



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ**  
**ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**  
**ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ-ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**  
**ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»**  
**Πανεπιστημιούπολη – 15784 Ιλίσια**  
**Τηλ. 210-7277591, <http://thepae.ppp.uoa.gr>**

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ : ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ**

**ΘΕΜΑ: «Τα μοντέλα επιλογής Διευθυντών Β/θμιας Εκπαίδευσης από το 1975 και η επίδρασή τους στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων ».**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ**  
**ΙΩΑΝΝΑΣ ΜΕΤΑΞΟΠΟΥΛΟΥ**  
**E-Mail : [soufcou2@gmail.com](mailto:soufcou2@gmail.com)**  
**A.M. : 20214062**

**ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**  
**Επιβλέπων καθηγητής: Παπακωνσταντίνου Γεώργιος**  
**Μέλη: Πασιάς Γεώργιος, Φωτεινός Δημήτριος**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>Περίληψη</b>	<b>5</b>
<b>Abstract</b>	<b>7</b>
<b>Εισαγωγή</b>	<b>8</b>
<b>1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ</b>	
<b>Η Έρευνα και ο προβληματισμός της</b>	
<b>1. 1. Η διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος</b>	<b>10</b>
<b>1. 2. Ο σκοπός και οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας</b>	<b>13</b>
<b>1.3. Η δομή της εργασίας</b>	<b>14</b>
<b>2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ</b>	
<b>Μοντέλα Διοίκησης Σχολικών Μονάδων</b>	
<b>2.1. Παιδεία, Εκπαίδευση και κοινωνία</b>	<b>15</b>
<b>2.2. Εκπαιδευτικό σύστημα και εκπαιδευτική διοίκηση</b>	<b>17</b>
<b>2.3. Μοντέλα Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Ηγεσίας</b>	<b>22</b>
<b>2.4. Ο Ρόλος του Διευθυντή</b>	<b>25</b>
<b>2.5. Επιλογή Διευθυντών στην Β/μια Εκπαίδευση, ιστορική αναδρομή</b>	<b>29</b>
<b>3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ</b>	
<b>Αξιολόγηση και αποτελεσματικότητα Σχολικών Μονάδων</b>	
<b>3.1. Αποτελεσματικότητα-Αποδοτικότητα Σχολικού Οργανισμού</b>	<b>75</b>
<b>3. 2. Σχολική κουλτούρα και Επικοινωνία</b>	<b>78</b>
<b>3. 2. 1. Σχολική Κουλτούρα</b>	<b>80</b>
<b>3. 2. 2. Επικοινωνία</b>	<b>82</b>
<b>3. 3. Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού</b>	
<b>3. 3. 1. Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού</b>	<b>86</b>
<b>3. 3. 2. Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας</b>	<b>90</b>

## **4ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

### **Επιλογή Διευθυντών και**

#### **αποτελεσματικότητα σχολικών μονάδων**

**4.1. Επιλογή Διευθυντών και αποκέντρωση εκπαιδευτικού συστήματος 94**

**4.2. Σκέψεις για τις 2 τελευταίες διαδικασίες επιλογής διευθυντών 99**

## **5ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ Μεθοδολογία της έρευνας**

**5.1.1. Μεθοδολογική προσέγγιση 101**

**5.1.2. Οι περιορισμοί της έρευνας 105**

**5.1.3. Τα θετικά στοιχεία της έρευνας 106**

**5.1.4. Η έρευνα, οι συνεντεύξεις και τα αποτελέσματά τους 107**

**5.1.5. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων 151**

**5.1.5. Συμπεράσματα και προτάσεις 159**

**Αντί Επιλόγου 163**

**Βιβλιογραφία 166**

**Νομοθεσία 175**

**Παραρτήματα 177**

**Ευχαριστίες,**

**Στον επιβλέποντα**

**καθηγητή μου, Παπακωνσταντίνου Γεώργιο, για την υπομονή και τη στήριξή του σε όλη τη διάρκεια της εργασίας.**

**Αφιερώνεται**

**Στις εξαιρετες συναδέλφους μου και φίλες Θεοδωροπούλου Κατερίνα, Πασπαλιάρη Φωτεινή και Χριστοφορίδου Μαργαρίτα που με πίστεψαν και με στήριξαν σε αυτή την πορεία.**

**Στους συναδέλφους μου εκπαιδευτικούς**

**που ακόμα οραματίζονται και μάχονται για ένα καλύτερο αύριο για τα παιδιά μας γιατί «οφείλουμε να συνεχίσουμε να προσπαθούμε έστω και με μικρές ρωγμές, ώστε να καταστήσουμε το ανέφικτο εφικτό. Να κρατήσουμε την προσδοκία ζωντανή»(Τσάφος Βασίλης, φιλόλογος)**

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σε ένα γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως το ελληνικό, με έντονο το φαινόμενο της πολυνομίας από το 1975 και μετά<sup>1</sup>, οι σχέσεις ανάμεσα στα μέρη του συστήματος και κυρίως ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, μαθητές εκφράζονται ως σχέσεις εξουσίας με προσκόλληση στην τήρηση των κανόνων, την έλλειψη συνεργασίας και ομαδικού πνεύματος και ως κίνητρα έχουν εξωτερικές ανταμοιβές (μισθοί, βαθμοί, προαγωγές, υποτροφίες),(Ανδρέου κ' Παπακωνσταντίνου,1994).Το πλαίσιο αυτό, παρά τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και τις φάσεις κατά τις οποίες αμφισβητήθηκε στη βάση της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας, ποτέ δεν απέκτησε θεσμική μορφή παρά αφομοιώθηκε έντεχνα από τις διάφορες κυβερνήσεις και μετατέθηκε από τη σύγκρουση στην διαπραγμάτευση.(ό. π.).

Σήμερα, στο 2018, ο εθνικός διάλογος για την Παιδεία εξακολουθεί να περιστρέφεται γύρω από την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, εστιάζοντας όλο και περισσότερο στις σχολικές μας μονάδες όπου συντελείται η γνωστική, πολιτισμική και κοινωνική προετοιμασία για το νέο πολίτη και την συμμετοχή του στο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι (Μπρίνια, 2008). Σημαντικό βήμα στην προετοιμασία αυτή αποτελεί η σύνδεση της αποτελεσματικότητας με την επιστήμη της οργάνωσης και διοίκησης για τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς οργανισμούς που συνοψίζεται στην ικανότητα των διευθυντικών στελεχών να εφαρμόσουν

---

<sup>1</sup> Νόμος 309/1976 «Περί οργανώσεως κ' Διοικήσεως της Γενικής Εκπαίδευσης, Νόμος 1566/1985 για την «Δομή και Λειτουργία της Α/θμιας κ' Β/θμιας Εκπαίδευσης κ' άλλες διατάξεις»

στη διοίκηση τους τις αρχές αυτές.(ό. π.).Εδώ όμως αναδύεται και το ερώτημα για τον τρόπο με τον οποίο αποτιμάται αυτή η ικανότητα των διευθυντών και κατά πόσο η επιλογή τους αυτή διασφαλίζει την αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων που αναλαμβάνουν.

Αναλυτικότερα, στην ιστορική επισκόπηση που επιχειρείται αρχικά στην παρούσα μελέτη, θίγεται ο ρόλος του Διευθυντή σε σχέση με την ποιότητα της ηγεσίας του και συγκεκριμένα η προσοχή εστιάζεται στις δύο πρόσφατες κρίσεις για την επιλογή διευθυντών και την επίδρασή τους στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι. Η επιλογή αυτή στη συνέχεια εξετάζεται σε συνάρτηση με την σχολική αποτελεσματικότητα, ως σημείο αναφοράς για την πορεία του σχολείου του μέλλοντος στη χώρα μας.

Τέλος, η διερεύνηση της άποψης για τη σχέση αποτελεσματικότητας σχολικών μονάδων και επιλογής διευθυντικών στελεχών με βασικό εργαλείο τις συνεντεύξεις διευθυντών Β/μιας Εκπαίδευσης, οδηγεί σε αναστοχασμό και νέα ερωτήματα ως έναυσμα για περαιτέρω ερευνητική ενασχόληση σχετικά με τη διαφάνεια και την αντικειμενικότητα μιας αποτίμησης του έργου των σχολικών μονάδων από τις ίδιες, σε σχέση πάντα με το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο όπου λειτουργούν.

Σε αυτή την αποτίμηση θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη και η άποψη των κοινωνικών φορέων της κάθε εκπαιδευτικής περιοχής, μέσα από διαδικασίες που αναδεικνύουν αμφίδρομα την εμπιστοσύνη και την καλή προαίρεση μεταξύ πολιτικού συστήματος και κοινωνίας, με στόχο την ποιοτικότερη εκπαίδευση των πολιτών, ως μια έμπρακτη θεσμικά και θεμιτή κοινωνικά αντιμετώπιση των εντεινόμενων κοινωνικών και οικονομικών προβλημάτων που ταλανίζουν τη χώρα μας.

