπει να καταργηθεί η ψηφοφορία γιατί τελικά διχάζει το σύλλογο των διδασκόντων (...). Ο στόχος (εκλογή με ψηφοφορία) μπορεί να ήταν να κάνουν ένα δημοκρατικό σχολείο, όπου θέλουμε τους αγαπητούς στο σύλλογο των καθηγητών ως διευθυντές αλλά το θέμα είναι ότι πρέπει να δουλέψει σωστά ένα σχολείο» (Δ3).*

Αξίζει βέβαια να τονιστεί ότι το όλο κλίμα είχε να κάνει περισσότερο με τις σχέσεις που είχε ο υποψήφιος διευθυντής με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, όπου έθετε υποψηφιότητα. Αν δεν τον ήξεραν, υπήρχε μια ψυχρότητα θα λέγαμε, *« (...) όσον αφορά το άλλο σχολείο στο οποίο ήμουν υποψήφιος, δε σας κρύβω πως εκεί είδα μια ψυχρότητα, δεν μιλούσαν άνετα σε μένα. Έγινε προσπάθεια να αποτραπεί η εκλογή μου στο άλλο σχολείο με την λογική ότι ο άλλος είναι πιο έμπειρος και ξέρει καλύτερα τα του σχολείου και τάχα εγώ θα είχα πρόβλημα σε αυτό (...)» (Δ2),* ενώ αν ήταν πρόσωπο γνωστό τους σαφώς η ατμόσφαιρα ήταν θερμή. *«Καταπληκτικά στο δικό*

μου σχολείου. Να φανταστείτε δεν έκανα καθόλου προεκλογική εκστρατεία. Θεωρώ πως οι εκπαιδευτικοί με είχαν δει τα δύο χρόνια που ήμουν διευθυντής, πώς κινούμαι, πώς συμπεριφέρομαι απέναντί τους, οπότε ήρθε η ώρα της ψηφοφορίας και ψήφισαν (...). Επομένως στο δικό μου σχολείο κανένα θέμα στα άλλα όμως θεωρώ πως ήταν αδύνατη η προσέγγιση» (Δ2).

Το ίδιο επισημαίνεται και από το υποκείμενο Δ7, που είναι μια ιδιαίτερη περίπτωση, καθώς την περίοδο που διεξήχθη η ψηφοφορία δεν υπηρετούσε σε κανένα σχολείο από αυτά που είχε θέσει υποψηφιότητα, αλλά πληροφορήθηκε πώς εξελίχθηκε η διαδικασία από συναδέλφους της. «Δεν μπόρεσα να βιώσω από κοντά το κλίμα πριν τη ψηφοφορία γιατί δεν ήμουν σε κανένα σχολείο απ' αυτά που έθεσα υποψηφιότητα.. Το βίωσα έμμεσα, από ανθρώπους που με συναντούσαν και μου έλεγαν διάφορα. Οπότε μπορώ να πω ότι αντιλήφθηκα ανθρώπους που πραγματικά με αγαπούσαν και με ήθελαν, κυρίως από το σχολείο που είχα υπηρετήσει οργανικά. Σχετικά με τα άλλα δυο σχολεία, επειδή ήμουν άγνωστη γνώριζα ότι δεν είχα πιθανότητες να εκλεγώ. Απλά τα διάλεξα επειδή βρισκονταν κοντά στον τόπο που διαμένω (...)» (Δ7).

Επιπλέον, το υποκείμενο Δ8, αναφέρει πως δε δημιουργήθηκαν προβλήματα πριν την ψηφοφορία. Βέβαια, επισημαίνει ότι παρόλο που τη χρονική περίοδο που διεξήχθη η ψηφοφορία δεν υπηρετούσε στο σχολείο όπου έθεσε υποψηφιότητα, ο σύλλογος του έδωσε την πλειοψηφία, αλλά τελικά για άλλους λόγους δεν εξελέγη. «Δεν είχα κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα πριν την ψηφοφορία. Παρόλο που εγώ δεν ήμουν στο σχολείο στο οποίο έθεσα υποψηφιότητα., ο σύλλογος διδασκόντων μου έδωσε την πλειοψηφία. Επειδή όμως η νέα πολιτική ηγεσία είχε αλλάξει τη μοριοδότηση, έχασα μόρια και τελικά δεν εκλέχθηκα» (Δ8).

Κατά τη διάρκεια της ψηφοφορίας, σύμφωνα με τους διευθυντές, στα περισσότερα σχολεία η διαδικασία κύλησε ομαλά. Στην περίπτωση της διευθύντριας Δ1 αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το αποτέλεσμα ήταν αναμενόμενο, «(...) Κατά τη διάρκεια της, λίγο-πολύ περίμενα ότι το αποτέλεσμα θα ήταν απορριπτικό και στις δυο περιπτώσεις. Στο πρώτο σχολείο ήξερα ότι το κλίμα του συλλόγου ήταν υπέρ μου, θα έπρεπε όμως να πάρω πολλές ψήφους για να μπορέσω να καλύψω τη διαφορά των αντικειμενικών κριτηρίων. Στο δεύτερο σχολείο, επειδή δεν άνηκα στον σύλλογο, ήξερα ότι δεν θα μου έδιναν τις ψήφους που χρειαζόμουν και θα έπαιρνε την θέση η συνάδελφος που άνηκε οργανικά στο σχολείο (...)» (Δ1), ενώ στην περίπτωση του Δ3

στο γεγονός πως ήταν ο μόνος υποψήφιος. « (...) Κατά τη διάρκεια της ψηφοφορίας η διαδικασία κύλησε ομαλά, ήμουν βέβαια ο μοναδικός υποψήφιος (...)» (Δ5).

Το γεγονός ότι όλα κύλησαν ήρεμα κατά τη διάρκεια της ψηφοφορίας υπογραμμίζεται και από τα υποκείμενα Δ4, Δ6 και Δ8

«(...)Κατά τη διάρκεια της ψηφοφορίας τα πράγματα ήταν πολύ ήρεμα (...)» (Δ4),

«(...)Κατά τη διάρκεια της ψηφοφορίας δεν είχα κάποιο πρόβλημα (...)» (Δ6),

«(...) Κατά τη διάρκεια της ψηφοφορίας κανένα πρόβλημα (...)» (Δ8).

Τέλος, το υποκείμενο Δ7, αναφέρει πως λόγω του ότι δε βρισκόταν στο σχολείο κατά την ψηφοφορία, δε γνωρίζει τι συνέβη στη διάρκειά της. Απλά ενημερώθηκε για το αποτέλεσμα. «(...) Κατά τη διάρκεια της ψηφοφορίας δεν γνωρίζω ποια ήταν η κατάσταση στο σχολείο. Απλά έμαθα το αποτέλεσμα και δε νομίζω να δημιουργήθηκε κάποιο θέμα με τους συναδέλφους γιατί ήμουν απλά απύσχα (...)» (Δ7).

Αφού ολοκληρώθηκε η ψηφοφορία, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων δεν υπήρξαν εντάσεις ή προβλήματα και όλα αντιμετωπίστηκαν με τη δέουσα υπευθυνότητα.

«(...) Μετά την ψηφοφορία, δεν άλλαξε κάτι. Νομίζω ότι αντιμετωπίστηκαν όλα με σοβαρότητα, υπευθυνότητα και δεν υπήρξαν εντάσεις» (Δ1),

« (...) μετά την ψηφοφορία κύλησαν όλα ομαλά» (Δ5),

« (...) Μετά την ψηφοφορία επειδή ο κύκλος είναι μικρός και ήξερα ποιοι με ψήφισαν και ποιοι όχι, δεν υπήρξε κανένα πρόβλημα από την πλευρά μου. Έδωσα συγχαρητήρια στη νέα διεύθυνση» (Δ8).

Επιπρόσθετα, ο διευθυντής Δ6 τονίζει πως αυτό που του έδωσε τη μεγαλύτερη ικανοποίηση ήταν η θετική ενίσχυση των συναδέλφων του εν αναμονή των αποτελεσμάτων και προσθέτει πως δεν θεωρεί έντιμο το να ψάξει ποιοι των ψήφισαν και ποιοι όχι. «(...) Εκείνο που μου άρεσε ήταν ότι μετά το τέλος της ψηφοφορίας όλοι οι συνάδελφοι με αγωνία περίμεναν να δουν το αποτέλεσμα, ενισχύοντάς με ψυχολογικά. Αυτό με ευχαρίστησε και πριν βγουν τα αποτελέσματα ένιωσα ικανοποιημένος. Μετά την ψηφοφορία δεν κάθισα να ψάξω ποιος με ψήφισε γιατί δεν το θεωρώ σωστό και έντιμο από την δική μου πλευρά (...)» (Δ6).

Η πικρία, βέβαια, του υποκειμένου Δ7 είναι φανερή. «Μετά την ψηφοφορία θεώρησα ότι τα αποτελέσματα για μένα ήταν αναμενόμενα (...). Απλά κάποιοι που είχαν πει ότι θα με ψηφίσουν τελικά δεν με ψήφισαν. Αυτός ήταν βέβαια ένας μικρός αριθμός» (Δ7).

Διαφορετική είναι η άποψη των διευθυντών Δ3 και Δ4, που σύμφωνα με όσα περιγράφουν, το κλίμα στο σχολείο τους μετά την ψηφοφορία ήταν άσχημο. Μάλιστα, ο Δ3 αναφέρει πως το σχολείο θύμιζε γήπεδο ποδοσφαίρου, με νικητές και ηττημένους. « (...)Μετά την ψηφοφορία κάποιιοι που είδαν ότι η «ομάδα» τους έχασε έφυγαν δυσαρεστημένοι. Το όλο κλίμα θύμιζε ποδοσφαιρικό αγώνα (...)» (Δ3).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με όσα περιγράφει η διευθύντρια Δ4, συνάδελφός της που δεν εξελέγη έφτασε στο σημείο να ζητήσει απόσπαση σε άλλο σχολείο, ως απόρροια της έντονης συναισθηματικής φόρτισης. «(...) Μετά την ψηφοφορία είχαμε θέματα, δηλαδή συνάδελφος ο οποίος ήταν από την αρχή που δημιουργήθηκε το σχολείο και δεν είχε το αποτέλεσμα το οποίο ήθελε, στενοχωρήθηκε πολύ, το πήρε προσωπικά και ως αποτέλεσμα έφυγε από το σχολείο, πήρε απόσπαση σε άλλο σχολείο» (Δ4).

6.4. ΑΞΟΝΑΣ Γ: Νέος τρόπος επιλογής Διευθυντών και αποτελεσματικότητα του έργου τους.

6.4.1. Απόψεις των διευθυντών αναφορικά με το αν θεωρούν πως με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο διασφαλίζεται η στελέχωση των σχολικών μονάδων με τους Διευθυντές εκείνους που μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης θέσης (ερ. 17).

Στην ερώτηση αυτή η επικρατούσα τάση των διευθυντών φαίνεται πως θεωρεί ότι με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο επιλογής δε διασφαλίζεται ή διασφαλίζεται εν μέρει η στελέχωση των σχολείων με διευθυντές ικανούς να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της θέσης αυτής.

Αυτό μπορεί να οφείλεται, σύμφωνα με κάποιους διευθυντές, στο γεγονός ότι οι σύλλογοι διδασκόντων δεν ψήφισαν με κριτήρια αντικειμενικά αλλά με κριτήριο το προσωπικό συμφέρον.

«Με τις προϋποθέσεις και τον τρόπο με τον οποίο έγινε η διαδικασία της ψηφοφορίας θεωρώ ότι δεν αποφάσισαν οι σύλλογοι αντικειμενικά. Υπάρχουν περιπτώσεις, όπου αυτοί που εξελέγησαν πιστεύω δεν διαθέτουν και τις ικανότητες που απαιτούνται για την διαχείριση αυτής της θέσης» (Δ1),

«Νομίζω πως όχι. Σε πολλά σχολεία έπαιζαν μεγάλο ρόλο οι διαπροσωπικές σχέσεις. Πρέπει να ανοιχτεί ακόμα περισσότερο το σύστημα επιλογής, να μετρά η γνώμη του συλλόγου αλλά να μετράνε και άλλα» (Δ4),

«Κατά 50% διασφαλίζεται. Γιατί όταν για παράδειγμα εμένα με ψηφίζει κάποιος επειδή με συμπαθεί δε νομίζω να υπάρχει κάποια αξιοκρατία» (Δ8),

«Και ναι και όχι. Εκεί που ψηφίζουν με κριτήριο το καλό του σχολείου πιστεύω πως η επιλογή θα είναι καλή. Εκεί όμως που ψηφίζουν με κριτήριο τα ατομικά τους συμφέροντα η επιλογή θα είναι κακή. Ούτε με τη συνέντευξη, που υπήρχε στο προηγούμενο θεσμικό πλαίσιο, διασφαλιζόταν γιατί και εκεί παίζονταν παιχνίδια, άρα η επιλογή δεν ήταν αντικειμενική. Όλα ξεκινάνε από το ότι αυτοί που ψηφίζουν ή παίρνουν την συνέντευξη, να έχουν όσο το δυνατό πιο αξιοκρατικό κριτήριο» (Δ7).