**Λέξεις κλειδιά:** εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, εξουσία, σχολική αποτελεσματικότητα, ποιότητα ηγεσίας, επιλογή διευθυντικών στελεχών, αποτίμηση έργου σχολικών μονάδων.

## **ABSTRACT**

**In a bureaucratic educational system such as the Greek one, which has also been characterized by a system of overregulation since 1975, the relations among the parts of the system and mainly between teachers and students are regarded as relations of authority adhered to the observance of rules, the lack of cooperation and team spirit while having external rewards as motives; salary, promotion, scholarship (Andreou and Papakonstantinou, 1994).**

**Despite the educational reforms and the phases during which this context has been questioned regarding functionality and effectiveness, it has never acquired statutory form but instead it has been assimilated artfully by the various governments and it has been transferred from conflict to negotiation (ibid).**

**Nowadays, in 2018, the national dialogue on Education continues to circle around the effectiveness of our educational system focusing more and more on our school units in which there take place the cognitive, cultural and social preparation of the new citizen so as for him or her to participate in the European life (Brinia, 2008). What is of utmost importance as regards this preparation is the connection of effectiveness with the science of organization and management for the modern school organizations which is summarized in the ability of the school managers to apply these principles to their management (ibid).**

Yet, at this point there emerges the question on the way through which this ability of the potential managers is evaluated in addition to the extent to which their selection ensures the most effective function of those school units which they undertake.

On a more analytical basis and in the historical research presented in this study, there is mentioned the role of the head teacher in relation to the quality of his or her leadership and , in particular, the focus is on the two recent phases of the selection of head teachers and their impact on educational affairs. This selection is studied in terms of school effectiveness as a reference point for the progress of the future school in our country.

In the end, the question of the viewpoint concerning the relation of the effectiveness of school units and the selection of school managers through the basic tool of interviewing Secondary Education head teachers leads to reflection and to new questions which work as stimuli for further research work regarding the transparency and the objectivity of an evaluation of the work of the school units carried out by themselves in strict relation to the social-cultural context in which they function.

In this evaluation there is also taken into serious consideration the point of view of the social institutions of each single educational area through processes which highlight in both directions trust and good intent between system and society with the aim of providing quality education to citizens on an institutional and legitimate basis as a way of actually dealing with the increasing social and financial problems which plague our country.



**Key words:** educational reforms, authority, school effectiveness, quality in leadership, school manager's selection, school evaluation.

## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, τα τελευταία 15 χρόνια, μέσα από την διεθνή (αγγλόφωνη) βιβλιογραφία και έρευνα οι όροι «αποτελεσματικότητα» (effectiveness) και «ηγεσία» (leadership) σε συνδυασμό με τους όρους «αποκέντρωση» και «αποσυγκέντρωση» (Ανδρέου κ' Παπακωνσταντίνου, 1994), διεκδικούν τη θέση τους στη διαλεκτική μιας κοινωνίας όπου η ανάγκη για ουσιαστικότερη ενεργοποίηση της σχολικής μονάδας και των περιφερειακών θεσμών γίνεται ολοένα και επιτακτικότερη (Κουτούζης, 1990). Σημαντικό κρίκο σε αυτή την αλυσίδα των όρων αποτελεί ο Διευθυντής του σχολείου<sup>2</sup>.

Ο Διευθυντής ανήκει στην τελευταία βαθμίδα της διοικητικής ιεραρχίας και καλείται να συνενώσει στο πρόσωπό του δυο ιδιότητες: του παιδαγωγού και του διοικητικού προϊσταμένου, με όλα τα καθήκοντα που απορρέουν από την καθεμιά τους, υλοποιώντας, σε μια αρμονική ισορροπία, το όραμα για ένα ενδυναμωμένο σχολείο (Κατσιγιάννη, 2013).

Ωστόσο, παρά το σημαντικό του ρόλο και παρά τις συχνές αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο επιλογής του το τελευταίο διάστημα, 2015-2017, αλλά και παλαιότερα, παρατηρείται αφενός μια ρευστότητα αντιλήψεων στην πολιτική ηγεσία σχετικά με τον βέλτιστο τρόπο αυτής της επιλογής και αφετέρου λιγοστές αλλαγές στην

---

<sup>2</sup> Με τον όρο διευθυντής, εκπαιδευτικός κλπ στην παρούσα εργασία νοούνται και τα 2 φύλα.

αποτελεσματική λειτουργικότητα του σχολείου όπως διαπιστώνεται και από την παρούσα εργασία.

Επομένως, κρίνεται αναγκαία η συμβολή του ερευνητή σε μια συστηματικότερη μελέτη και καταγραφή των απόψεων των Διευθυντών για τον τρόπο επιλογής τους και την επίδρασή του τρόπου αυτού στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Επιπλέον, συχνά διαπιστώνεται πως οι πρόσφατες σχετικά μελέτες στον ελληνικό χώρο κινούνται σε μια προσπάθεια ερμηνείας της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στη διοίκηση σχολικών μονάδων μέσα από απόψεις διευθυντών για το θεσμικό πλαίσιο και την επιμόρφωσή τους<sup>3</sup>, για τον τρόπο επιλογής τους<sup>4</sup>, για το πολυσύνθετο έργο τους και την έλλειψη σχετικής κατάρτισης τους στη διοίκηση<sup>5</sup>, για την αποτελεσματικότητα του σχολείου: προγραμματισμό και αξιολόγηση<sup>6</sup> χωρίς όμως να συναντώνται συχνά εκείνες που συνδέουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου με την επιλογή του Διευθυντή του.

Νεωτεριστικό στοιχείο στην παρούσα εργασία, που έρχεται να συμπληρώσει την έρευνα για μια σύγχρονη εκπαιδευτική μονάδα στην κοινωνία του μέλλοντος, αποτελεί κατά τη άποψή μας η ειδικότερη σύνδεση της επιλογής διευθυντών, που αφορά όχι μόνο τις διαδικασίες και τα κριτήρια όπως διαμορφώνονται μέσα από το θεσμικό πλαίσιο, αλλά και το συσχετισμό της με την αποτελεσματικότητα των σχολικών τους μονάδων, που προκύπτει από τον τρόπο αυτής της επιλογής.

Στην έρευνα που διενεργήθηκε, μέσα από ημι δομημένη συνέντευξη, συμμετείχαν 15 διευθυντές σχολικών

---

<sup>3</sup> Μπαλάκμπαση Ε., Φωκάς Ε., 2016 ΑΠΘ, Ταταρίδης Ιωάννης, ΠΑΝ. Θράκης, 2016

<sup>4</sup> Ρεντίφης Γεράσιμος, 2012, διπλ. Παν. Θράκης

<sup>5</sup> Λεμονή Ιωάννα, Κολετζάκης Αντώνιος, 2013, Περιοδικό εκπ/κός Κύκλος

<sup>6</sup> Λιακοπούλου Μαρία, ΑΠΘ, 2011

μονάδων Β/θμιας εκπαίδευσης, από διαφορετικές περιοχές της Δυτικής Αττικής και περιλαμβάνει 5 μέρη:

Το πρώτο μέρος, όπου διατυπώνεται ο σκοπός του ερευνητικού προβλήματος, το δεύτερο, όπου αναφέρονται τα μοντέλα διοίκησης σχολικών μονάδων, το τρίτο που αφορά την αξιολόγηση και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, το τέταρτο, το οποίο ασχολείται με την επιλογή διευθυντών σε συνάρτηση με την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων και το πέμπτο που πραγματεύεται τη μεθοδολογική προσέγγιση, τα αποτελέσματα της έρευνας, την ερμηνεία της και τα συμπεράσματά της.

## 1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### Η Έρευνα και ο προβληματισμός της

#### 1.1. Η διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος

Οι κοινωνικές μεταβολές αποτελούν συνέπεια των σύγχρονων κοινωνιών που αλλάζουν με γρήγορο ρυθμό. Κατά συνέπεια η κοινωνική μεταβολή αποτελεί φαινόμενο συνεχές και άρα η προσαρμογή των θεσμών στα εκάστοτε νέα δεδομένα θα πρέπει να είναι αδιάκοπο μέλημα της πολιτείας (Μπαλάσκας, 1989). Επομένως, η σύγχρονη κοινωνία κινούμενη σε πολύ γρήγορους ρυθμούς κοινωνικό-οικονομικών αλλαγών και μετασχηματισμών(παραγωγικές σχέσεις- κοινωνική στρωμάτωση-κουλτούρα-ιδεολογίες) αντιστακτά στην καθημερινή σχολική ζωή καθιστώντας το ηγετικό λειτουργήμα δυσκολότερο. Όσο το σχολείο κλονίζεται από εσωτερικές και εξωτερικές συγκρούσεις τόσο επιτακτικότερη εμφανίζεται η ανάγκη διερεύνησης της διασύνδεσης σχολικής ηγεσίας με τη σχολική αποτελεσματικότητα, την επαγγελματική ανάπτυξη και την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών.