Μάλιστα, ο διευθυντής Δ6, για να αποκλειστεί το ενδεχόμενο οι εκπαιδευτικοί να επιλέγουν διευθυντή με κριτήρια προσωπικά, γεγονός που μπορεί να συμβεί ευκολότερα στα μικρά σχολεία, προτείνει να έχουν αποκτήσει μέσω σεμιναρίων κουλτούρα αξιολόγησης. *«Απόλυτα όχι, δεν διασφαλίζεται η στελέχωση των σχολικών μονάδων με διευθυντές που μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της θέσης αυτής. Μπορεί να βρεθεί για παράδειγμα μια παρέα εκπαιδευτικών που να ψηφίσουν τον φίλο τους. Δε μπορούμε να το αποκλείσουμε αυτό. Γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν κουλτούρα αξιολόγησης. Θα έπρεπε να γινόταν κάποιο σεμινάριο ίσως από κάποιο σύμβουλο, ώστε να βοηθηθούν στο κομμάτι αυτό (...)*» (Δ6).

Επιπλέον, ο διευθυντής Δ2, συμφωνώντας με τους περισσότερους συναδέλφους του που πήραν μέρος στην έρευνα, πιστεύει πως δε διασφαλίζεται πάντα η στελέχωση των σχολικών μονάδων με τους καλύτερους διευθυντές, γεγονός που αποδίδει στα τρωτά σημεία του συστήματος επιλογής, όπως η ψήφος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών αλλά και η μείωση στη μοριοδότηση των αντικειμενικών κριτηρίων. *«Όχι πάντα, λόγω αυτών των τρωτών που έχει το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, δηλαδή την ψηφοφορία των αναπληρωτών και την μείωση κάποιων αντικειμενικών προσόντων. Επομένως, δεν διασφαλίζει ότι θα εκλεγεί ο καλύτερος. Κυρίως διασφαλίζει ότι θα εκλεγεί ο αρχαιότερος και ο αρεστότερος» (Δ2).*

Αλλά και ο διευθυντής Δ3 προτείνει η επιλογή διευθυντή για να είναι αντικειμενικότερη να γίνεται από υπηρεσιακό συμβούλιο, του οποίου τα μέλη θα έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις, ώστε να αξιολογήσουν αντικειμενικά. *«Θεωρώ πως όχι. Είναι προτιμότερο ο διευθυντής να κρίνεται από ένα υπηρεσιακό συμβούλιο, έστω κι αν είναι διορισμένο απ' τον εκάστοτε περιφερειακό διευθυντή. Προφανώς τα μέλη*

του συμβουλίου θα έχουν κάποια προσόντα, θα είναι μέσα κάποιος σύμβουλος, θα είναι ο διευθυντής δευτεροβάθμιας. Έχουν τύχει περιπτώσεις όπου ο σύλλογος των καθηγητών για να κάνει πλάκα έβαλε σαν διευθυντή άνθρωπο για να γελάσουν μαζί του. Ή ακόμα και περιπτώσεις συναλλαγής. Ακόμα δεν είχαν εκλεγεί οι διευθυντές και οι καθηγητές ζητούσαν ρουσφέτια» (Δ3).

Διαφορετική άποψη εκφράζεται μόνο από το διευθυντή Δ5, ο οποίος θεωρεί πως ένα χρόνο μετά την εκλογή των διευθυντών όλα εξελίσσονται ομαλά και πιστεύει πως διασφαλίστηκε η στελέχωση των σχολείων με ικανούς διευθυντές αλλά σε ποιο βαθμό είναι αντικείμενο προς εξέταση ακόμα. «Επειδή έχει περάσει ήδη ένας χρόνος και ακούω συζητήσεις, φαίνεται να εξελίσσονται ομαλότερα τα πράγματα και σε επίπεδο νομού και γενικότερα. Θεωρώ πως εξασφαλίζεται η στελέχωση των σχολικών μονάδων με διευθυντές που μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της θέσης. Σε ποιο βαθμό μένει να μελετηθεί» (Δ5).

6.4.2. Απόψεις των υποκειμένων σχετικά με το αν πιστεύουν πως η εισαγωγή γραπτών εξετάσεων πάνω σε μελέτες περίπτωσης ή στην εκπαιδευτική διοίκηση θα βοηθούσε στην επιλογή αποτελεσματικότερων διευθυντών (ερ. 18).

Οι περισσότεροι διευθυντές τονίζουν ότι δεν αρκούν μόνο οι γραπτές εξετάσεις, ώστε να επιλεγούν οι αποτελεσματικότεροι διευθυντές, καθώς μέσα από ένα γραπτό μπορούν να αποτυπωθούν οι γνώσεις όχι όμως και η προσωπικότητα του υποψηφίου διευθυντή. Προσθέτουν πως ένας συνδυασμός γραπτής εξέτασης και συνέντευξης, που θα διενεργείται όμως από ανεξάρτητη επιτροπή, θα μπορούσε να οδηγήσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα.

«Θα βοηθούσε σαφώς σε συνδυασμό βέβαια και με μια προσωπική συνέντευξη. Θα έπρεπε όμως να διασφαλιστεί η ακεραιότητα της επιτροπής που θα έκανε τη συνέντευξη. Γιατί κάποιος που έχει γνώσεις ακαδημαϊκές δεν σημαίνει απαραίτητα ότι μπορεί να αναλάβει το ρόλο του διευθυντή» (Δ4),

«Αυτό το σύστημα εφαρμόστηκε μια φορά στην εκλογή των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εν μέρει έβγαλε χρήσιμα συμπεράσματα ως προς την προσωπικότητα των υποψηφίων, αν γνώριζαν το νομικό πλαίσιο, τη διοίκηση. Αλλά δεν αρκεί μόνο αυτό. Θεωρώ ότι οι γραπτές εξετάσεις μπορεί να παίζουν ρόλο περίπου στο 70% αλλά το 30% πρέπει να δίνεται στην συνέντευξη, όπου φαίνεται η προσωπική εικόνα του

καθενός, αν αυτό το άτομο είναι ικανό. Και θα έπρεπε να αξιολογείται και από ψυχολόγο» (Δ3),

«Εν μέρει ίσως αλλά όχι ουσιαστικά. Πιστεύω όχι ουσιαστικά γιατί πολλές φορές έχει αποδειχθεί ότι μπορεί κάποιος να έχει τις καλύτερες γνώσεις αλλά να στερείται του επικοινωνιακού κομματιού και της ικανότητας να διαχειρίζεται την επαφή με τους ανθρώπους και τις δυσκολίες στο κομμάτι της συμπεριφοράς. Αυτό δεν μπορείς να το αποδώσεις με κανένα τρόπο στις γραπτές εξετάσεις» (Δ7),

«Η γραπτή εξέταση δηλαδή να δώσω εξετάσεις και να αποδείξω ότι ξέρω τους νόμους, μέχρι εκεί ναι. Στο αν όμως θα μπορέσω να εφαρμόσω ή να επικοινωνήσω με τον περιβάλλοντα χώρο, εκεί όχι. Αυτό δεν αποτυπώνεται με γραπτές εξετάσεις» (Δ8).

Επιπρόσθετα, ο διευθυντής Δ6 διαφωνεί με την εισαγωγή μόνο γραπτής εξέτασης και προτείνει ένα συνδυασμό μεθόδων επιλογής, όπου θα συνυπολογίζονται η έκφραση της γνώμης των καθηγητών, οι μελέτες περίπτωσης. Τονίζει και την ανάγκη ύπαρξης μιας ομάδας εκπαιδευτικών, που θα κρίνει τους διευθυντές, έτσι ώστε να αποφεύγονται οι αυθαιρεσίες του συλλόγου διδασκόντων.

«Εάν υπήρχαν μόνο γραπτές εξετάσεις θα ήταν ότι χειρότερο. Θεωρώ ότι πρέπει να υπάρξει ένας συνδυασμός της έκφρασης της γνώμης του συλλόγου εκπαιδευτικών, να υπάρχουν και οι μελέτες περίπτωσης. Επίσης να επιλεγούν κάποιοι εκπαιδευτικοί σε κάθε περιφέρεια, οι οποίοι εγνωσμένα να έχουν μια κουλτούρα αξιολόγησης και να μπορούν να κρίνουν (με χρόνια υπηρεσίας, χωρίς ιδιότητα), και αυτοί να αποτελούν ένα συμβούλιο που θα έπαιζε κι αυτό το ρόλο του, ώστε να αποφύγουμε την αυθαιρεσία του συλλόγου καθηγητών. Να υπάρξει ένας συνδυασμός λοιπόν» (Δ6).

Θετικά βλέπουν τις γραπτές εξετάσεις τα υποκείμενα Δ1 και Δ2, καθώς θεωρούν πως έτσι θα διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα και το αδιάβλητο του συστήματος επιλογής. Μάλιστα, το υποκείμενο Δ1 υπογραμμίζει πως οι εξετάσεις αυτές θα πρέπει να διενεργούνται υπό την εποπτεία του Α.Σ.Ε.Π., «Νομίζω πως ναι θα βοηθούσε η εισαγωγή γραπτών εξετάσεων στο να επιλεγούν αποτελεσματικοί διευθυντές. Είμαι υπέρ των γραπτών εξετάσεων μέσω Α.Σ.Ε.Π.» (Δ1), ενώ το υποκείμενο Δ2 τονίζει πως η διόρθωση των γραπτών θα πρέπει να γίνεται από αντικειμενικό σύστημα διόρθωσης και όχι από το Π.Υ.Σ.Δ.Ε., που κατά το παρελθόν έχει εμπλακεί αρνητικά στην επιλογή διευθυντών. «Θα βοηθούσε, με την προϋπόθεση ότι θα ελέγχονταν αυτά από κάποιο πιο αντικειμενικό σύστημα από αυτό του Π.Υ.Σ.Δ.Ε. που υπήρχε πριν. Διότι κι' αυτό δυστυχώς έχει εμπλακεί (έχουμε άσχημη εμπειρία από το παρελθόν) πολύ αρνητικά όσον αφορά την επιλογή των διευθυντών.

Διότι μπορεί να έχεις απαντήσει σωστά στις γραπτές εξετάσεις αλλά να μην βρεθείς με την ανάλογη βαθμολογία. Επομένως, αν εξασφαλιζόταν ότι ο έλεγχος και η διόρθωση των γραπτών θα γινόταν από αντικειμενικό σύστημα, βεβαίως και θα συμφωνούσα με τις γραπτές εξετάσεις» (Δ2).

6.5. ΑΞΟΝΑΣ Δ: Προτάσεις για τη βελτίωση της υφιστάμενης διοικητικής στρατηγικής.

6.5.1. Απόψεις των διευθυντών σχετικά με το αν οι σπουδές ή η επιμόρφωση στη διοίκηση της εκπαίδευσης θα έπρεπε να αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για να συμμετέχει κάποιος στη διαδικασία επιλογής διευθυντών (ερ. 19).

Οι διευθυντές του δείγματός μας, στο σύνολό τους θεωρούν σημαντικές τις σπουδές ή την επιμόρφωση στην εκπαιδευτική διοίκηση. Παρατηρούμε, όμως, πως υπάρχουν δύο βασικές τάσεις:

- α) διευθυντές που θεωρούν πως θα έπρεπε να αποτελούν προϋπόθεση συμμετοχής στη διαδικασία επιλογής
- β) διευθυντές που πιστεύουν πως θα έπρεπε να μοριοδοτούνται περισσότερο.

Όσον αφορά την πρώτη τάση, το υποκείμενο Δ1, εκφράζει την άποψη πως σίγουρα οι σπουδές στην εκπαιδευτική διοίκηση θα έπρεπε να αποτελούν προϋπόθεση συμμετοχής, καθώς συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη άσκηση διοίκησης. *«Ναι, οπωσδήποτε. Θα έπρεπε οι σπουδές στη διοίκηση της εκπαίδευσης να αποτελούν προϋπόθεση ώστε να συμμετέχει κάποιος στη διαδικασία επιλογής διευθυντών. Οι επιπλέον γνώσεις είτε προέρχονται από ένα μεταπτυχιακό είτε από επιμορφώσεις, βοηθούν στην αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου του διευθυντή»* (Δ1).

Την ίδια άποψη εκφράζει και το υποκείμενο Δ8, *«Ναι το πιστεύω ότι θα έπρεπε να υπάρχει επιμόρφωση στην εκπαιδευτική Διοίκηση ή σπουδές στο πεδίο αυτό ή σχολή δημόσιας διοίκησης για να θέσει κάποιος υποψηφιότητα ως διευθυντής»* (Δ8).