Σε ένα τέτοιο περιβάλλον καλείται ο σημερινός διευθυντής-ηγέτης να εξασφαλίσει την υγιή ύπαρξη των σχολείων σε ένα αβέβαιο μέλλον, έχοντας τη βασική ευθύνη και το συντονισμό της καινούργιας τάξης πραγμάτων, αναφορικά με τη σχολική μονάδα της οποίας θα ηγείται, υιοθετώντας το δύσκολο αλλά και προκλητικό ρόλο του φορέα της αλλαγής (Fullan, 1991; 2005). Αυτός ο δυναμικός ρόλος του φορέα της αλλαγής προϋποθέτει τη μετακίνηση από τα στεγανά πλαίσια του απλού, διοικητικού γραφειοκράτη, μέσα στο ελληνικό συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, προς άλλα μοντέλα ηγεσίας τα οποία θα συμβάλλουν σημαντικά στην προετοιμασία ενός κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, το οποίο θα ανταποκρίνεται καλύτερα στη δημιουργία ενός γενικού πλαισίου για τη δημιουργία οράματος διαχείρισης του μέλλοντος (Στυλιανίδης & Πασιαρδής, 1996).

Στο πλαίσιο αυτό ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι αδιαμφισβήτητης σημασίας τόσο για την εκπαιδευτική μονάδα όσο και για ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα (Fullan, 2001). Η επισήμανση αυτή ήταν το αρχικό ερέθισμα, το οποίο κέντρισε το ερευνητικό μας ενδιαφέρον, προκειμένου να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων τόσο σχετικά με τον τρόπο επιλογής τους στην διοίκηση του σχολείου, όσο και με τις επιπτώσεις αυτής της επιλογής στην καλύτερη λειτουργία και αποτελεσματικότητα του.

Στη συγκεκριμένη μελέτη και χωρίς να παραβλέπουμε το γεγονός ότι τα τελευταία έτη έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες για την διοίκηση του σχολείου, τους νέους ρόλους που απαιτούνται για το Διευθυντή του 21<sup>ου</sup> αιώνα και τους τρόπους επιλογής του, ένας άλλος σημαντικός κατά την άποψη μας λόγος που οδήγησε στην εκπόνηση της συγκεκριμένης μελέτης ήταν η πρόσφατη

κινητοποίηση στελεχών εκπαίδευσης οι οποίοι, με νομική προσφυγή τους (ο Σύλλογος Διευθυντών Εκπαίδευσης και άλλοι 57 Διευθυντές Σχολικών μονάδων) στο Συμβούλιο Επικρατείας, (το Ανώτατο Διοικητικό Δικαστήριο στην Ελλάδα), εκφράζουν την αντίθεση τους στο Νόμο Κουράκη-Μπαλτά (Ν. 4327/2015), όπου διαπιστώνεται για πρώτη φορά αντισυνταγματικότητα από το 1974 και έπειτα.

Στο αποτέλεσμα της απόφασης αυτής(711/2017), που ήταν θετικό για τους εμπλεκόμενους Διευθυντές, στηρίχτηκαν πάρα πολλές ατομικές αγωγές σε βάρος του ελληνικού Δημοσίου, μεταξύ των οποίων και της υποφαινόμενης, των οποίων η έκβαση αναμένεται στα προσεχές μέλλον.

Επομένως, όταν γίνονται διαβήματα κατά της δημοκρατικότητας τόσο σοβαρών διαδικασιών και μάλιστα επικυρώνονται από μια απόφαση ανώτατου διοικητικού δικαστηρίου, εύλογα γεννάται και το ερώτημα κατά πόσο τα μοντέλα στελεχών που έχουν προκύψει από αυτές τις διαδικασίες είναι αξιόπιστα και αποτελεσματικά στο ρόλο τους.

Επιπλέον, άξιο ενδιαφέροντος είναι ότι τα τελευταία χρόνια 40 χρόνια από το έτος 1975, δηλαδή από τη μεταπολίτευση και μετά, ενώ παρατηρούνται συνεχείς εναλλαγές νόμων και εγκυκλίων για τα μοντέλα επιλογής Διευθυντών Σχολικών Μονάδων και παρά το πλήθος των ερευνητικών μελετών που έχουν αναπτυχθεί στην κατεύθυνση αυτή, δεν παρατηρούνται ουσιαστικές αλλαγές στην Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων σε σχέση με την αποτελεσματικότητά τους. Η επισκόπηση αυτών των μελετών προσφέρει πλούσια ευρήματα, τα οποία εστιάζουν στην ποιότητα της σχολικής ηγεσίας και στα γνωρίσματα του αποτελεσματικού διευθυντή, ενώ ταυτόχρονα καταγράφουν την ισχύουσα ελληνική

πραγματικότητα η οποία φαίνεται μέχρι στιγμής να μη θέλει να προσαρμοσθεί, παρά τις όποιες απόπειρες, στις σύγχρονες καταστάσεις και απαιτήσεις καθώς και στις ευρύτερες εκπαιδευτικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα σε όλα τα μήκη και πλάτη του πλανήτη (Καλογιάννης, 2013).

Το ερευνητικό πρόβλημα στην παρούσα μελέτη τίθεται σε εθνικό επίπεδο και αναζητείται συγκεκριμένα το τι συμβαίνει στις διαδικασίες της επιλογής Διευθυντών αυτό το χρονικό διάστημα μέχρι σήμερα, ποιος ή ποιοι τις καθορίζουν, γιατί έχουν επιλεγεί αυτές οι πολιτικές, πως τις προωθούν και τις εφαρμόζουν αλλά και σε ποιο βαθμό γίνονται ουσιαστικά αποτελεσματικότερες οι σχολικές μας μονάδες από την εφαρμογή αυτών των πολιτικών.

## 1.2. Ο σκοπός και οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας

Η διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος και οι προθέσεις της παρούσας μελέτης προσδιορίζουν και το είδος των ερευνητικών ερωτημάτων των οποίων η απάντηση στοχεύει αφενός σε ένα βαθύτερο εντοπισμό των αιτίων για τις πολιτικές που καθορίζουν τα μοντέλα επιλογής Διευθυντών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και αφετέρου στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων που απορρέει από τις επιλογές αυτές.

Η διάρθρωση της εργασίας επιμερίζεται σε τρία μέρη που αφορούν:

- Στα μοντέλα και στο ρόλο του Διευθυντή στη Διοίκηση των σχολικών μονάδων, Α΄ μέρος (κεφ. 1 και 2).
- Στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων σε σχέση με την κουλτούρα, επικοινωνία και διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού τους, Β΄ μέρος (κεφ. 3).
- Στην επιλογή των Διευθυντών σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων(κεφ. 4).

- Στην μεθοδολογία, Γ΄ μέρος (κεφ. 5).

Στα Α΄ και Β΄ μέρη της εργασίας όπου είναι κατανεμημένοι οι τρεις παρακάτω άξονες: 1) μοντέλα και ρόλος Διευθυντή στη διοίκηση σχολικών μονάδων( διεθνής βιβλιογραφία και ιστορική αναδρομή στον ελληνικό χώρο),

2) αποτελεσματικότητα σχολικών μονάδων και διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού,

3) επιλογή διευθυντών και αποτελεσματικότητα σχολικών μονάδων στη χώρα μας

βασίζονται και τα ερευνητικά ερωτήματα που ακολουθούν στη συνέχεια:

► Διερεύνηση της άποψης για το συσχετισμό του ρόλου του σημερινού Διευθυντή στη Διοίκηση Σχολικών Μονάδων και των τυπικών προσόντων του με την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου.

► Διερεύνηση της άποψης για τις επιπτώσεις της επιλογής Διευθυντών στην ποιοτικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων(οργάνωση και δομή, κλίμα, σχέσεις με ευρύτερη σχολική κοινότητα).

► Διερεύνηση της άποψης για το συσχετισμό θεσμικού πλαισίου και κριτήριων επιλογής διευθυντών με την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων.

► Διερεύνηση της άποψης για το πλαίσιο της επιλογής Διευθυντών και τη σχέση της με την αξιολόγηση ως προς την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων.

► Διερεύνηση της άποψης για το πλαίσιο της επιλογής Διευθυντών και τη σχέση της με την αποσυγκέντρωση ως προς την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων.

## Η δομή της εργασίας

Γενικότερα η εργασία κατανέμεται σε πέντε κεφάλαια που περιλαμβάνουν: την έρευνα και τον προβληματισμό της (κεφ. 1), τα μοντέλα διοίκησης σχολικών μονάδων με μια ιστορική αναδρομή στην Ελλάδα από το 1880 και μετά(κεφ. 2), την αξιολόγηση και αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων με αναφορές στην ξενόγλωσση και ελληνόγλωσση βιβλιογραφία καθώς και στην ηγεσία-διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού τους(κεφ. 3),ενώ το τέταρτο κεφάλαιο εστιάζει στις πρόσφατες διαδικασίες που αφορούν την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων στη χώρα μας, δίνοντας έμφαση στις 2 τελευταίες, πιο πρόσφατες κρίσεις στελεχών διοίκησης δηλαδή των ετών 2015 και 2017 καθώς και τις επιπτώσεις αυτής της επιλογής στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων. Τέλος, το πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, όπως η ημιδομημένη συνέντευξη από 15 διευθυντές διαφόρων σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τα αποτελέσματά της.

Αναλυτικότερα, η δομή της συνέντευξης στηρίζεται σε τρεις άξονες, όπως είδαμε και προηγουμένως, οι οποίοι εκφράζουν τα ερευνητικά προβλήματα που διερευνώνται, με στόχο να ακουστούν οι απόψεις των διευθυντών που τοποθετήθηκαν πρόσφατα με τις κρίσεις στελεχών και να εξευρεθούν λύσεις για ένα ποιοτικότερο σχολείο του μέλλοντος, η αποτελεσματικότητα του οποίου να είναι στενά συνδεδεμένη με την ποιότητα του μοντέλου επιλογής του διευθυντή του.

Οι άξονες αυτοί αποτελούν τη βάση για τα 24 ερωτήματα της συνέντευξης που αφορούν:

- στο συσχετισμό του ρόλου του διευθυντή και των τυπικών προσόντων του με την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου(ερωτήσεις 1-4).



- στο συσχετισμό του θεσμικού πλαισίου (ερωτήσεις 5-9), των κριτηρίων και διαδικασιών επιλογής (ερωτήσεις 10-16) με την ποιοτικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων.

- στο συσχετισμό των μοντέλων επιλογής διευθυντών με την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων και τον τρόπο που αυτές ελέγχονται και αξιολογούνται (ερωτήσεις 16-24).

Η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα και τις πιθανές προτάσεις που προκύπτουν από τα ερωτήματα της έρευνας.

## 2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### 2. Μοντέλα Διοίκησης Σχολικών Μονάδων και ο ρόλος του Διευθυντή

#### 2.1. Παιδεία, Εκπαίδευση και Κοινωνία

Στο ανθρώπινο «γίνεσθαι» όπου η ελληνική σκέψη του Ηρακλείτου στο σύγγραμμά του «Περί φύσεως» (Διανέλος-Γεωργούδης, 2003) έθετε την θεμελιακή αρχή της αδιάκοπης ροής και της κίνησης –άρα της αδιάκοπης μεταβολής- των πάντων που όπως παρατηρεί ο Hegel (Θανασάς, 2006), αποτελεί τη βάση για κάθε διαλεκτική, η παιδεία θα μπορούσε να οριστεί ως διαδικασία κοινωνικοποίησης, μέσα από τις διάφορες μορφές επικοινωνίας δηλαδή μέσα από τη διαλεκτική του ατόμου και του περιβάλλοντος. Η παιδεία λοιπόν ως εξειδικευμένη κοινωνική δραστηριότητα αποτελεί θεσμό με πολυμορφία ανάλογη προς τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις στον τόπο και στο χρόνο, όπως συμβαίνει άλλωστε με όλους τους θεσμούς.

Επομένως στις πιο απλές μορφές κοινωνίας αντιστοιχούν απλούστεροι θεσμοί, ενώ στις αναπτυγμένες σύγχρονες κοινωνίες οι θεσμοί (άρα και ο εκπαιδευτικός) είναι συνθετότεροι και πολυπλοκότεροι. (Μπαλάσκας, Κ. , 1989). Η θεσμική όψη της παιδείας ονομάζεται εκπαίδευση. Η

εκπαίδευση ως κοινωνικός θεσμός βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση με την κοινωνία. Κατά συνέπεια κάθε δεδομένο εκπαιδευτικό μοντέλο αντανακλά την κοινωνική πραγματικότητα, ενώ κάθε ζητούμενο εκπαιδευτικό μοντέλο προβάλλεται ως όραμα μιας άλλης κοινωνίας.

Οι θεσμοί αποτελούν τους αρμούς της οργάνωσης ενός κοινωνικού συνόλου ως κρυσταλλωμένα μορφώματα ανάπτυξης των κοινωνικών αναγκών που επηρεάζουν καθοριστικά το άτομο ως δέκτη των πολλαπλών επιδράσεών τους. Μια κοινωνική μεταβολή λοιπόν συνοδεύεται ή και σημαδεύεται από την αλλαγή στους θεσμούς. Επομένως για να έλθουν θεσμικές αλλαγές σημαίνει ότι οι θεσμοί υπό την παρούσα μορφή τους δυσλειτουργούν και δεν ανταποκρίνονται στις νέες ανάγκες (ό. π.). Η εκπαίδευση όμως οφείλει να λαμβάνει υπόψη την κοινωνική πραγματικότητα (να μην την αγνοεί) και να επιχειρεί να την μεταμορφώνει σταδιακά (όχι με άλμα). Οι αλλαγές βέβαια δεν επέρχονται ούτε άκοπα ούτε πάντα ομαλά. Αντίθετα απαιτούν αγώνες συχνά μακροχρόνιους και επέρχονται τελικά υπό την πίεση ποικίλων παραγόντων με κύριο φορέα την πολιτική εξουσία. (Μπαλάσκας, 1989).

## 2.2. Εκπαιδευτικό σύστημα και εκπαιδευτική διοίκηση

Μιλώντας για αλλαγή στην Εκπαίδευση στηρίζομαστε στην αρχή του δικαιώματος όλων για μόρφωση, στην αρχή δηλαδή που λέει ότι η παιδεία πρέπει να είναι όχι προνόμιο μερικών κοινωνικών ομάδων, αλλά δικαίωμα αναφαίρετο όλων των πολιτών, ανεξάρτητα από την προέλευση και τις οικονομικές τους δυνατότητες. Αυτή η εκπαίδευση θα προσαρμόζει το σχολείο στις οικονομικές ανάγκες της κοινωνίας (στροφή προς τις θετικές επιστήμες, δημιουργία τεχνικού κλάδου) με περιεχόμενο διδασκαλίας που να ενισχύει την

αντικειμενικότητα και την κοινωνική λειτουργικότητα των γνώσεων. Με άλλα λόγια μιλάμε για μια « αστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση». (Φραγκουδάκη, 2004).

Η αστική οπτική για το σχολείο γεννήθηκε με τις αστικές επαναστατικές δυνάμεις της Ευρώπης. Το σχολείο αυτό που στη χώρα μας μόλις ολοκληρώθηκε νομοθετικά και εκκρεμεί ακόμα σήμερα η εφαρμογή του, είναι περίπου 100 χρόνια από τώρα πραγματικότητα στη χώρα που έκανε τη μεγάλη αστική επανάσταση, τη Γαλλία και 30 με 50 χρόνια πραγματικότητα σε όλες τις δυτικές βιομηχανικές κοινωνίες.

Στην Ελλάδα η αστική οπτική για το σχολείο παίρνει συγκεκριμένη μορφή στην ελληνική κοινωνία γύρω στα 1880, αφού είχε ήδη προετοιμαστεί μέσα από τη μορφοποίηση της εθνικής συνείδησης και το όνειρο ενός ελεύθερου ανεξάρτητου ελληνικού κράτους που οδήγησαν στην Επανάσταση. (ό. π.) Το ελληνικό κράτος κατά την περίοδο (1833-1856) βρίσκεται στην προσπάθεια διαμόρφωσης της σχολικής εκπαίδευσης (Π.Δ. 06/02/1834, Οργάνωση της Δημοτικής Εκπαίδευσης (Φραγκουδάκη, 2004).

Αρχικά, το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας είχε ως πρότυπο το εκπαιδευτικό συγκεντρωτικό σύστημα της Πρωσίας, ενώ ο προσανατολισμός του ήταν περισσότερο ουμανιστικός, από τη στιγμή που η αρχαία ελληνική γραμματεία διδάσκονταν ήδη από το δημοτικό σχολείο. (Δημαράς, 2013).

Σε ένα τέτοιο σύστημα επιτυγχάνεται η ισχυρή επιβολή του κράτους, ο ομοιόμορφος και συνεχής έλεγχος στα περιφερειακά όργανα, η δημιουργία ενιαίας οργανωτικής σκέψης και δράσης σε όλα τα διαμερίσματα της χώρας και η εξοικονόμηση εργατικού δυναμικού και υλικών πόρων. Όμως το ίδιο αυτό σύστημα συμβάλλει στην ανάπτυξη της γραφειοκρατικής νοοτροπίας λόγω της δυσκαμψίας και περιπλοκότητας της δημόσιας διοίκησης, ενώ τα κεντρικά

κρατικά όργανα αποφασίζουν για ζητήματα για τα οποία δεν έχουν άμεση αντίληψη. (Σαΐτης, 2008).