Επιπλέον, ο διευθυντής Δ2, αν και θεωρεί σημαντικές για ένα διευθυντή τις σπουδές ή τουλάχιστον την επιμόρφωση στην εκπαιδευτική διοίκηση, ωστόσο υπογραμμίζει πως αυτό δεν σημαίνει πως κάποιος χωρίς αυτές τις σπουδές δε θα μπορούσε να γίνει διευθυντής. *«Βέβαια, θα έπρεπε. Όχι ότι δεν θα μπορούσε να γίνει διευθυντής και κάποιος που δεν έχει σπουδές στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Αλλά έστω*

μια επιμόρφωση, τουλάχιστον τριών μηνών, κυρίως με πρακτικά θέματα που αντιμετωπίζει ένας διευθυντής σχολικής μονάδας, θα την θεωρούσα απαραίτητη προϋπόθεση. Και οι σπουδές βέβαια ακόμα καλύτερα» (Δ2).

Βέβαια, η απόκτηση της θεωρητικής αυτής επάρκειας πρέπει να γίνει με την ευθύνη της πολιτείας και τη θέσπιση μεταπτυχιακών προγραμμάτων ή τη δημιουργία σχολής με ανάλογο αντικείμενο. «Αν υπήρχαν αντικειμενικοί όροι για όλους τους καθηγητές να έχουν την ίδια δυνατότητα να πάνε σε αυτές τις σχολές διοίκησης της εκπαίδευσης τότε ναι. Η μόρφωση αποτελεί σημαντικό παράγοντα πολύ περισσότερο αν προέρχεται από σχολές που έχουν σχέση με τη διοίκηση (...)» (Δ3),

« (...) ευτυχώς που τώρα υπάρχουν τέτοια τμήματα γιατί παλαιότερα δεν υπήρχαν. Βέβαια με οικονομική επιβάρυνση του ίδιου του υποψηφίου Αν είχαμε ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα που να παρέχει όσα πρέπει, θα έπρεπε να αποτελούν προϋπόθεση επιλογής. Αλλά δυστυχώς δεν έχουμε» (Δ6).

Όσον αφορά τη δεύτερη τάση, αυτή εκφράζεται από διευθυντές που θεωρούν πως η θεωρητική κατάρτιση θα πρέπει να μοριοδοτείται επιπλέον.

«Μιλάτε σε έναν άνθρωπο που έχει σπουδάσει στην εκπαιδευτική Διοίκηση. Με βοήθησε πολύ. Καλύτερα θα ήταν να μοριοδοτούνται οι σπουδές στην εκπαιδευτική Διοίκηση και όχι να αποτελούν προϋπόθεση επιλογής. Γιατί υπάρχουν και άνθρωποι που βάσει της εμπειρίας που έχουν, την οποία δεν πρέπει να βάζουμε στην άκρη, μπορούν ίσως να διοικήσουν καλύτερα από κάποιον που έχει μεταπτυχιακό πάνω στη διοίκηση σχολικών μονάδων» (Δ4),

«Δεν ξέρω αν πρέπει να είναι απαραίτητη προϋπόθεση με την έννοια ότι θα αποτελέσει φραγμό αν δεν έχεις σπουδές στην εκπαιδευτική διοίκηση ως τυπικό προσόν. Αλλά πρέπει να συνυπολογίζεται στη διαδικασία» (Δ5),

«Οι σπουδές στη διοίκηση της εκπαίδευσης θα έπρεπε να μοριοδοτούνται περισσότερο (...)» (Δ6).

Τέλος, το υποκείμενο Δ7 θεωρεί πως πρέπει να δημιουργηθεί σχολή με εξειδίκευση στην επιμόρφωση των διευθυντών σχολικών μονάδων και μάλιστα διαφορετική για τους διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

«(...) Θα μπορούσε να δημιουργηθεί μια σχολή με κατεύθυνση επιμόρφωση διευθυντών σχολείων, διαφορετική για Α/θμια και Β/βάθμια. Η επιμόρφωση θα πρέπει να περιλαμβάνει και τη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων (παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, παιδιά μεταναστών)» (Δ7).

6.5.2. Απόψεις των διευθυντών αναφορικά με τη σημασία υλοποίησης επιμορφωτικών δράσεων για τους επιλεγέντες διευθυντές (ερ. 20).

Το θεσμικό πλαίσιο που καθορίζει την επιλογή των διευθυντικών στελεχών δεν προβλέπει την επιμορφωτική υποστήριξη των διευθυντών και συνεπακόλουθό του αποτελεί η δυσκολία τους να ανταποκριθούν στις σύγχρονες εξελίξεις και απαιτήσεις που διαμορφώνονται. Από όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνά μας επισημαίνεται η ανάγκη θεσμοθέτησης τέτοιων δράσεων, ώστε οι διευθυντές να ενημερώνονται για όλα τα θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική διοίκηση αλλά και να μη χάνουν πολύτιμο χρόνο αφού αναλάβουν τα καθήκοντά τους.

«Ναι, το θεωρώ σημαντικό. Η δια βίου εκπαίδευση είναι απαραίτητη στην εκπαίδευση. Από κει και πέρα οι περισσότεροι διευθυντές ψάχνουν, βρίσκουν, κάνουν πράγματα μόνοι τους, προσπαθούν. Δυστυχώς δεν υπάρχει κάτι οργανωμένο από την επίσημη πολιτεία» (Δ5),

«Βέβαια. Όταν πήγα στο σχολείο ως διευθυντής, ο προηγούμενος είχε πάρει σύνταξη και δεν υπήρχε κανένας να με ενημερώσει. Τα πρακτικά θέματα τα έμαθα όλα μόνος μου. Η υπηρεσία, η Β/βάθμια, θα πρέπει να φροντίσει με σεμινάρια από παλαιούς διευθυντές, οι οποίοι με διαδραστικό τρόπο να πουν πρακτικά πράγματα που θα βοηθήσουν τους διευθυντές στην άσκηση του έργου τους. Διαφορετικά χάνεις πολύτιμο χρόνο μέχρι να μάθεις όλα αυτά τα πρακτικά, γραφειοκρατικά θέματα» (Δ2),

«Βεβαίως. Είναι πολύ σημαντικό να γίνεται επιμόρφωση τόσο από τους συμβούλους, όσο και από τη διεύθυνση Β/θμιας σε τακτά χρονικά διαστήματα, για να βοηθηθούν οι διευθυντές στο έργο τους (...))» (Δ3),

«Είμαι υπέρ της συνεχούς ενημέρωσης και επιμόρφωσης. Θα πρέπει να υπάρχει περισσότερη ενημέρωση σε τρέχοντα ζητήματα, στις σύγχρονες εξελίξεις, σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης, σε θέματα επικοινωνίας» (Δ5),

«Πρέπει να υλοποιούνται επιμορφωτικές δράσεις οπωσδήποτε. Το θεωρώ πολύ σημαντικό» (Δ8).

Μάλιστα, το υποκείμενο Δ3 επισημαίνει πως με δική του πρωτοβουλία οργάνωσε σεμινάριο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διοίκηση. *«(...) Προσωπικά οργάνωσα φέτος ένα τέτοιο τρίμηνο σεμινάριο, όπου επιμόρφωσα καθηγητές του δικού μου αλλά και γειτονικών σχολείων, στη διοίκηση σχολικών μονάδων από εξειδικευμένους επιστήμονες. Είχε πολύ θετικά αποτελέσματα γιατί οι καθηγητές έμαθαν τη νομοθεσία, πόσο μάλλον ένας διευθυντής» (Δ3).*

Επιπλέον, τα υποκείμενα Δ6 και Δ7, θεωρούν σημαντικό να γίνονται συναντήσεις διευθυντών, γιατί στο πλαίσιο της ανταλλαγής απόψεων ή καλών πρακτικών, θα βοηθηθούν στο έργο τους. *«Βέβαια, όχι μόνο να υλοποιούνται επιμορφωτικές δράσεις αλλά να υπάρχουν και συναντήσεις εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολικών μονάδων, όπου θα μελετάνε μελέτες περίπτωσης (...)*» (Δ6), *«Η επιμόρφωση θεωρώ ότι πρέπει να γίνεται πάντα, πάντα μαθαίνεις. Η επιμόρφωση θα σε φέρει σε επαφή με άλλους διευθυντές, θα ακούσεις περιπτώσεις που δε σου έχουν τύχει εμένα και θα σε βοηθήσει σίγουρα*» (Δ7).

6.5.3. Απόψεις των υποκειμένων σχετικά με το αν θεωρούν πως η αντικατάσταση της ψηφοφορίας του συλλόγου διδασκόντων με γραπτές εξετάσεις θα ήταν ένας καλύτερος τρόπος, ώστε να επιλεγούν οι καταλληλότεροι για αυτή τη θέση (ερ. 21).

Παρόλο που οι περισσότεροι από τους διευθυντές του δείγματός μας διατυπώνουν ενστάσεις για το θεσμό της μυστικής ψηφοφορίας, τουλάχιστον όπως αυτή διεξήχθη στις πρόσφατες κρίσεις των διευθυντών, ωστόσο δεν τάσσονται ανεπιφύλακτα υπέρ της πλήρους αντικατάστασής της με γραπτές εξετάσεις.

Αναλυτικότερα, διαπιστώνουμε πως υπάρχουν διευθυντές που θεωρούν πως δε μπορούν οι γραπτές εξετάσεις να αποτιμήσουν τις ικανότητες και την προσωπικότητα ενός ανθρώπου.

«Αν ήθελα ένα καλό παπαγάλο θα πρότεινα αυτό το σύστημα. Αλλά δε θέλω κάτι τέτοιο. Θέλω ένα άνθρωπο που να ηγείται ανθρώπων και να δημιουργεί και να προτείνει νέα πράγματα. Πρέπει να βλέπουμε και την προσωπικότητα του καθενός. Στο γραπτό φαίνεται η γνώση μόνο και σε μια ήρεμη κατάσταση απάντησης» (Δ6),

«Όχι. Θεωρώ ότι οι γραπτές εξετάσεις δε μπορούν να καλύψουν τα προσόντα που εγώ θεωρώ ότι πρέπει να έχει ένας διευθυντής. Δε μπορούν οι εξετάσεις να καλύψουν όλες αυτές τις ικανότητες, που απαιτείται να έχει ένας διευθυντής» (Δ7).

Επιπλέον, το υποκείμενο Δ8 υπογραμμίζει πως οι γραπτές εξετάσεις μπορούν να ελέγξουν τις γνώσεις των υποψηφίων διευθυντών, όχι όμως και την εφαρμογή αυτών στο πεδίο της διοίκησης. *«Μόνο σε θέμα γνώσης οι γραπτές εξετάσεις. Για την εφαρμογή όχι (...). Επομένως, γραπτές εξετάσεις για να ελεγχθεί αν γνωρίζω τον νόμο, ο τρόπος όμως που θα εφαρμοστεί ο νόμος εξαρτάται από την προσωπικότητα του καθενός*» (Δ8).

Υπάρχουν, βέβαια, και διευθυντές που θεωρούν πως πρέπει να υπάρχουν γραπτές εξετάσεις σε συνδυασμό και με άλλο τρόπο επιλογής.

«Νομίζω πρώτα οι γραπτές εξετάσεις και μετά να μετρά και η συνέντευξη. Αδικίες έγιναν πολλές με τη συνέντευξη αλλά στη ψηφοφορία είχαμε συναλλαγές. Οπότε προτιμότερο είναι η αδικία παρά η συναλλαγή» (Δ1),

«Ναι. Η μυστική ψηφοφορία, όπως γίνεται σήμερα είναι χειρότερη από τις γραπτές εξετάσεις. Καλύτερα να υπήρχαν γραπτές εξετάσεις. Όμως, τα αποτελέσματα των εξετάσεων να έβγαιναν αντικειμενικά από σύστημα διόρθωσης, ένα σύστημα δηλαδή αυτόματο, μέσω υπολογιστή. Η μυστική ψηφοφορία θα μπορούσε να μείνει αλλά να μην είναι τόσο καθοριστική, δηλ. να μην σε αποκλείει αν δεν πάρεις το 20%, να μπορείς να συνεχίσεις γιατί μπορεί να έχεις περισσότερα προσόντα από έναν άλλο (...）」 (Δ2),

«Νομίζω πως η μυστική ψηφοφορία δεν είναι ο καλύτερος τρόπος επιλογής. Συνδυασμός μεθόδων και διαδικασιών θα μπορούσε να οδηγήσει σε καλύτερο αποτέλεσμα» (Δ5).

Ανεπιφύλακτα υπέρ της αντικατάστασης της μυστικής ψηφοφορίας με γραπτές εξετάσεις εκφράζεται μόνο το υποκείμενο Δ3. *«Ναι. Θα ήταν ακριβώς το πλέον καλύτερο, να αντικατασταθεί η ψηφοφορία με γραπτές εξετάσεις. Αυτό εφαρμόστηκε μια φορά στην εκλογή διευθυντών Β/θμιας εκπαίδευσης» (Δ3).*

Τέλος, το υποκείμενο Δ4 χωρίς να διατυπώνει σαφή άποψη, θεωρεί πως είναι σημαντικό να ψηφίζουν οι εκπαιδευτικοί αλλά η ψήφος να είναι αιτιολογημένη ενώ χαρακτηρίζει τις γραπτές εξετάσεις ως σύστημα αδιάβλητο. *«Πιστεύω ότι η γνώμη του συλλόγου διδασκόντων θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη, όμως να είναι τεκμηριωμένη. Ίσως όμως να μετρά σε μικρότερο ποσοστό. Θεωρώ όμως ότι οι γραπτές εξετάσεις όντως θα ήταν αδιάβλητο σύστημα (όπως οι εξετάσεις ΑΣΕΠ) και είναι σημαντικό αυτό» (Δ4).*

6.5.4. Προτάσεις των υποκειμένων σχετικά με τη βελτίωση του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου (ερ. 22).