Από το (1895-1916) ο εκπαιδευτικός νόμος για την αποκέντρωση, που θεμελιώθηκε από την κυβέρνηση του Θεόδωρου Δεληγιάννη στις 3 Σεπτεμβρίου 1895 αλλάζει σημαντικά τα δεδομένα, με τα τοπικά συμβούλια να αναλαμβάνουν τη διοικητική υποστήριξη των σχολείων. (Δημαράς, 2013).

Με την έννοια αυτή τα περιφερειακά συμβούλια απολαμβάνουν ενός ουσιαστικού βαθμού ανεξαρτησίας έναντι της κεντρικής διοικήσεως με την έννοια ότι μπορούν να ρυθμίζουν αυτόνομα θέματα που αφορούν στην περιοχή της ευθύνης τους (Φαναριώτης, 1999). Έτσι απαλλάσσεται η κεντρική διοίκηση από καθήκοντα ειδικού και τοπικού ενδιαφέροντος, επιτυγχάνεται γρηγορότερα και με λιγότερο κόστος η εξυπηρέτηση των πολιτών και προωθείται η ανάπτυξη της περιφέρειας.

Παρά τα παραπάνω διαπιστώνεται η τάση κατάχρησης της εξουσίας λόγω τοπικών και προσωπικών πιέσεων, η αδυναμία των περιφερειακών οργάνων να επιλύουν θέματα που απαιτούν ειδικές γνώσεις και ο κίνδυνος για ανομοιομορφία των διοικητικών ενεργειών. (Σαΐτης, 2008). Επομένως η πολιτική κατανομής της εξουσίας και ευθύνης μέσα σε μια τυπική οργάνωση, άρα και στη δημόσια εκπαίδευση πρέπει να στηρίζεται σε μια «κατάσταση ισορροπίας» μεταξύ των αρμοδιοτήτων που χρειάζεται να παραμείνουν στην κεντρική διοίκηση ή ανώτατη ηγεσία και αυτών που πρέπει να αποκεντρωθούν στις περιφερειακές μονάδες ή υπηρεσίες( Χατζηπαντελή,1999). Ο όρος «κατάσταση ισορροπίας» εκλαμβάνεται ως η κατάσταση εκείνη του οργανισμού «η οποία διακρίνεται αφενός για την ικανότητά της να προσαρμόζει το σκοπό ύπαρξης της οργάνωσης στις μεταβαλλόμενες ανάγκες του περιβάλλοντός της και αφετέρου για την ιδιότητα της να διατηρεί μια κατάσταση συνεχούς ομαλής ροής εισερχομένων

και εξερχομένων δεδομένων (εισροών και εκροών), που εξασφαλίζει στην οργάνωση τον απαιτούμενο για την εξέλιξη της όγκο ενέργειας» (Παυλόπουλος, 1983).

Επιπλέον, παρά το γεγονός ότι οι ορισμοί που δίνονται για την οργάνωση και Διοίκηση ποικίλλουν, όλοι συμφωνούν πως η Διοίκηση περιλαμβάνει την εκτέλεση μιας εργασίας μέσω ανθρώπινου δυναμικού, εντεταλμένου από κάποια ομάδα ειδικών (διοικητικά στελέχη). Η Διοίκηση επομένως θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως επιστήμη και ως τέχνη, μέσω της οποίας θα επιδιώκεται η βελτίωση της αποτελεσματικότητας του συστήματος, η ορθολογική κατανομή της εργασίας και η ανάπτυξη αρμονικών κοινωνικών σχέσεων (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Ο Πετρόπουλος (1985) υποστηρίζει, πως το σύστημα διοίκησης εκείνη την εποχή, ήταν ένας συμβιβασμός ανάμεσα στην αρχή του συγκεντρωτισμού, που είχε φτάσει στην πληρέστερη μορφή του την εποχή του Καποδίστρια, και στην αρχή της τοπικής αυτοδιοίκησης που είχε εξυπηρετήσει τον ελληνισμό με τόση επιτυχία την εποχή της Τουρκοκρατίας. Το παραπάνω οργανωτικό σχήμα της διοίκησης με κάποιες τροποποιήσεις ίσχυσε μέχρι το 1895 για τη Δημοτική Εκπαίδευση που ψηφίστηκε ο νόμος ΒΤΜΘ, με τον οποίο διοριζόταν σε κάθε νομό ένας Επιθεωρητής των Δημοτικών Σχολείων με διοικητικές, εποπτικές και καθοδηγητικές αρμοδιότητες.(Τσόνιας, 2005).

Ο θεσμός του Επιθεωρητή ήταν ένας από τους μακροβιότερους και βασικότερους τόσο στη Διοίκηση όσο και στην εποπτεία της ελληνικής εκπαίδευσης. Το 1911 ο νόμος ΓΩΚΗ (3828) καθιέρωσε τη μονιμότητα των επιθεωρητών και ενίσχυσε τις αρμοδιότητές τους ως εντολοδόχους του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (Τσόνιας,2005).

Για 40 περίπου χρόνια η επιθεώρηση της Α/μιας εκπαίδευσης θα τελεί υπό την εποπτεία της αντίστοιχης Β/μιας εκπαίδευσης. Οι λόγοι της «κηδεμονίας» όπως και της «χειραφέτησης» της Α/μιας επιθεώρησης είναι ασφαλώς σύνθετοι και δεν περιορίζονται μόνο σε πολιτικό-ιδεολογικούς.

Σύμφωνα με τον Νούτσο (2005) η αριθμητική αύξηση των επιθεωρητών(π.χ. ένας το 1834 για την Α/θμια εκπαίδευση, 256 το 1976) δεν προϋποθέτει μόνο την αύξηση για κοινωνικούς ή δημογραφικούς λόγους των αριθμητικών μεγεθών μαθητές-σχολεία) αλλά και μια νέα τάση -για κοινωνικοπολιτικούς λόγους – ισχυροποίησης του κρατισμού στο όνομα της «αποκέντρωσης»(ό.π). Το 1970 το Ν.Δ. 651/70 προέβλεπε 5 επάλληλα επίπεδα διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης με επικεφαλής τον Εκπαιδευτικό Σύμβουλο με 2 γενικούς επιθεωρητές για κάθε Ανώτερη Εκπαιδευτική Περιφέρεια. Σε επίπεδο νομού επικεφαλής ήταν ο Νομαρχιακός Επιθεωρητής.

Σε επίπεδο Εκπαιδευτικής Περιφέρειας ο Επιθεωρητής και σε επίπεδο Σχολικής Μονάδας ο Διευθυντής του Σχολείου. Σχετικά με τη δράση και το έργο των επιθεωρητών το 1930 με υπουργό Παιδείας το Γεώργιο Παπανδρέου, σε Συνέδριο των επιθεωρητών υποστηρίχτηκε ο διαχωρισμός του διοικητικού από το καθοδηγητικό έργο. Το 1949 με Υπουργό Παιδείας τον Κωνσταντίνο Τσάτσο επαναλαμβάνεται και τελικά υλοποιείται το 1982.

Σύμφωνα με τον Τσουκαλά (1987) αυτή η συνύπαρξη των διοικητικών και καθοδηγητικών αρμοδιοτήτων ενίσχυε το πρόσωπο του επιθεωρητή και είχε τεράστια σημασία για την αποδοτικότητα του σχολείου. Οι εκθέσεις αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τουλάχιστον μετά το 1974 λειτούργησαν διπλά και ως προς την καταπιεστική κατεύθυνση με τη χρήση του πειθαρχικού αυταρχισμού και προς την ενσωμάτωση. Οι εκθέσεις αυτές εντάσσονταν στο πλαίσιο μιας προγραμματισμένης ιδεολογικής και πολιτικής επιθετικής

επιχείρησης, με σκοπό την οικοδόμηση του κυρίαρχου ιδεολογικού συστήματος στην μεταπολεμική Ελλάδα.

Το 1982 καθιερώνεται με το νόμο 1304/82 ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου και συμπληρώνεται με το Π.Δ. 214/84 όπου και ορίζονται αναλυτικά τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητές του, με σκοπό τόσο να συμβάλλει στην προώθηση και στην επικράτηση της δημοκρατικής παιδείας στα σχολεία όσο και να τα απαλλάξει από τον αναχρονιστικό θεσμό του Επιθεωρητή. Επίσης με τον ίδιο νόμο 1304/82, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως διαχωρίζονται οι δύο ρόλοι του παλαιού Επιθεωρητή, Διοικητικός-Ελεγκτικός και καθοδηγητικός-συμβουλευτικός, ενώ με το άρθρο 40 του ίδιου νόμου δημιουργήθηκαν 114 θέσεις Γενικών Επιθεωρητών Μ.Ε. (Μ.Κ. 10). Οι γενικοί αυτοί Επιθεωρητές τοποθετήθηκαν ως Προϊστάμενοι των Γενικών Επιθεωρήσεων.(Τσόνιας,2005).