Η συμμετοχή των ερωτώμενων διευθυντών σε αρκετές διαδικασίες επιλογής, αλλά και η άσκηση των καθηκόντων τους για πολλά χρόνια, έχουν σαν αποτέλεσμα τη διαμόρφωση μιας αντίληψης για το πώς μπορεί το θεσμικό πλαίσιο να αποκτήσει αξιοπιστία και να αναδείξει τα καταλληλότερα στελέχη.

Όσον αφορά τη μυστική ψηφοφορία του συλλόγου των καθηγητών, που προκάλεσε και τις περισσότερες συζητήσεις κατά την πρόσφατη εκλογή διευθυντών, η επικρατούσα τάση των διευθυντών θεωρούν πως δεν πρέπει να καταργηθεί αλλά να υπάρξουν αλλαγές στον τρόπο διεξαγωγής της.

Ειδικότερα, τα υποκείμενα Δ1 και Δ4 θεωρούν πως πρέπει να διατηρηθεί αλλά η ψήφος να είναι επώνυμη και τεκμηριωμένη. «(...) Ψηφοφορία να γίνεται με συγκεκριμένα κριτήρια και επώνυμα. Αυτή τη στιγμή υπάρχουν κάποια κριτήρια που αναφέρονται στη συνέπεια, την οργανωτικότητα, όμως αυτά θα πρέπει να γίνουν πιο σαφή» (Δ1), «(...)Επίσης να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη του συλλόγου αλλά η ψήφος να είναι τεκμηριωμένη» (Δ4).

Τη διατήρηση της μυστικής ψηφοφορίας υπό προϋποθέσεις προτείνουν και οι διευθυντές Δ6 και Δ7. « (...) Θα έπρεπε να υπάρχει ένας συνδυασμός της έκφρασης της γνώμης των καθηγητών, αλλά να αποκλείσουμε την τυχόν ιδιοτέλεια σε μικρούς συλλόγους. Σε αυτό θα βοηθούσε μια ομάδα καθηγητών που θα έκρινε σε επίπεδο διεύθυνσης τους συναδέλφους, είτε με μελέτες περίπτωσης είτε με το πώς έχουν λειτουργήσει στη ζωή τους (...)» (Δ6).

Μάλιστα, το υποκείμενο Δ7 προτείνει συνδυασμό ψηφοφορίας και συνέντευξης ανάλογα με τα δεδομένα που υπάρχουν κάθε φορά. «Ίσως ένας συγκεκρισμός. Να υπάρχει δηλαδή η ψηφοφορία αλλά και η συνέντευξη από κάποια επιτροπή από το υπουργείο παιδείας, όχι σε τοπικό επίπεδο. Κάθε φορά ο τρόπος επιλογής να αναπροσαρμόζεται ανάλογα με τα δεδομένα που υπάρχουν. Αν οι υποψήφιοι είναι μέσα από το σύλλογο να υπάρχει ψηφοφορία, αν είναι άγνωστοι να κρίνονται με συνέντευξη» (Δ7).

Επιπλέον, το υποκείμενο Δ2 προτείνει να περιοριστεί η βαρύτητα που είχε η ψηφοφορία. «(...) η μυστική ψηφοφορία να περιοριστεί σε ένα ποσοστό, όσον αφορά την επιλογή ενός νέου διευθυντή και όχι να είναι τόσο καθοριστική, όπως τώρα (...)» (Δ2).

Μόνο το υποκείμενο Δ8 προτείνει την αντικατάσταση της μυστικής ψηφοφορίας με τη συνέντευξη, που θα διενεργείται όμως από ανεξάρτητη επιτροπή, « (...) πρέπει η ψηφοφορία να αντικατασταθεί από προφορική συνέντευξη που θα διενεργείται από ένα κλιμάκιο χωρίς κομματική ταυτότητα (...)» (Δ8), ενώ το υποκείμενο Δ3 προτείνει την πλήρη κατάργησή της. «(...) Κατάργηση της ψηφοφορίας (...)» (Δ3).

Όσον αφορά των αριθμό σχολείων που μπορεί να επιλέξει ένας υποψήφιος διευθυντής, τα υποκείμενα Δ1 και Δ2, προτείνουν να υπάρχουν περισσότερες από τρεις επιλογές, που ίσχυαν στο πρόσφατο θεσμικό πλαίσιο. *«Να υπάρχει η δυνατότητα πολλών επιλογών σχολείων, όχι μόνο τρεις. Να μπαίνουμε σε έναν ενιαίο πίνακα και από εκεί και πέρα με βάση τη συνολική μας βαθμολογία να μπορούμε να επιλέγουμε σχολικές μονάδες (...)*» (Δ1), *«(...) Να υπάρχει η δυνατότητα πολλών επιλογών σχολείων, όχι μόνο τρεις (...)*» (Δ2).

Αναφορικά με τη θητεία των διευθυντών, που είναι διετής, ο διευθυντής Δ3 προτείνει τετραετή θητεία. *«Πρέπει η θητεία των διευθυντών να είναι τετραετής, όχι δοκιμαστική διετής. Να ξέρουν οι εκπαιδευτικοί ότι έχουν διευθυντή για τέσσερα χρόνια και όχι με άμεση ημερομηνία λήξης (...)*» (Δ3).

Ο διευθυντής Δ8 θεωρεί πως θα πρέπει να τίθεται κάποιο όριο, καθώς δε μπορεί κάποιος να εκλέγεται για πολλές θητείες. *« (...) Επίσης να υπάρχει ένα όριο στη θητεία του διευθυντή*» (Δ8). Εντελώς διαφορετική είναι η πρόταση του διευθυντή Δ6. *«Ο διευθυντής δεν θα έπρεπε να κρίνεται κάθε 4 χρόνια. Πιστεύω ότι αν κάποιος βγει διευθυντής και αφού επανακριθεί μετά από 3-4 χρόνια, να είναι ες αεί (...). Θεωρώ ότι ο κάθε διευθυντής δεν πρέπει να είναι διαρκώς υπό αίρεση, γιατί αυτό του δημιουργεί προβλήματα στο έργο του*» (Δ6).

Σχετικά με τη μοριοδότηση των αντικειμενικών προσόντων ο διευθυντής Δ2 προτείνει να μοριοδοτούνται περισσότερο και παράλληλα να μειωθεί η σημασία της προϋπηρεσίας, ώστε να μην αποκλείονται στην ουσία οι νεότεροι εκπαιδευτικοί. Αλλά και ο διευθυντής Δ5 θεωρεί πως πρέπει να μοριοδοτούνται οι σπουδές και τα μεταπτυχιακά αλλά να διαβαθμιστούν ανάλογα με τη συνάφειά τους με την εκπαιδευτική διοίκηση.

«Να μοριοδοτούνται περισσότερο τα αντικειμενικά προσόντα (πτυχία, μεταπτυχιακά, σεμινάρια). Η μοριοδότηση της προϋπηρεσίας πρέπει να μειωθεί (να μην είναι 11 από τα 14 μόρια, να είναι το πολύ 6-7). Σαφώς να δοθεί προβάδισμα σε έναν παλιό εκπαιδευτικό, γιατί και η εμπειρία μετράει, αλλά δεν μπορεί να είναι καθοριστικής σημασίας για να εκλεγεί κάποιος διευθυντής» (Δ2),

«Θα μπορούσαν να μοριοδοτούνται περισσότερο οι σπουδές στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Η μοριοδότηση των μεταπτυχιακών να διαβαθμιστεί ανάλογα με το αντικείμενο. Να δίνεται μεγαλύτερη μοριοδότηση σε αυτά τα μεταπτυχιακά που έχουν συνάφεια με την εκπαιδευτική διοίκηση» (Δ5).

Το υποκείμενο Δ8 προτείνει να λαμβάνονται υπόψη και τα αντικειμενικά προσόντα αλλά και τα χρόνια προϋπηρεσίας. «Μοριοδότηση σύμφωνα με τις σπουδές και τα χρόνια υπηρεσίας (...)» (Δ8).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

7.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της εμπειρικής έρευνας και γενικά συμπεράσματα.

Από την παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων που προηγήθηκε διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν κοινές αντιλήψεις και απόψεις στον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τη νέα διοικητική στρατηγική, που αφορά στην επιλογή τους.

Αναλυτικότερα, το θεσμικό πλαίσιο που αφορά στην επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στη διαχρονική του θεώρηση χαρακτηρίζεται από συχνές αλλαγές, γεγονός που ερμηνεύεται είτε ως μια προσπάθεια της εκάστοτε ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων να κατευθύνει την επιλογή είτε ως μια προσπάθεια αναζήτησης ενός αντικειμενικότερου τρόπου επιλογής, με λιγότερες αδυναμίες σε σύγκριση με τους προγενέστερους.

Το πιο πρόσφατο θεσμικό πλαίσιο, που εφαρμόστηκε πριν από περίπου ένα χρόνο, προκάλεσε αρκετές συζητήσεις αλλά και αντιπαραθέσεις, καθώς το καινοτόμο στοιχείο του ήταν ότι για πρώτη φορά στην επιλογή διευθυντών συμμετείχαν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί με την ψήφο τους. Το γεγονός αυτό για πολλούς διευθυντές δε συνιστά στοιχείο δημοκρατικότητας, καθώς τα κριτήρια με τα οποία ψήφισαν οι εκπαιδευτικοί παραμένουν ασαφή. Μάλιστα, η αυξημένη βαρύτητα της ψήφου των εκπαιδευτικών, σε πολλές περιπτώσεις αποδείχθηκε καθοριστική για την ανάδειξη διευθυντή. Επιπλέον, παρά το γεγονός πως η ψηφοφορία αντικατέστησε τη συνέντευξη που υπήρχε στα προηγούμενα θεσμικά πλαίσια και η οποία ως μεθοδολογία επιλογής δεν διακρίνεται για την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητά της, ωστόσο οι διευθυντές, και μάλιστα αρκετοί από αυτούς που εκλέχθηκαν, δε θεωρούν πως η αλλαγή αυτή διευκόλυνε την επιλογή για κάποιον που πληρούσε τα κριτήρια για τη θέση αυτή. Αυτό το αποδίδουν κυρίως στον τρόπο που διεξήχθη η ψηφοφορία, με την ψήφο να είναι μυστική και αναιτιολόγητη αλλά και στα κριτήρια με τα οποία ψήφισαν οι σύλλογοι διδασκόντων.

Αναφορικά με τη μοριοδότηση των κριτηρίων επιλογής, οι διευθυντές θεωρούν πως οποιαδήποτε επιπλέον γνώση θα πρέπει να επιβραβεύεται ενώ τονίζουν πως τα μεταπτυχιακά και διδακτορικά θα πρέπει να έχουν συνάφεια με τη διοίκηση της

εκπαίδευσης και να ελέγχονται ως προς τη γνησιότητά τους. Επιπλέον, η εκπαιδευτική υπηρεσία θεωρείται σημαντική, καθώς συνδέεται με την πείρα που έχει αποκτήσει κάποιος με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας, γεγονός που τον βοηθά να αντιμετωπίζει καλύτερα τα προβλήματα που συναντά στη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας. Στον αντίποδα, υπάρχει η αντίληψη ότι η μοριοδότηση της εκπαιδευτικής υπηρεσίας είναι υψηλή, αποτελώντας ανασχετικό παράγοντα για την εκλογή νεότερων διευθυντών στα σχολεία.

Βέβαια, ο ρόλος του διευθυντή στη σχολική μονάδα αναγνωρίζεται από όλους τους ερωτώμενους, εκλεγμένους αλλά και υποψηφίους διευθυντές που δεν εκλέχθηκαν, ως πολύ σημαντικός για τη λειτουργία της. Η σπουδαιότητα του ρόλου του απορρέει από το πλήθος των καθηκόντων που καλείται να υλοποιήσει αλλά και από τις δυσκολίες κάθε φύσεως που καθημερινά αντιμετωπίζει. Πέρα από την διαχείριση των λειτουργικών αναγκών, που είναι απαραίτητες για τη ομαλή λειτουργία του σχολείου, ο ρόλος περιλαμβάνει επιμέρους συνισταμένες. Η συντονιστική διάσταση του ρόλου του αφορά τη διαχείριση όλου του έμψυχου δυναμικού που εμπλέκεται στη λειτουργία της σχολικής μονάδας - εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, φορείς – προκειμένου αυτή να λειτουργήσει και να επιτύχει τους στόχους της. Η καθοδήγηση του προσωπικού είναι μια άλλη διάσταση του ρόλου του. Ειδικά για τους νέους εκπαιδευτικούς αποτελεί παράδειγμα και καλείται να καλύψει το έλλειμμα εμπειρίας που έχουν στη σχολική πραγματικότητα.

Το εύρος των καθηκόντων που απορρέουν από τη θέση του διευθυντή απαιτούν συγκεκριμένες δεξιότητες και προσόντα προκειμένου να αντεπεξέλθει. Τα προσόντα αυτά σχετίζονται με την παιδαγωγική του κατάρτιση, γιατί πολλές φορές καλείται να δώσει συμβουλές παιδαγωγικής φύσης ή να επιλύσει αντίστοιχα προβλήματα. Η γνώση των νόμων που διέπουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας είναι απαραίτητη, ιδιαίτερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που απαιτεί από το διευθυντή να διεκπεραιώνει το ρόλο του στη γραφειοκρατική του διάσταση. Η επισήμανση των προσόντων αυτών φανερώνει πως ο διευθυντής δεν θεωρείται απρόσωπος κρίκος ενός γραφειοκρατικού μηχανισμού, αλλά ενεργητικός παράγοντας της σχολικής ζωής παρά τον αποθαρρυντικό συγκεντρωτισμό του συστήματος.

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα, γιατί η αποτελεσματική επικοινωνία συντείνει στην αποδοτική συνεργασία ανάμεσα στους ανθρώπινους πόρους που εμπλέκονται στη σχολική μονάδα.

Επιπροσθέτως, από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, διαπιστώσαμε πως ως επί το πλείστον δεν διαταράχθηκαν οι σχέσεις του διευθυντή με το σύλλογο διδασκόντων ως απόρροια της μυστικής ψηφοφορίας. Η διαδικασία της ψηφοφορίας κύλησε ομαλά, παρόλο που προκάλεσε άγχος στους υποψηφίους. Μετά την ολοκλήρωση της ψηφοφορίας όλοι οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία, ακόμα και αυτοί οι υποψήφιοι που δεν ψηφίστηκαν από τους εκπαιδευτικούς, σεβάστηκαν το αποτέλεσμα και αυτό ήταν θετικό για την λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Ωστόσο, οι διαπροσωπικές σχέσεις αποδεικνύονται καθοριστικές για την εκλογή των διευθυντών. Ειδικότερα, οι διευθυντές στην πλειοψηφία τους επέλεξαν τα σχολεία στα οποία και έθεσαν υποψηφιότητα με κριτήριο τις προσωπικές σχέσεις-γνωριμίες που είχαν με τους εκπαιδευτικούς των συγκεκριμένων σχολείων. Μάλιστα, θεωρείται σχεδόν απαγορευτικό με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο να επιλέξει κάποιος να είναι υποψήφιος σε σχολείο που δεν τον γνωρίζουν, καθώς τα αποτελέσματα έδειξαν πως δεν έχει σχεδόν καμία πιθανότητα να εκλεγεί. Μάλιστα, οι ίδιοι οι διευθυντές πιστεύουν πως το προσωπικό στοιχείο έπαιξε σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο ψήφισαν οι εκπαιδευτικοί, καθώς παρατηρήθηκε ότι επέλεξαν να στηρίζουν με την ψήφο τους πρόσωπα που γνώριζαν και όχι υποψηφίους που δεν γνώριζαν προσωπικά, ακόμα και αν αυτοί ήταν ικανοί και με αυξημένα προσόντα. Έτσι, μέσω της μυστικής ψηφοφορίας υπήρχε σαφές προβάδισμα όχι τόσο για τους υποψηφίους με αυξημένα τυπικά προσόντα αλλά κυρίως για εκείνους που διέθεταν επικοινωνιακές δεξιότητες, κάτι που ήταν εις βάρος των εκτός του συλλόγου διδασκόντων υποψηφίων οι οποίοι, μολονότι ενδεχομένως ικανότατοι, είχαν ελάχιστες πιθανότητες να εκλεγούν.

Αξίζει επίσης να τονιστεί πως από την έρευνά μας προέκυψαν χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με τη σύνδεση του νέου τρόπου επιλογής διευθυντών και της αποτελεσματικότητας του έργου τους. Αναλυτικότερα, διαπιστώσαμε πως με το νέο θεσμικό πλαίσιο επιλογής δε διασφαλίζεται απόλυτα η στελέχωση των σχολικών μονάδων με διευθυντές ικανούς να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της θέσης αυτής. Αυτό οφείλεται κυρίως στα κριτήρια με τα οποία ψήφισαν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και στο γεγονός ότι η εκπαιδευτική κοινότητα δεν έχει αποκτήσει ακόμα κουλτούρα αξιολόγησης. Ωστόσο, για να διασφαλιστεί η στελέχωση των σχολικών μονάδων με αποτελεσματικούς διευθυντές, προτείνεται ένας συνδυασμός γραπτής εξέτασης πάνω σε μελέτες περίπτωσης ή στην εκπαιδευτική διοίκηση αλλά και συνέντευξης που θα διενεργείται από ανεξάρτητη επιτροπή.

Στην κατεύθυνση της βελτίωσης του νέου θεσμικού πλαισίου επιλογής, διαπιστώσαμε πως η επικρατούσα τάση των διευθυντών της έρευνάς μας έχει την άποψη πως η ψηφοφορία δεν πρέπει να καταργηθεί αλλά να διατηρηθεί με βελτιωτικές παρεμβάσεις είτε σε συνδυασμό και με άλλο τρόπο επιλογής. Επιπλέον, επιφυλακτικοί αποδείχτηκαν οι συμμετέχοντες στη θεσμοθέτηση της αντικατάστασης της μυστικής ψηφοφορίας με γραπτές εξετάσεις. Εκτιμούν βέβαια πως η ρύθμιση αυτή θα συνέβαλε στη διαφάνεια και την αντικειμενικότητα του συστήματος, χωρίς όμως να μπορεί να αποτελέσει απόλυτο κριτήριο επιλογής, καθώς με τη γραπτή εξέταση δε μπορούν να αποτιμηθούν οι ικανότητες των διευθυντών. Ακόμα, οι διευθυντές θεωρούν πως είναι σημαντικό οι υποψήφιοι να έχουν γνώσεις στο πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης αλλά οι απόψεις τους δίστανται σχετικά με το αν θα πρέπει να τεθούν ως προαπαιτούμενο για την άσκηση των διευθυντικών καθηκόντων.

Επιπροσθέτως, η επιμορφωτική υποστήριξη των διευθυντών συνιστά μια ακόμη παράμετρο που θα οδηγήσει στην καλύτερη επιτέλεση του ρόλου τους. Η ανυπαρξία επιμορφωτικής πολιτικής στη χώρα μας έχει αρνητικές συνέπειες για τα διευθυντικά στελέχη, καθώς δεν είναι σε θέση να ενημερωθούν για τις εξελίξεις σε θέματα που άπτονται της σχολικής πραγματικότητας και συνδέονται άμεσα με το ρόλο τους.

Συμπερασματικά, αξίζει να υπογραμμιστεί πως ένας σημαντικός παράγοντας σε ο,τιδήποτε καινούργιο και καινοτόμο είναι ο βαθμός στον οποίο τα άτομα έχουν συμμετάσχει στην διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα κέντρα λήψης αποφάσεων ενδέχεται να οδηγήσει στην αποδοχή των αποφάσεων για αλλαγή (Ball, 1987). Μια ευρύτερη, λοιπόν, διαβούλευση στο θέμα της επιλογής στελεχών στην εκπαίδευση, θα έκανε πιο πιθανή την οικοδόμηση μιας σχέσης εμπιστοσύνης του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και θα οδηγούσε σε ένα σταθερότερο κανονιστικό πλαίσιο επιλογής.

7.2. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Στην παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια να αναδειχθούν οι απόψεις ενός δείγματος των διευθυντών των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας σχετικά με τη νέα διοικητική στρατηγική που αφορά στην επιλογή τους. Ασφαλώς, το θέμα δεν εξαντλείται με την εκπόνηση της εργασίας αυτής, αποτελεί όμως μια βάση, δίνοντας πολλαπλά ερεθίσματα για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Οι προτάσεις που η ερευνήτρια θεωρεί ότι πρέπει να καταθέσει, έπειτα από τη δική της εμπειρία κι ενασχόληση με το θέμα, είναι οι εξής:

- ✚ Να πραγματοποιηθεί έρευνα που να αποτυπώνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το νέο θεσμικό πλαίσιο επιλογής και ειδικότερα πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί βίωσαν τη μυστική ψηφοφορία, καθώς και τα κριτήρια με τα οποία ψήφισαν διευθυντή. Έτσι, θα προκύψει μια πληρέστερη εικόνα σχετικά με το θέμα μας, αφού θα έχει εξεταστεί πολύπλευρα.
- ✚ Να πραγματοποιηθεί συγκριτική μελέτη σχετικά με τον τρόπο που επιλέγονται οι διευθυντές σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς και έρευνα σχετικά με το αν η μυστική ψηφοφορία από το σύλλογο διδασκόντων εφαρμόζεται και σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα.
- ✚ Επιπλέον, η ίδια έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί σε διευθυντές ενός άλλου νομού, ώστε μέσα από τη συγκριτική μελέτη να διαπιστωθεί αν τα ευρήματα συγκλίνουν.

Εν κατακλείδι, ζητούμενο είναι οι αρμόδιοι για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής γενικά και τη διαμόρφωση του πλαισίου επιλογής των εκπαιδευτικών στελεχών ειδικότερα, να βρίσκονται σε διαρκή συνεργασία με επιστημονικούς φορείς παιδαγωγικής έρευνας και σε ουσιαστικό διάλογο με την εκπαιδευτική κοινότητα, προκειμένου οι επιχειρούμενες αλλαγές να είναι τεκμηριωμένες επιστημονικά και να έχουν εξασφαλίσει την αποδοχή αυτών που θα τις εφαρμόσουν στην πράξη, δηλαδή των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- 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.
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα- Α.Α. Λιβάνη.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α.Α. Λιβάνη.
- Breakwell, G. (1995). *Η Συνέντευξη* (Κάντας, Α. μεταφ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργιάδου, Β., Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής-ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 121-129.
- 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^η Έκδοση. Τζορμπατζούδης, Χ. (επιμ.), (Κουβαράκου, Ν. μτφ.). Αθήνα: Έλλην.
- Δεκλερής, Μ. (1986). Συστημική Θεωρία Κράτους και Δικαίου. Στο Μ. Δεκλερής (επιμ.) *Συλλογικό Συστημική Θεωρία*. Αθήνα: Σάκκουλα.
- 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.
- Georges, D., Ευθυμιάδου, Α. & Τσίτος, Δ. (1998). *Πρακτικός προσανατολισμός στο σύγχρονο μάνατζμεντ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Howard, K. & Sharp, J. (1996). *Η επιστημονική μελέτη: Οδηγός Σχεδιασμού και διαχείρισης πανεπιστημιακών ερευνητικών εργασιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Καψάλης, Α. (2005). Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου. Στο Καψάλης, Α., *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σσ. 3-29). Θεσσαλονίκη: Εκδ. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- 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. Βαρδάκος, Χ.). Αθήνα: εκδ. Παπαζήση.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*. (μετάφραση-επιμέλεια Δούκας, Χ. & Πολυμεροπούλου, Ζ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mason, J. (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. 5^η Έκδοση, (Επιστημονική Επιμέλεια Κυριαζή, Ν., Μετάφραση Δημητριάδου, Ε.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μιχόπουλος, Α. (1993). *Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της οργανωτικής θεωρίας*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Μπρίνια, Β. (2014). *Μελέτες περιπτώσεων εκπαιδευτικών μονάδων*. Αθήνα: Σταμούλης.
- 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: Αφοί 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. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία-Από την Εποχή της Ευμενούς Αδιαφορίας στη Σύγχρονη Εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- 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.
- Πετρίδου, Ε. (2001). *Διοίκηση- Μάνατζμεντ*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Πουλαντζάς, Ν. (1985). *Πολιτική εξουσία και Κοινωνικές Τάξεις*, Γ΄ έκδοση. Τομ. Α΄. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. 2^η 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^η 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.
- 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.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Χυτήρης, Λ. (2001). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Interbooks.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Andrews, R. & Soder, R. (1987). *Principal Leadership and Student Achievemen*
Educational Leadership, 44: 9-11.
- Ball, S. J. (1987). *The micro-politics of the school: towards a theory of school*
organization. (London, Methuen).
- 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 Educotional Leadership and Management*. London:
Sage.
- Bush, T., Bell, L., & Middlewood, D. (2010). *The Principles 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.
- Creissen, T. & Ellison, L. (1998). Reinventing School Leadership – Back to the Fu-
ture in UK? *The International Journal of Educational Management*,
13(1), 28-38.
- 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.
- Fink, A. (1998). *Conducting Research Literature Review: From Paper to the Internet*. California: Sage Publications.
- Fullan, M. (2003). *Effective Educational Leadership*. Sage Publications: London.
- 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 στις 5-7-2015 από 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.
- Reeves, D. (2006). Leading to change/Leadership Leverage, *Educational Leadership*. Available at: http://www.zambialearning.org/images/October_2006_-_Leadership_Leverage.pdf.
- Sweeney, J. (1982). "Research Synthesis on Effective School Leadership". *Educational Leadership*, 39 (5), 346-352.
- Thody, A. (1998). Training School Principals, educating School Governors. *The Interna-tional Journal of Educational Management*, 12 (5), 232-239.