Ο ρόλος του Προϊσταμένου στην ελληνική πραγματικότητα φαίνεται να είναι αρκετά σύνθετος. Από τις θεσμικές προδιαγραφές απορρέει πλειάδα καθηκόντων τα οποία όμως στην πλειοψηφία τους θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως διοικητικά/διαχειριστικά καθήκοντα. Οι Προϊστάμενοι προέρχονται από το χώρο των εκπαιδευτικών, αλλά η παιδαγωγική διάσταση στην άσκηση των καθηκόντων τους εκ πρώτης όψεως υπολανθάνει. Οι ίδιοι αναγνωρίζουν ότι είναι εκπαιδευτικοί αλλά και διοικητικά στελέχη στην εκπαίδευση (Ιορδανίδης, 2002). Με το νόμο 2986/2002 (ΦΕΚ 24/ 13-02-2002, τ. Α΄, παρ. 5) οι Προϊστάμενοι των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, ονομάζονται εφεξής Διευθυντές Εκπαίδευσης.(ό.π).

Στη βάση της διοικητικής πυραμίδας, μετά τους Διευθυντές Εκπαίδευσης βρίσκονται οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων. Κατά συνέπεια και ο ρόλος του Διευθυντή σχολικής μονάδας, σε επίπεδο Α/μιας και Β/μιας Εκπαίδευσης, είναι περιορισμένος, έχοντας κυρίως εκτελεστικές αρμοδιότητες και ελάχιστες διοικητικές. Σε ένα τέτοιο συγκεντρωτικό σύστημα , μια κεντρική Υπηρεσία, υπουργείο Εθνικής Παιδείας και

Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) σημερινό ΥΠ.Π.Ε.Θ., (Υπουργείο Έρευνας και Θρησκευμάτων) αποφασίζει για τη λειτουργία του με αποτέλεσμα οι ενδιάμεσες εξουσίες να εκτελούν απλά, χωρίς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. (ό.π).

Οι διοικητικές αυτές αρμοδιότητες εντοπίζονται στο επίπεδο της καθημερινής λειτουργίας των σχολείων, στο λειτουργικό (βραχυπρόθεσμο) προγραμματισμό, στην αποτελεσματικότερη οργάνωση του σχολείου και του προσωπικού, στην καθοδήγηση και παρακίνηση του προσωπικού, αλλά και στον έλεγχο των λειτουργιών του σχολείου. (Κουτούζης, 1999).

### 2.3. Μοντέλα Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Ηγεσίας

*Τον άρχοντα τριών δει μέμνησθαι: Πρώτον ότι ανθρώπων άρχει. Δεύτερον ότι κατά νόμους άρχει. Τρίτον ότι ουκ αεί άρχει*<sup>7</sup> (Αγάθων, 450-400 π.Χ.).

Τα τελευταία πενήντα χρόνια αναπτύχθηκαν πολλά μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης –ηγεσίας (Ράπτης και Βιτσιλάκη, 2007). Ωστόσο μεταξύ των επιστημόνων δεν υπήρξε σύμπτωση απόψεων για την αποτελεσματική άσκηση των διοικητικών καθηκόντων από τους επικεφαλής εκπαιδευτικών οργανισμών. Η ασυμφωνία αυτή μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι η μελέτη της διοίκησης στην εκπαίδευση είναι μια εκλεκτική αναζήτηση (Σαϊτή και Σαϊτής, 2011).

Η βιβλιογραφία σχετικά με την ηγεσία παρουσιάζει πολλές μορφές ηγεσίας για τις οποίες κατά καιρούς έχουν γίνει προσπάθειες κατηγοριοποίησης. Οι μορφές αυτές είναι άλλοτε εναλλακτικές και άλλοτε ανταγωνιστικές μεταξύ τους, γεγονός

---

<sup>7</sup> Ο άρχοντας τρία πράγματα πρέπει να θυμάται. Πρώτον ότι διοικεί ανθρώπους, δεύτερον ότι διοικεί σύμφωνα με τους νόμους, τρίτον ότι δεν διοικεί για πάντα. *Αγάθων, 450-400 π.Χ., Αρχαίος τραγικός*



που σε συνάρτηση με την πληθώρα των προσεγγίσεων, διαμορφώνει ένα δύσκολο πεδίο έρευνας (Harris, 2005).

Ο Sergiovanni (1984) διακρίνει πέντε (5) διαστάσεις εκπαιδευτικής ηγεσίας: την τεχνική

(technical) που αναφέρεται στις ορθολογικές τεχνικές διαχείρισης και συνδέεται με την διαχειριστική – διοικητική ηγεσία, την ανθρώπινη (Human) που συναρτάται με την αξιοποίηση κοινωνικών και διαπροσωπικών πόρων και συνδέεται με την διαπροσωπική και συμμετοχική ηγεσία, την εκπαιδευτική (educational) που προέρχεται από την εξειδικευμένη γνώση για θέματα της εκπαίδευσης και ταυτίζεται με την παιδαγωγική ηγεσία, τη συμβολική (symbolic) που συνδέεται με την εστίαση της προσοχής των άλλων σε θέματα που έχουν σχέση με το σχολείο και συνακόλουθα με το σύνολο των ορισμών για την ηγεσία και παρουσιάζει ομοιότητα με τη μετασχηματιστική ηγεσία και την πολιτισμική (cultural) η οποία προέρχεται από την οικοδόμηση της μοναδικής κουλτούρας του σχολείου, τις αξίες, τις πεποιθήσεις, και τις πολιτιστικές πτυχές και συσχετίζεται με την ηθική ηγεσία (Δ. Μ. Χρονοπούλου, 2012).

Το 1999 οι Leithwood & Duke περιέγραψαν έξι (6) τύπους-μοντέλα ηγεσίας σε μία από τις πιο γνωστές ταξινομήσεις στην εκπαιδευτική ηγεσία στις οποίες συμπεριλαμβάνονται: η εκπαιδευτική ηγεσία (instructional), η διοικητική η διαχειριστική (managerial), η συμμετοχική (participative), η μετασχηματιστική (transformational), η ηθική (moral) και η ενδεχομενική (contingent). Η διάκριση αυτή αφορά αποκλειστικά την εκπαίδευση και βασίστηκε σε 121 άρθρα δημοσιευμένα σε έγκυρα επιστημονικά, αγγλόφωνα περιοδικά για τη διοίκηση της εκπαίδευσης από το 1988-1998. Το εύρος της συγκεκριμένης έρευνας εξασφαλίζει και την αξιοπιστία της ταξινόμησης, την οποία τον ίδιο χρόνο παρουσίασαν οι Leithwood, Jantzi & Steinbach (1999).

Τα έξι μοντέλα ηγεσίας στην ταξινόμηση των Leithwood & Duke συμπληρώθηκαν στην ταξινόμηση των Bush & Glover (2003) με τη διαπροσωπική και τη συναλλακτική ηγεσία ενώ από τον Bush προστέθηκε στην τυπολογία και η μεταμοντέρνα ηγεσία (Κατσαρός, 2008).

Οι εννέα τύποι ηγεσίας παρουσιάζουν σημαντικές εννοιολογικές επικαλύψεις. Για το λόγο αυτό παρά το γεγονός ότι υπάρχουν διακριτά χαρακτηριστικά από το ένα μοντέλο στο άλλο, δεν είναι δυνατή η απόλυτη κατάταξη ενός ηγέτη αποκλειστικά στη μία μορφή ή στην άλλη ούτε είναι εύκολο να αποσαφηνιστούν πλήρως εννοιολογικά οι παραλλαγές των περιγραφόμενων μοντέλων. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η μετασχηματιστική και η συναλλακτική μορφή που εμφανίζουν ισχυρές αντιθέσεις ωστόσο όπως επισημαίνεται (Hatter & Bass, 1988) αυτό δεν σημαίνει πως « τα μοντέλα δεν έχουν καμία σχέση», ενώ η σύγχρονη παιδαγωγική ηγεσία, άλλοτε εστιασμένη στη διδασκαλία (instructional) και άλλοτε στη μάθηση (learner-centred), (Harris, 2004), νοείται ως επιτυχής μόνο όταν διανέμεται σε όλη την κοινότητα ( Bush & Glover, 2003).