Δικτυακές πηγές

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001). Έκθεση της Επιτροπής- Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/com2001/com2001-059el.pdf> (ημ. ανάκτησης: 30-11-2015).

<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>

Νομοθετικά Κείμενα

Εγκύκλιος Φ.361.22/27/80025/Ε3/19-5-2015. *Διευκρινήσεις σχετικά με την επιλογή υποψηφίων Διευθυντών όλων των τύπων Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.*

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://edu.klimaka.gr/ekpaideytikoi/prokhryxeis-thesewn/1279-prokhryxh-dieythyntes-scholikwn-monadwn.html> (ημ. ανάκτησης 28-11-2015).

Εγκύκλιος Φ.361.22/31/81732/Ε3/21-5-2015. *Διευκρινίσεις σχετικά με την επιλογή υποψηφίων Διευθυντών όλων των τύπων Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.*

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://edu.klimaka.gr/ekpaideytikoi/prokhryxeis-thesewn/1279-prokhryxh-dieythyntes-scholikwn-monadwn.html> (ημ. ανάκτησης 2-12-2015).

Εγκύκλιος Φ.361.22/34/85013/Ε3/28-5-2015. *Διευκρινίσεις σχετικά με την επιλογή υποψηφίων Διευθυντών όλων των τύπων Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης – Χρονοδιάγραμμα διαδικασίας επιλογής Διευθυντών – Υποδιευθυντών Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.*

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://edu.klimaka.gr/ekpaideytikoi/prokhryxeis-thesewn/1279-prokhryxh-dievthyntes-scholikwn-monadwn.html> (ημ. ανάκτησης 2-12-2015).

Νόμος 309/1976. *Περί οργανώσεως 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 (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 (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 (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).

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 (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).

Νόμος 2525/1997. *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*, (ΦΕΚ 188/ 23-9-1997).

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

http://www.fa3.gr/nomothesia_2/nomoth_education/14-nomos_2525-97.htm (ημ. ανάκτησης 6-12-2015).

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 (ημ. ανάκτησης 20-11-2015).

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/ 13-2-2002).

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<https://nomoi.info/%CE%A6%CE%95%CE%9A-%CE%91-24-2002-%CF%83%CE%B5%CE%BB-1.html> (ημ. ανάκτησης 20-12-2015).

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).

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 (ημ. ανάκτησης 10-11-2015).

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).

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 (ημ. ανάκτησης 20-11-2015).

Π.Δ. 4/ 2001. *Σύνθεση των περιφερειακών υπηρεσιακών συμβουλίων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, (ΦΕΚ Α' 3/ 15-1-2001).

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

http://5grpe-a-athin.att.sch.gr/pd_4_synuesi_periferiakon_symvoulion.pdf (ημ. ανάκτησης 28-12-2015).

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).

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).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1^ο

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

1. Πρωτόκολλο συνέντευξης

Θέμα: «Οι αντιλήψεις των Διευθυντών για την υφιστάμενη διοικητική στρατηγική της επιλογής των Διευθυντών σχολείου στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση».

Ωρα συνέντευξης:

Ημερομηνία:

Τόπος:

1.1. Εκφώνηση

Κύριοι Διευθυντές/ Κυρίες Διευθύντριες,

Σας ευχαριστώ που επιθυμείτε να λάβετε μέρος στη συνέντευξη που διενεργώ στα πλαίσια της έρευνάς μου.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των Διευθυντών για την υφιστάμενη διοικητική στρατηγική της επιλογής Διευθυντών στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σας βεβαιώνω ότι τα προσωπικά σας στοιχεία θα παραμείνουν απολύτως ανώνυμα και εμπιστευτικά και σας παρακαλώ να εκφράσετε ελεύθερα τις απόψεις σας, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο καθοριστικά στην ολοκλήρωση της έρευνας. Επισημαίνω ότι η συνέντευξη θα μαγνητοφωνηθεί για την καλύτερη επεξεργασία των δεδομένων και η χρονική της διάρκεια θα είναι περίπου 45 λεπτά.

1.2. Ερωτήσεις

Εισαγωγικές Ερωτήσεις

1. Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;
2. Έχετε διατελέσει ξανά σε θέση ευθύνης;
3. Ποια είναι η γνώμη σας για τις συχνές μεταβολές του θεσμικού πλαισίου επιλογής των Διευθυντών;

ΑΞΟΝΑΣ Α: Θεσμικό πλαίσιο και νοηματοδότησή του.

4. Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο σε ποια βασικά σημεία θεωρείτε ότι διαφοροποιείται σε σχέση με τα προηγούμενα;
5. 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, διευκολύνει στην ορθή επιλογή για κάποιον που πληροί τα κριτήρια καταλληλότητας για τη συγκεκριμένη θέση;
6. Θα μπορούσατε να μου περιγράψετε τι πρέπει να γνωρίζει να κάνει ένας Διευθυντής για να διοικήσει μια σχολική μονάδα;
7. Θεωρείτε πως ο νέος τρόπος επιλογής Διευθυντών σχολικών μονάδων είναι δημοκρατικότερος, εφόσον στις διαδικασίες επιλογής συμμετέχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί;
8. Πώς κρίνετε το γεγονός ότι στο ισχύον θεσμικό πλαίσιο δεν μοριοδοτούνται ούτε το δεύτερο μεταπτυχιακό ούτε το δεύτερο διδακτορικό;
9. Θεωρείτε σημαντικό προσόν για την επιλογή στη θέση του Διευθυντή σχολικής μονάδας, την συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία – αρχαιότητα στην υπηρεσία, με δεδομένο ότι το θεσμικό πλαίσιο αποτιμά με 11 μονάδες την προηγούμενη εκπαιδευτική υπηρεσία σε σύνολο 14 μονάδων του κριτηρίου της υπηρεσιακής κατάστασης, διοικητικής και καθοδηγητικής εμπειρίας; Εάν ναι γιατί ; Εάν όχι γιατί; Μπορείτε να αναφερθείτε σε περιστατικά που η εκπαιδευτική υπηρεσία – αρχαιότητα στην υπηρεσία δεν αποδείχθηκε ή αποδείχθηκε ωφέλιμη στη διαχείριση κάποιων καταστάσεων;

ΑΞΟΝΑΣ Β: Σχέσεις Διευθυντή- συλλόγου διδασκόντων ως συνέπεια της νέας διοικητικής στρατηγικής.

10. Θεωρείτε πως επηρεάστηκαν οι σχέσεις σας με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, ως απόρροια της μυστικής ψηφοφορίας του συλλόγου;
11. Πώς κρίνετε το γεγονός ότι στην ψηφοφορία συμμετείχαν οι υπηρετούντες στο σχολείο εκπαιδευτικοί εκείνη τη χρονική περίοδο που διεξήχθη η ψηφοφορία, επομένως και αναπληρωτές, αποσπασμένοι, οι οποίοι την επόμενη σχολική χρονιά δεν θα ήταν στο σχολείο σας;
12. Πιστεύετε πως στη μυστική ψηφοφορία οι συνάδελφοί σας εκπαιδευτικοί εκτίμησαν την προσωπικότητα και τη γενικότερη συγκρότησή σας για την ανάληψη της συγκεκριμένης θέσης;
13. Στην ψηφοφορία θεωρείτε πως έπαιξαν ρόλο οι προσωπικές συμπάθειες ή αντιπάθειες των συναδέλφων σας προς τους υποψηφίους διευθυντές;
14. Εσείς μπορείτε να μου περιγράψετε πώς βιώσατε το όλο κλίμα πριν, κατά τη διάρκεια αλλά και μετά την ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων;
15. Στην επιλογή των σχολείων στα οποία θέσατε υποψηφιότητα έπαιξαν ρόλο οι διαπροσωπικές σχέσεις που είχατε με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων;

ΑΞΟΝΑΣ Γ: Νέος τρόπος επιλογής Διευθυντών και αποτελεσματικότητα του έργου τους.

16. Ποια προσόντα θεωρείτε ότι θα πρέπει να διαθέτει ο σχολικός Διευθυντής, ώστε να αντιμετωπίζει τα προβλήματα που συναντά αλλά και να δημιουργεί μια δυναμική ανάπτυξης στη σχολική μονάδα που υπηρετεί;
17. Θεωρείτε πως με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο διασφαλίζεται η στελέχωση των σχολικών μονάδων με τους Διευθυντές εκείνους που μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης θέσης;
18. Πιστεύετε πως η εισαγωγή γραπτών εξετάσεων πάνω σε μελέτες περίπτωσης ή στην εκπαιδευτική διοίκηση θα βοηθούσε στην επιλογή αποτελεσματικότερων διευθυντών;

ΑΞΟΝΑΣ Δ: Προτάσεις για βελτίωση της υφιστάμενης διοικητικής στρατηγικής.

19. Θεωρείτε ότι οι σπουδές ή η επιμόρφωση στη διοίκηση της εκπαίδευσης θα έπρεπε να αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για να συμμετέχει κάποιος στη διαδικασία επιλογής;
20. Θεωρείτε σημαντικό να σχεδιάζονται και να υλοποιούνται επιμορφωτικές δράσεις για τους Διευθυντές, ώστε μετά την επιλογή τους να μη μένουν αβοήθητοι στο έργο τους;
21. Αν τη μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων αντικαθιστούσαν οι γραπτές εξετάσεις των υποψηφίων Διευθυντών, πιστεύετε πως αυτός ο τρόπος επιλογής θα ήταν καλύτερος ώστε να επιλεγούν οι καταλληλότεροι για αυτή τη θέση;
22. Από την εμπειρία σας μέχρι τώρα στην εκπαίδευση έχετε να καταθέσετε κάποιες προτάσεις, οι οποίες θα βελτίωναν το ισχύον θεσμικό πλαίσιο επιλογής;

Σας ευχαριστώ θερμά.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2^Ο

ΔΕΙΓΜΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Α.Α. Συνέντευξης: 2

Χώρος Συνέντευξης: Εξωτερικός χώρος

Συνολικός χρόνος συνέντευξης: 31 λεπτά

Ατομικά στοιχεία

Φύλλο: Άνδρας

Ειδικότητα: ΠΕ 13 Νομικών και Πολιτικών Επιστημών

Εκπαιδευτική Υπηρεσία: 15 έτη

Θέσεις ευθύνης: 2 χρόνια διευθυντής, υπεύθυνος ΚΕΣΥΠ Κορίνθου και ενός ΓΡΑΣΕΠ του νομού Κορινθίας

ΣΥΝ. 1,2..... Συνεντεύκτρια: Μητσοπούλου Ελένη

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Κύριε Διευθυντά,

Σας ευχαριστώ που επιθυμείτε να λάβετε μέρος στη συνέντευξη που διενεργώ στα πλαίσια της έρευνάς μου.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των Διευθυντών για την υφιστάμενη διοικητική στρατηγική της επιλογής Διευθυντών στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σας βεβαιώνω ότι τα προσωπικά σας στοιχεία θα παραμείνουν απολύτως ανώνυμα και εμπιστευτικά και σας παρακαλώ να εκφράσετε ελεύθερα τις απόψεις σας, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο καθοριστικά στην ολοκλήρωση της έρευνας. Επισημαίνω ότι η συνέντευξη θα μαγνητοφωνηθεί για την καλύτερη επεξεργασία των δεδομένων και η χρονική της διάρκεια θα είναι περίπου 45 λεπτά.

Εισαγωγικές Ερωτήσεις

1. Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;

15 χρόνια υπηρεσίας.

2. Έχετε διατελέσει ξανά σε θέση ευθύνης;

Υπεύθυνος ΚΕΣΥΠ (...) και ΓΡΑΣΕΠ (...), καθώς και 2 χρόνια διευθυντής.

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

Αρνητική άποψη για τις συχνές αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο επιλογής των διευθυντών, γιατί αυτό δείχνει την ανασφάλεια της εκάστοτε ηγεσίας, η οποία θέλει να καθοδηγήσει ουσιαστικά την επιλογή των διευθυντών των σχολείων. Να καθοδηγήσει όσον αφορά την επιλογή σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς ίσως, οι οποίοι μπορεί να είναι αρεστοί στην ίδια την πολιτική ηγεσία ως φιλοσοφία, οπότε με τον τρόπο αυτό αλλάζοντάς το, το προσαρμόζει (επειδή ξέρει τι προσόντα περίπου έχουν οι διευθυντές), θέλοντας ίσως να ανεβάσει δικούς της ανθρώπους, κατεβάζει τον πήχη όσον αφορά προσόντα που έχουν άλλοι άνθρωποι.

ΑΞΟΝΑΣ Α: Θεσμικό πλαίσιο και νοηματοδότησή του.

4. Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο σε ποια βασικά σημεία θεωρείτε ότι διαφοροποιείται σε σχέση με τα προηγούμενα;

Σίγουρα είναι η ψήφος των Συλλόγων διδασκόντων που ήταν και καθοριστικής σημασίας γιατί αν δεν έπαιρνες το 20% αποκλείσουν από την επόμενη διαδικασία και η μείωση των αντικειμενικών προσόντων, όπως το δεύτερο πτυχίο, το δεύτερο μεταπτυχιακό, δεύτερο διδακτορικό, ξένες γλώσσες. Υποβαθμίστηκαν τα αντικειμενικά προσόντα και γι' αυτό ίσως μιλάω για μια καθοδήγηση, μειώνοντας αυτά, αυξάνεις προϋπηρεσία, δίνεις σημασία κάπου άλλου και αρά παρεμβαίνεις στην εκλογή.

5. 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, διευκολύνει στην ορθή επιλογή για κάποιον που πληροί τα κριτήρια καταλληλότητας για τη συγκεκριμένη θέση;

Δεν την διευκολύνει θα έλεγα, διότι η μυστική ψηφοφορία αντικατέστησε μεν τη συνέντευξη αλλά δε μπορεί με μυστικό τρόπο να εκλέγεται ο διευθυντής ενός σχολείου, γιατί εδώ μιλάμε για ένα δημόσιο οργανισμό. Ο διευθυντής ενός σχολείου θα πρέπει να εκλέγεται με αντικειμενικές και καθαρές διαδικασίες. Η μυστική ψηφοφορία δεν διασφαλίζει την αντικειμενικότητα. Επομένως, θεωρώ ότι δεν βοήθησε να γίνει ορθή επιλογή, διότι όπως είδαμε στις τελευταίες κρίσεις άτομα πολύ άξια δεν εξελέγησαν διότι δεν είχαν τη στήριξη του συλλόγου (είτε δεν τους ήξερε ο σύλλογος, είτε ήταν από άλλα σχολεία). Επομένως, δεν νομίζω ότι διευκόλυνε την επιλογή προς το καλύτερο.

6. Θα μπορούσατε να μου περιγράψετε τι πρέπει να γνωρίζει να κάνει ένας Διευθυντής για να διοικήσει μια σχολική μονάδα;

Αυτό σίγουρα δεν μαθαίνεται από βιβλία, είναι θέμα εμπειρίας. Το κυριότερο προσόν του είναι να έχει διπλωματία με την καλή έννοια, δηλαδή να ξέρει να χειρίζεται καταστάσεις, γιατί έχει να αντιμετωπίσει γονείς, καθηγητές και μαθητές. Θα πρέπει να μην είναι απόλυτος, να είναι διαλλακτικός. Να σκέφτεται ότι έχει να κάνει με παιδιά, δεν διοικεί κάποια επιχείρηση. Να είναι αντικειμενικός με τους συναδέλφους. Γενικά θέλει δεξιότητες και είναι πραγματικά σαν να ισορροπείς σε τεντωμένο σχοινί.

7. Θεωρείτε πως ο νέος τρόπος επιλογής Διευθυντών σχολικών μονάδων είναι δημοκρατικότερος, εφόσον στις διαδικασίες επιλογής συμμετέχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί;

Εξαρτάται σε τι επίπεδο ανθρώπων που ψηφίζουν αναφέρεσαι. Οι εκπαιδευτικοί ψηφίζουν μεν αλλά έχουν ένα πολύ καθοριστικό ρόλο στην εκλογή του διευθυντή. Μπορούν να απορρίψουν κάποιον αν δεν συγκεντρώσει το 20% των ψήφων, το οποίο δεν είναι δημοκρατικό, καθώς αυτός ο υποψήφιος μπορεί να είχε άλλα προσόντα τα οποία οι εκπαιδευτικοί εκείνη τη στιγμή να μην τα είδαν. Μπορεί δηλαδή να τους ήταν άγνωστος, να μην τον ήξεραν και γι' αυτό να μην τον ψήφισαν. Επομένως, δε νομίζω ότι μόνο η ψηφοφορία τυπικά εξασφαλίζει τη δημοκρατικότητα, η οποία άλλωστε είναι και μυστική.

8. Πώς κρίνετε το γεγονός ότι στο ισχύον θεσμικό πλαίσιο δεν μοριοδοτούνται ούτε το δεύτερο μεταπτυχιακό ούτε το δεύτερο διδακτορικό;

Απ' τη μια πλευρά παραδέχομαι ότι στην εκπαίδευση υπήρχε μια παραγωγή πτυχίων και μεταπτυχιακών. Ο εκπαιδευτικός έδινε μεγάλη σημασία στο να μαζέψει «χαρτιά» και όχι να επιμορφωθεί σε πιο ουσιαστικά πράγματα (π.χ. στον τρόπο διδασκαλίας). Μάζευε αυτά τα χαρτιά γιατί είχαν πάρα πολλά μόρια. Απ' την άλλη όμως επειδή δεν υπήρχε η συνέντευξη, πουθενά δεν μπορούσε να ληφθεί υπόψη το δεύτερο πτυχίο, το δεύτερο μεταπτυχιακό. Επομένως έχω αρνητική γνώμη γι' αυτό. Θα έπρεπε να μοριοδοτούνται έστω κάτι παραπάνω και όχι μηδέν.

9. Θεωρείτε σημαντικό προσόν για την επιλογή στη θέση του Διευθυντή σχολικής μονάδας, την συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία – αρχαιότητα στην υπηρεσία, με δεδομένο ότι το θεσμικό πλαίσιο αποτιμά με 11 μονάδες την προηγούμενη εκπαιδευτική υπηρεσία σε σύνολο 14 μονάδων του κριτηρίου της υπηρεσιακής κατάστασης, διοικητικής και καθοδηγητικής εμπειρίας; Εάν ναι γιατί ; Εάν όχι γιατί ; Μπορείτε να αναφερθείτε σε περιστατικά που η εκπαιδευτική υπηρεσία – αρχαιότητα στην υπηρεσία δεν αποδείχθηκε ή αποδείχθηκε ωφέλιμη στη διαχείριση κάποιων καταστάσεων;

Κατηγορηματικά ΟΧΙ. Οι τελευταίοι εκπαιδευτικοί που διορίστηκαν ήταν περίπου 35 ετών, αφού πλέον δεν γίνονται διορισμοί. Επομένως ένας άνθρωπος που μπαίνει στην εκπαίδευση στα 35 του δεν μπορεί να έχει τις 11 μονάδες. Άρα μοριοδοτούνται και ενισχύονται οι παλαιοί εκπαιδευτικοί. Αυτό όμως δεν μπορεί να φέρει την ανανέωση που θέλουμε στο εκπαιδευτικό μας σύστημα (όχι ότι όλοι οι παλαιοί είναι λάθος), αλλά θα θέλαμε και νέους ανθρώπους με μεταπτυχιακά, διδακτορικά, επιμορφώσεις... Ένας παλαιός που έχει πάρει για παράδειγμα το 1980, έχει μείνει σε αυτό το πτυχίο. Αυτός όμως παίρνει 11 μονάδες. Το πρόβλημα αυτό αντιμετώπισα κι εγώ που από την προηγούμενη εκπαιδευτική υπηρεσία πήρα μόνο 1,5 μόριο, ενώ ένας παλαιός με μηδέν άλλα προσόντα πήρε 11. Εγώ λοιπόν πάλεψα να φτάσω τα υπόλοιπα με μεταπτυχιακό, πτυχία, επιμορφώσεις, που είναι πολύ δύσκολο. Δεν επιτρέπεται σε μια δημοκρατική κοινωνία να εξαιρούνται οι νέοι άνθρωποι.

ΑΞΟΝΑΣ Β: Σχέσεις Διευθυντή- συλλόγου διδασκόντων ως συνέπεια της νέας διοικητικής στρατηγικής.

10. Θεωρείτε πως επηρεάστηκαν οι σχέσεις σας με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, ως απόρροια της μυστικής ψηφοφορίας του συλλόγου;

Είχα την τύχη να έχω την απόλυτη στήριξη όλου του συλλόγου (100%). Επιπλέον δεν έλαβε κανένας άλλος μέρος στη διαδικασία. Επομένως, οι σχέσεις με το σύλλογο διδασκόντων δεν επηρεάστηκαν γιατί με ψήφισαν όλα τα μέλη.

11. Πώς κρίνετε το γεγονός ότι στην ψηφοφορία συμμετείχαν οι υπηρετούντες στο σχολείο εκπαιδευτικοί εκείνη τη χρονική περίοδο που διεξήχθη η ψηφοφορία, επομένως και αναπληρωτές, αποσπασμένοι, οι οποίοι την επόμενη σχολική χρονιά δεν θα ήταν στο σχολείο σας;

Θεωρώ ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δεν θα έπρεπε να ψηφίζουν στην επιλογή διευθυντή, γιατί είναι πολύ κρίσιμη η επιλογή ενός διευθυντή και είναι λάθος να γίνεται από συναδέλφους οι οποίοι την επόμενη χρονιά κατά 90% θα είναι σε άλλο σχολείο. Κι επειδή υπάρχουν σχολεία που η πλειονότητα των καθηγητών είναι αναπληρωτές, μπορεί να ανατρέψουν ένα σκηνικό και να επιβάλουν στους επόμενους και στους μόνιμους καθηγητές ένα διευθυντή που δεν τον θέλουν.

12. Πιστεύετε πως στη μυστική ψηφοφορία οι συνάδελφοί σας εκπαιδευτικοί εκτίμησαν την προσωπικότητα και τη γενικότερη συγκρότησή σας για την ανάληψη της συγκεκριμένης θέσης;

Στο δικό μου σχολείο θεωρώ πως ΝΑΙ. Όμως, επειδή έθεσα υποψηφιότητα και σε άλλα σχολεία, θεωρώ πως δεν έδωσαν σημασία σ' αυτό καθόλου. Έδωσαν σημασία στο να ψηφίσουν τον «δικό τους» εκπαιδευτικό που τον ήξεραν και αισθάνονταν πιο οικεία. Δεν μου έδωσαν καμία ευκαιρία εκεί.

13. Στην ψηφοφορία θεωρείτε πως έπαιξαν ρόλο οι προσωπικές συμπάθειες ή αντιπάθειες των συναδέλφων σας προς τους υποψηφίους διευθυντές;

Απόλυτα. Το διαπίστωσα και ο ίδιος, γιατί σε ένα άλλο σχολείο που έθεσα υποψηφιότητα πήρα μια ψήφο. Ενώ δηλαδή μου έλεγαν μπράβο και συγχαρητήρια όταν μίλησα στο σύλλογο, όταν ήρθε η ώρα της ψηφοφορίας

ψήφισαν την εκπαιδευτικό που ήταν στο σχολείο τους. Κι αυτό ήταν από τα αρνητικά του συστήματος. Αν δεν σε γνωρίζει ο σύλλογος δε σου δίνει καμία ευκαιρία, δε ρισκάρει να μπει σε κάτι καινούργιο.

14. Εσείς μπορείτε να μου περιγράψετε πώς βιώσατε το όλο κλίμα πριν, κατά τη διάρκεια αλλά και μετά την ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων;

Καταπληκτικά στο δικό μου σχολείο. Να φανταστείτε δεν έκανα καθόλου προεκλογική εκστρατεία. Θεωρώ πως οι εκπαιδευτικοί με είχαν δει τα δύο χρόνια που ήμουν διευθυντής, πώς κινούμαι, πώς συμπεριφέρομαι απέναντί τους, οπότε ήρθε η ώρα της ψηφοφορίας και ψήφισαν. Όσον αφορά το άλλο σχολείο στο οποίο ήμουν υποψήφιος, δε σας κρύβω πως εκεί είδα μια ψυχρότητα, δεν μιλούσαν άνετα σε μένα. Έγινε προσπάθεια να αποτραπεί η εκλογή μου στο άλλο σχολείο με την λογική ότι ο άλλος είναι πιο έμπειρος και ξέρει καλύτερα τα του σχολείου και τάχα εγώ θα είχα πρόβλημα σε αυτό. Επομένως στο δικό μου σχολείο κανένα θέμα στα άλλα όμως θεωρώ πως ήταν αδύνατη η προσέγγιση.

15. Στην επιλογή των σχολείων στα οποία θέσατε υποψηφιότητα έπαιξαν ρόλο οι διαπροσωπικές σχέσεις που είχατε με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων;

Έπαιξαν ρόλο, χωρίς όμως να το προκαλέσω εγώ. Έβαλα δύο επιλογές. Όχι το σχολείο της οργανικής μου θέσης. Στο σχολείο που ήμουν ήδη διευθυντής με ήξεραν δύο χρόνια, ήξεραν με ποιον είχαν να κάνουν, οπότε την πετυχημένη συνταγή δεν την αλλάζεις. Στο άλλο σχολείο που έθεσα υποψηφιότητα έπαιξε ρόλο το ότι γνώριζα μια καθηγήτρια εκεί. Αλλιώς δεν μπορείς να βγεις. Ένας άγνωστος άνθρωπος σ' ένα σχολείο με αυτό το σύστημα δεν μπορεί να έχει πιθανότητες να εκλεγεί. Γι' αυτό και δεν άλλαξαν οι διευθυντές στα περισσότερα σχολεία.