Κατά συνέπεια οι διαφοροποιήσεις, οι αλληλοεπικαλύψεις, η διαφορετική εστίαση και σημαντικότητα της κάθε μορφής ηγεσίας, αλλά και τα δυσδιάκριτα όρια μεταξύ τους οδηγούν στη διαπίστωση ότι δεν πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα τόσο στην κατηγοριοποίηση των διαφόρων τύπων ηγεσίας όσο στην αναζήτηση του είδους ή του μοντέλου ηγεσίας, η εφαρμογή των οποίων μπορεί να προωθήσει θετική οργανωτική αλλαγή και βελτίωση (Harris, 2005).

#### 2.4. Ο ρόλος του Διευθυντή

*Aimez ceux que vous commandez. Mais sans le leur dire. Antoine de Saint-Exupéry. Vol de nuit (1931)*<sup>8</sup>.

Στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα σε αυτή με συγκεντρωτική μορφή οργάνωσης ο ρόλος των ανώτερων και μεσαίων διοικητικών στελεχών κρίνεται ουσιαστικός στην επίτευξη της αποτελεσματικής επικοινωνίας τόσο εσωτερικά όσο και σε σχέση με το περιβάλλον της εκπαίδευσης. Σχετικές μελέτες έχουν δείξει ότι τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης δαπανούν περίπου 70% του χρόνου τους για να επικοινωνούν (Hoy&Miskel, 2013) ενώ η προφορική επικοινωνία ενός διευθυντή σχολείου καλύπτει το 50% του εργάσιμου χρόνου του, καθημερινά (Σαΐτης, 2002β).

Το διευθυντικό στυλ που ακολουθείται στην εκπαίδευση ή και αντίστοιχο ηγετικό όπου αυτό παρουσιάζεται ειδικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή η ικανότητα των διοικούντων να συνεργάζονται, να εμπνέουν, να πηγαίνουν προς νέες κατευθύνσεις, να επικοινωνούν, να κινητοποιούν τα συναισθήματα, να μοιράζονται το ίδιο όραμα και να ανυψώνουν τις επιδιώξεις της ομάδας τους, αποτελεί σημαντική παράμετρο που επηρεάζει τον τρόπο επικοινωνίας σε έναν οργανισμό (Kotter, 2001).

Η επιλογή στυλ ηγεσίας έχει και τις αντίστοιχες συνέπειες στην επικοινωνιακή πολιτική του εκπαιδευτικού οργανισμού που μπορεί να αποδειχτεί εκ των πραγμάτων αποτελεσματικό ή όχι δεδομένης της ιδιαιτερότητας του κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού, όταν μάλιστα αναφερόμαστε σε εκπαιδευτικές μονάδες. Για παράδειγμα ένας αυστηρός ελεγκτικός τρόπος ηγεσίας, όπου έμφαση δίνεται στη δημιουργία ενός κλειστού επικοινωνιακού κλίματος χωρίς τη δυνατότητα

---

<sup>8</sup> Να αγαπάτε αυτούς που διατάζετε αλλά μην τους το πείτε. *Antoine de Saint-Exupéry, 1900-1940, Γάλλος συγγραφέας*

ανατροφοδότησης από τα μέλη της ομάδας, δεν μπορεί να θέσει τις βάσεις για ένα αμφίδρομο επικοινωνιακό σύστημα.

Από την άλλη πλευρά το σχολείο είναι ένα κοινωνικό σύστημα συνειδητά συντονισμένων δραστηριοτήτων δύο ή περισσότερων ατόμων, τα οποία μέσα από διάφορους επικοινωνιακούς μηχανισμούς προσανατολίζουν τη συνεργασία τους στην πραγμάτωση ενός συγκεκριμένου σκοπού. Η συγκεκριμένη αυτή εγκαθίδρυση αποτελεί την τυπική οργάνωση του σχολείου(Παυλόπουλος,1983). Επομένως, ως μια τυπική οργάνωση, το σχολείο συντίθεται από ένα σύμπλεγμα στοιχείων όπως είναι η τυπική οργανωτική δομή, τα χαρακτηριστικά των ιδιαίτερων καθηκόντων που εκπληρώνονται, οι άτυπες κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα οργανωσιακά μέλη και τα χαρακτηριστικά των ατόμων που εκπληρώνουν τα συγκεκριμένα καθήκοντα, τα οποία αποτελούν τα μέρη του συστήματος.

Όμως, ένα σχολείο είναι και ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα το οποίο βρίσκεται σε μια διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, το οποίο αποτελεί μια βασική συνιστώσα για την οργανωτική λειτουργία του. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η υιοθέτηση ενός ανοιχτού και αμφίδρομου επικοινωνιακού κλίματος που ενισχύει την παρότρυνση (Χολέβας, 1995), την ομαδικότητα και τη συνεργασία μπορεί να συμβάλλει στη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης, μείωσης του άγχους, των απογοητεύσεων και στην ενίσχυση της παρακίνησης του ανθρώπινου δυναμικού.

Γενικότερα η επικοινωνία, ως βασικό συστατικό κάθε ομαδικής προσπάθειας, θα πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ανώτατης διοίκησης όπου η αμφίδρομη επικοινωνία δεν θα αντιμετωπίζεται ως μια προβληματική διαδικασία αλλά ως ένα μέσο συνεργασίας με το ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Goleman (1998:397) τα αποτελεσματικά διευθυντικά στελέχη

χρησιμοποιούν συνήθως τέσσερις από τους παρακάτω τύπους ηγεσίας ανάλογα με τις ανάγκες που βλέπουν ότι δημιουργούνται στην οργάνωσή τους:

► *τον οραματιστικό* τύπο κατά τον οποίο ο ηγέτης παρακινεί τους συνεργάτες του προς ένα κοινό όραμα και διακρίνεται από ικανότητες συναισθηματικές όπως είναι η ενσυναίσθηση και η αυτοπεποίθηση.

► *τον ανθρωπιστικό* κατά τον οποίο ο ηγέτης δημιουργεί συναισθηματικούς δεσμούς ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και διακρίνεται από ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης<sup>9</sup>, όπως είναι η ενσυναίσθηση και η αμφίδρομη επικοινωνία.

► *τον δημοκρατικό* κατά τον οποίο ο ηγέτης ζητά πάντα τη γνώμη όλων των μελών της ομάδας και διακρίνεται από συναισθηματικές ικανότητες όπως είναι η αμφίδρομη επικοινωνία και η αγαστή συνεργασία.

► *τον συμβουλευτικό* κατά τον οποίο ο ηγέτης μεριμνά για τη συνεχή ανάπτυξη των μελών της ομάδας του και διακρίνεται από ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης όπως είναι η ενσυναίσθηση και η αυτεπίγνωση.

Συνεπώς τα διευθυντικά στελέχη μιας οργάνωσης που έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν θετικό οργανωσιακό κλίμα εναλλάσσοντας τον τρόπο ηγεσίας τους ανάλογα με τις συνθήκες του εκάστοτε σχολείου, μπορούν να συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία της συγκεκριμένης οργάνωσης.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω οι σχολικές μονάδες είναι κοινωνικοί οργανισμοί με συγκεκριμένους στόχους. Το κύριο στοιχείο στην επιτυχία των στόχων που θέτουν οι σχολικές μονάδες αποτελεί ο ρόλος του διευθυντή, που έχει την ευθύνη της ηγεσίας.

---

<sup>9</sup> Με τον όρο συναισθηματική νοημοσύνη εννοούμε την ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τα συναισθήματα ως πηγή ενέργειας, γνώσης και επιρροής τόσο του εαυτού του όσο και των άλλων ανθρώπων, με τους οποίους βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης (Μπουραντάς, 2001:506).

Ο διευθυντής είναι ο κύριος υπεύθυνος του σχολείου ως κοινωνικής ομάδας ή οργάνωσης και συγχρόνως ο διορισμένος υπάλληλος των διοικητικών εκπαιδευτικών αρχών. Είναι ο συνεκτικός κρίκος ανάμεσα στις ομάδες του σχολείου του - τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές – και στις διοικητικές εκπαιδευτικές αρχές. Από τη μία μεριά προσπαθεί να ενεργεί σύμφωνα με τις προσδοκίες της ομάδας που ηγείται, από την άλλη όμως οφείλει να συμπεριφέρεται σύμφωνα με τις προσδοκίες των ιεραρχικά ανωτέρων του στην εκπαιδευτική πυραμίδα.