ΑΞΟΝΑΣ Γ: Νέος τρόπος επιλογής Διευθυντών και αποτελεσματικότητα του έργου τους.

16. Ποια προσόντα θεωρείτε ότι θα πρέπει να διαθέτει ο σχολικός Διευθυντής, ώστε να αντιμετωπίζει τα προβλήματα που συναντά αλλά και να δημιουργεί μια δυναμική ανάπτυξης στη σχολική μονάδα που υπηρετεί;

Κατ' αρχάς πρέπει να είναι μια συγκροτημένη προσωπικότητα. Αν αυτή η προσωπικότητα έχει θέματα ήδη, θα τα βγάλει μοιραία και στη διοίκηση. Ο διευθυντής έχει να κάνει με γονείς, μαθητές, καθηγητές, με εξωσχολικούς παράγοντες, με το δήμο. Θα πρέπει να δείχνει κατανόηση, να τραβά το σχοινί όπου πρέπει αλλά να μαλακώνει κιόλας. Επομένως, το κυριότερο είναι συγκρότηση, υπομονή, όχι παρορμητικότητα αλλά συνετή σκέψη. Να αναζητά ό,τι είναι καλύτερο για τα παιδιά (κοινωνικοποίηση), να καθοδηγεί τους καθηγητές και γενικά να ισορροπεί σε ένα τεντωμένο σχοινί συνέχεια. Θα πρέπει να τους έχει όλους σε μια ισορροπία.

17. Θεωρείτε πως με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο διασφαλίζεται η στελέχωση των σχολικών μονάδων με τους Διευθυντές εκείνους που μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης θέσης;

Όχι πάντα, λόγω αυτών των τρωτών που έχει το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, δηλαδή την ψηφοφορία των αναπληρωτών και την μείωση κάποιων αντικειμενικών προσόντων. Επομένως, δεν διασφαλίζει ότι θα εκλεγεί ο καλύτερος. Κυρίως διασφαλίζει ότι θα εκλεγεί ο αρχαιότερος και ο αρεστότερος.

18. Πιστεύετε πως η εισαγωγή γραπτών εξετάσεων πάνω σε μελέτες περίπτωσης ή στην εκπαιδευτική διοίκηση θα βοηθούσε στην επιλογή αποτελεσματικότερων διευθυντών;

Θα βοηθούσε, με την προϋπόθεση ότι θα ελέγχονταν αυτά από κάποιο πιο αντικειμενικό σύστημα από αυτό του ΠΥΣΔΕ που υπήρχε πριν. Διότι κι' αυτό δυστυχώς έχει εμπλακεί (έχουμε άσχημη εμπειρία από το παρελθόν) πολύ αρνητικά όσον αφορά την επιλογή των διευθυντών. Διότι μπορεί να έχεις απαντήσει σωστά στις γραπτές εξετάσεις αλλά να μην βρεθείς με την ανάλογη βαθμολογία. Επομένως, αν εξασφαλιζόταν ότι ο έλεγχος και η διόρθωση των γραπτών θα γινόταν από αντικειμενικό σύστημα, βεβαίως και θα συμφωνούσα με τις γραπτές εξετάσεις.

ΑΞΟΝΑΣ Δ: Προτάσεις για βελτίωση της υφιστάμενης διοικητικής στρατηγικής.

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

Βέβαια, θα έπρεπε. Όχι ότι δεν θα μπορούσε να γίνει διευθυντής και κάποιος που δεν έχει σπουδές στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Αλλά έστω μια επιμόρφωση, τουλάχιστον 3 μηνών, κυρίως με πρακτικά θέματα που αντιμετωπίζει ένας διευθυντής σχολικής μονάδας, θα την θεωρούσα απαραίτητη προϋπόθεση. Και οι σπουδές βέβαια ακόμα καλύτερα.

20. Θεωρείτε σημαντικό να σχεδιάζονται και να υλοποιούνται επιμορφωτικές δράσεις για τους Διευθυντές, ώστε μετά την επιλογή τους να μη μένουν αβοήθητοι στο έργο τους;

Βέβαια. Όταν πήγα στο σχολείο ως διευθυντής, ο προηγούμενος είχε πάρει σύνταξη και δεν υπήρχε κανένας να με ενημερώσει, τα πρακτικά θέματα τα έμαθα όλα μόνος μου. Η υπηρεσία, η Β/βάθμια, θα πρέπει να φροντίσει με σεμινάρια από παλαιούς διευθυντές, οι οποίοι με διαδραστικό τρόπο να πουν πρακτικά πράγματα που θα βοηθήσουν τους διευθυντές στην άσκηση του έργου τους. Διαφορετικά χάνεις πολύτιμο χρόνο μέχρι να μάθεις όλα αυτά τα πρακτικά, γραφειοκρατικά θέματα.

21. Αν τη μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων αντικαθιστούσαν οι γραπτές εξετάσεις των υποψηφίων Διευθυντών, πιστεύετε πως αυτός ο τρόπος επιλογής θα ήταν καλύτερος ώστε να επιλεγούν οι καταλληλότεροι για αυτή τη θέση;

Ναι. Η μυστική ψηφοφορία, όπως γίνεται σήμερα είναι χειρότερη από τις γραπτές εξετάσεις. Καλύτερα να υπήρχαν γραπτές εξετάσεις. Όμως, τα αποτελέσματα των εξετάσεων να έβγαιναν αντικειμενικά από σύστημα διόρθωσης, ένα σύστημα δηλαδή αυτόματο, μέσω υπολογιστή. Η μυστική ψηφοφορία θα μπορούσε να μείνει αλλά να μην είναι τόσο καθοριστική, δηλ. να μην σε αποκλείει αν δεν πάρεις το 20%, να μπορείς να συνεχίσεις γιατί μπορεί να έχεις περισσότερα προσόντα από έναν άλλο. Πες δεν σε θέλουν οι εκπαιδευτικοί,

δεν σε ξέρουν. Δώσε του μια ευκαιρία, μπορεί να γίνει διευθυντής και να πουν ήταν πολύ καλός, δεν τον ξέραμε γι' αυτό δεν τον ψηφίσαμε.

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

Από την εμπειρία μου, 3^η χρονιά που είμαι διευθυντής, το ισχύον σύστημα πρέπει να αλλάξει στα εξής: α) η μυστική ψηφοφορία να περιοριστεί σε ένα ποσοστό, όσον αφορά την επιλογή ενός νέου διευθυντή και όχι να είναι τόσο καθοριστική, όπως τώρα. β) Να υπάρχει η δυνατότητα πολλών επιλογών σχολείων, όχι μόνο τρεις. γ) Να μοριοδοτούνται περισσότερο τα αντικειμενικά προσόντα (πτυχία, μεταπτυχιακά, σεμινάρια). δ) Η μοριοδότηση της προϋπηρεσίας πρέπει να μειωθεί (να μην είναι 11 από τα 14 μόρια, να είναι το πολύ 6-7). Σαφώς να δοθεί προβάδισμα σε έναν παλιό εκπαιδευτικό, γιατί και η εμπειρία μετράει, αλλά δεν μπορεί να είναι καθοριστικής σημασίας για να εκλεγεί κάποιος διευθυντής.

Σας ευχαριστώ θερμά.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3^ο

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΕΝΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΣ

ΑΞΟΝΑΣ Α: Θεσμικό πλαίσιο και νοηματοδότησή του.

5. 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, διευκολύνει στην ορθή επιλογή για κάποιον που πληροί τα κριτήρια καταλληλότητας για τη συγκεκριμένη θέση;

Δ1: Με τις προϋποθέσεις και με τη διαδικασία που έγινε νομίζω ότι δεν διευκόλυνε τα πράγματα. Δημιούργησε περισσότερα προβλήματα. Αν όμως ο σύλλογος διδασκόντων αποφασίζει με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, βάζει συγκεκριμένους δείκτες πάνω στα κριτήρια, αυτό νομίζω ότι θα είναι πολύ σημαντικό και θα δοθεί και η δυνατότητα στο σύλλογο να πει τη γνώμη του και να αποφασίζει για την διεκδίκηση αυτής της θέσης. Ο τρόπος όμως που έγινε και το τι προηγήθηκε των ψηφοφοριών, έδειξε δυστυχώς ότι ο κλάδος είναι ανώριμος ακόμα ώστε να αντιμετωπίσει αυτή τη διαδικασία με σοβαρότητα και υπευθυνότητα.

Δ2: Δεν την διευκολύνει θα έλεγα, διότι η μυστική ψηφοφορία αντικατέστησε μεν τη συνέντευξη αλλά δε μπορεί με μυστικό τρόπο να εκλέγεται ο διευθυντής ενός σχολείου, γιατί εδώ μιλάμε για ένα δημόσιο οργανισμό. Ο διευθυντής ενός σχολείου θα πρέπει να εκλέγεται με αντικειμενικές και καθαρές διαδικασίες. Η μυστική ψηφοφορία δεν διασφαλίζει την αντικειμενικότητα. Επομένως, θεωρώ ότι δεν βοήθησε να γίνει ορθή επιλογή, διότι όπως είδαμε στις τελευταίες κρίσεις άτομα πολύ άξια δεν εξελέγησαν διότι δεν είχαν τη στήριξη του συλλόγου είτε δεν τους ήξερε ο σύλλογος, είτε ήταν από άλλα σχολεία. Επομένως, δεν νομίζω ότι διευκόλυνε την επιλογή προς το καλύτερο.

Δ3: ΟΧΙ, γιατί εκλέγονται οι αρεστοί και όχι οι άριστοι. Στην συνέντευξη η ίδια ομάδα αξιολογούσε όλους τους διευθυντές και έτσι υπήρχε μια καλύτερη κλιμάκωση, έστω και αν μπορεί να θεωρηθεί υποκειμενική ή ότι εξαρτάται από πολιτικά κριτήρια. Επίσης στη συνέντευξη είχε μεγάλη βαρύτητα και η γνώμη των αιρετών, οι οποίοι θεωρούντο υπόλογοι.

Δ4: Εάν η μυστική ψηφοφορία είχε αιτιολόγηση (γιατί ψηφίζω και ποιόν ψηφίζω) ίσως διευκόλυνε την ορθή επιλογή για κάποιον που πληρούσε τα κριτήρια καταλληλότητας για τη θέση του διευθυντή. Έτσι όπως έγινε νομίζω ΟΧΙ.

Δ5: Πιστεύω πως ναι, διασφαλίζεται. Γιατί κατά την επιλογή στη διάρκεια της μυστικής ψηφοφορίας ο σύλλογος λαμβάνει υπόψη την προσωπικότητα, το χαρακτήρα, τις ικανότητες του υποψηφίου διευθυντή· στηρίζεται δηλαδή σε συγκεκριμένα κριτήρια.

Δ6: Νομίζω ότι πρέπει να υπάρχει η γνώμη του συλλόγου. Τώρα αν θα είναι αντικατάσταση πλήρης, όπως έγινε την προηγούμενη φορά ή θα είναι ένας συνδυασμός... Νομίζω οι καθηγητές γνωρίζουν πολύ καλά ποιος μπορεί να πληροί τα κριτήρια γι' αυτή τη θέση (με τα προβλήματά του όμως και αυτό). Υπάρχει βέβαια το στοιχείο της υποκειμενικότητας και στη συνέντευξη και στην ψηφοφορία. Η συνέντευξη δεν παύει να είναι άποψη 3-5 ατόμων και να υπάρχει μια υποκειμενική κατάσταση. Το μεγάλο πρόβλημα είναι στους μικρούς συλλόγους

Δ7. Πιστεύω ότι θα ήταν ένα καλό σύστημα, αν όλοι ψηφίζαν με κριτήριο το καλό του σχολείου. Πιστεύω ότι τότε θα ήταν πραγματικά καλό. Γιατί ναι ο σύλλογος είναι σε θέση να αξιολογήσει κάποιους ανθρώπους, όχι έναν άγνωστο, αλλά κάποιον τον οποίον ζει καθημερινά, βλέπει κάποια πράγματα, κι επομένως μπορεί να τον κρίνει. Αν λοιπόν τα κριτήρια με τα οποία ψηφίζουν είναι για το «καλό» του σχολείου πιστεύω ότι είναι καλό. Αν όμως τα κριτήρια είναι ατομικά τότε θεωρώ ότι είναι αρνητικό. Δίκοπο μαχαίρι η άποψη του συλλόγου.

Δ8: Δεν πιστεύω ότι διευκολύνει την επιλογή για κάποιον που πληροί τα κριτήρια καταλληλότητας γι' αυτή τη θέση. Γιατί στην ψηφοφορία μπαίνει το προσωπικό, υποκειμενικό στοιχείο και αυτό δημιουργεί προβλήματα στο να υπάρξει ορθή επιλογή.