Στο διοικητικά συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό μας σύστημα, όπου η σχολική μονάδα λειτουργεί περισσότερο γραφειοκρατικά και αποτελεί τον τελικό αποδέκτη αποφάσεων για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου, είναι περισσότερο διαχειριστικός, κινείται δηλαδή περισσότερο ανάμεσα στη γραμματειακή και διδακτική εργασία και λιγότερο στη βασική του αποστολή η οποία είναι να οργανώνει, να διοικεί και να συντονίζει ένα σύνολο ανθρώπων που στο μέλλον θα παρουσιάζουν και διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Ο ρόλος του διευθυντή όμως θα πρέπει να είναι και αναμορφωτικός και αναβαθμιστικός ως προς το έργο της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής είναι αναγκαίο να διαθέτει όχι μόνο τα τυπικά ακαδημαϊκά προσόντα αλλά και βασικές διοικητικές δεξιότητες και ικανότητες απαραίτητες για να θεωρείται κατάλληλος για τη θέση του. Πρέπει να διαθέτει επίσης μια πολυδιάστατη προσωπικότητα, καθώς είναι πολυδιάστατος ο ρόλος της θέσης που κατέχει. (Μώκου & Μώκος, 2006).

Στην εκπαιδευτική διοίκηση ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι κεφαλαιώδης. Η σημασία δε του ρόλου του έγκειται στη θέση, την οποία κατέχει, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και στις αρμοδιότητες που ασκεί.

Θεωρητικά, η θέση του διευθυντή σχολείου βρίσκεται στη κατώτατη βαθμίδα της διοικητικής οργάνωσης της εκπαίδευσης. Ωστόσο, η θέση αυτή σχετίζεται με τον επικοινωνιακό ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής μεταξύ των ανώτερων ηγετικών στελεχών της εκπαιδευτικής διοίκησης και των υφισταμένων εκπαιδευτικών. Κάθε πρόγραμμα εκπαιδευτικής πολιτικής, που δημιουργείται σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης και κατευθύνεται από την κορυφή της διοικητικής πυραμίδας σε όλα τα σχολεία της χώρας «φιλτράρεται» μέσα από τη σχολική διεύθυνση.

Σε τελευταία ανάλυση ο βαθμός επιτυχίας μιας εκπαιδευτικής αλλαγής αλλά και γενικά η επίτευξη των στόχων του σχολείου εξαρτώνται αφενός από την ποιότητα της ηγεσίας του Διευθυντή και αφετέρου από το εύρος των αρμοδιοτήτων του.

## 2.5. Επιλογή Διευθυντών στην Β/μια Εκπαίδευση

Εξετάζοντας ιστορικά το θεσμό (Τσόνας, 2005,) με το Β. Διάταγμα της 16<sup>ης</sup> Απριλίου 1915 (ΦΕΚ 168, τ. Α') καθορίστηκαν λεπτομερειακά τα καθήκοντα των διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το διάταγμα αυτό ίσχυσε μέχρι το 1978 οπότε και αντικαταστάθηκε από τις αριθ. 5209/8-5-1978 και 18726/22-2-78 Υπουργικές αποφάσεις, περί καθηκόντων διευθυντών κλπ. των σχολείων της Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης. Όλα τα παραπάνω συνηγορούν στη σημασία που θα έπρεπε να δίνεται στην επιλογή Διευθυντών Σχολικών μονάδων.

Στη συνέχεια με το νόμο 309/1976 (άρθρα 34, 36, 60 και 61) ορίζονται οι οργανικές θέσεις των λυκειάρχων (802), των γυμνασιάρχων (971) και των βοηθών γυμνασιάρχων (3.595), τα αξιολογικά κριτήρια κατά τη διαδικασία της επιθεώρησης, οι κλάδοι των καθηγητών που μπορούσαν

να καταλάβουν τις σχετικές θέσεις, καθώς και τα απαιτούμενα έτη υπηρεσία για την προαγωγή στις παραπάνω θέσεις. Έτσι, γυμνασιάρχες και λυκειάρχες μπορούσαν να γίνουν μόνο οι καθηγητές ή οι καθηγήτριες των κλάδων Α1 - Α6 (δηλαδή θεολόγοι, φιλόλογοι, μαθηματικοί, φυσικοί, χημικοί, φυσιολγνώστες, γαλλικής και αγγλικής φιλολογίας), ενώ οι του κλάδου Α7 (οικονομολόγοι) μπορούσαν να τοποθετηθούν αποκλειστικά σε Οικονομικά Γυμνάσια ή Λύκεια. Για την προαγωγή στο βαθμό του γυμνασιάρχη απαιτούνταν τουλάχιστον δεκαπενταετής υπηρεσία, του λυκειάρχη δεκαεπταετής και του βοηθού γυμνασιάρχη τουλάχιστον δωδεκαετής. Τέλος, οι αξιολογικές περιοχές, οι οποίες περιλαμβάνονταν στις εκθέσεις «ουσιαστικών προσόντων», ορίζονται ως εξής:

«επιστημονικών: επιστημονική κατάρτισις, πνευματικά προσόντα, συγγραφική εργασία, σπουδαί, πτυχία»,

«διδασκτικών: παιδαγωγική κατάρτισις, διδακτική ικανότης»,

«διοικητικών: διοικητική δεξιότης»,

«ευσυνειδησία: υπηρεσιακή ευσυνειδησία, ηθικαί αμοιβαί»,

«δράσις και συμπεριφορά εντός και εκτός της υπηρεσίας: ήθος, χαρακτήρ, κοινωνική παράστασις και δράσις, ποιναί».

Το έτος 1985 (κυβέρνηση Ανδρέα Παπανδρέου) με την ψήφιση του Νόμου 1566 για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση καταργείται η μονιμότητα των διευθυντών των σχολικών μονάδων και εισάγεται ο θεσμός της τετραετούς θητείας. Παράλληλα, ο Σύλλογος των Διδασκόντων μετατρέπεται, θεωρητικά τουλάχιστον, σε κυρίαρχο όργανο διοίκησης (συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης), ενώ δίνεται το δικαίωμα επιλογής σε διευθυντικές θέσεις σε όλους του κλάδους των καθηγητών.



Προηγουμένως, είχαν καταργηθεί οι θέσεις των Εποπτών και των Επιθεωρητών και οι αρμοδιότητές τους ανατέθηκαν σε νεοσύστατα όργανα: οι μεν διοικητικές στους Προϊσταμένους των Διευθύνσεων και των Γραφείων Εκπαίδευσης, οι δε επιστημονικές και παιδαγωγικές στους Σχολικούς Συμβούλους (Νόμοι 1232 και 1304/1982).

Επιπλέον, εκδόθηκαν υπουργικές αποφάσεις και προεδρικά διατάγματα για την «αναμόρφωση» των Υπηρεσιακών Συμβουλίων (συμμετοχή και αιρετών εκπροσώπων του κλάδου) και τον προσδιορισμό των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων των σχολικών συμβούλων, προϊσταμένων και διευθυντών των σχολείων (Υ.Α. ΣΤ. 5/14 και ΣΤ. 5/27 του 1982, Υ.Α 6492/1983 και Π.Δ. 340/1983 και 214/1984).

Η Ο.Λ.Μ.Ε. μετά την μεταπολίτευση, (Αύγουστος – Νοέμβριος 1975), διεκδικεί το δικαίωμα προσβολής των αξιολογικών εκθέσεων που είχαν συνταχθεί για τους καθηγητές στο διάστημα της δικτατορίας, με βάση τις οποίες γινόταν η προαγωγή στο βαθμό του γυμνασιάρχη. Επίσης, κατά τη συζήτηση του σχεδίου νόμου για τη Γενική Εκπαίδευση ζητεί να μην αξιολογείται η «εκτός υπηρεσίας δράσις», γιατί κάτι τέτοιο εκτιμούσε πως θα οδηγούσε σε «πλασματική ευδοκιμότητα», ενώ συμφωνεί στις «κατ' εκλογήν» και «κατ' αρχαιότητα» προαγωγές με βάση τις εκθέσεις της τελευταίας τριετίας, ή έστω, πενταετίας. Επιμένει ωστόσο, στο αίτημα της «κάθαρσης», ζητώντας την επανάκριση των εποπτών, των επιθεωρητών και των γυμνασιαρχών, καθώς και την τιμωρία όσων κατά την επταετία τήρησαν ασυμβίβαστη με το λειτούργημά τους στάση. Εδώ ακριβώς εντοπίζεται και η ουσιαστική απαρχή του αιτήματος για συμμετοχή του κλάδου στα Υπηρεσιακά Συμβούλια (Συμβούλια Κρίσης), (Αναστασίου, Δ. & Βλάχου, Α., 2007).

Ωστόσο, Προεδρικό Διάταγμα για την επιλογή των διευθυντών δεν εκδόθηκε κι έτσι οι πρώτες επιλογές από τα Π.Υ.Σ.Δ.Ε. (Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης), έγιναν με βάση τα γενικά κριτήρια του νόμου 1566, ο οποίος όριζε (άρθρο 11) ότι το 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 προσωπικότητα τους, τις μεταπτυχιακές σπουδές, τη μετεκπαίδευση και την επιμόρφωση, καθώς και την αξιολογη συγγραφική εργασία».

Τρία χρόνια μετά, (Ν. 1824/1988) ΦΕΚ296/30.12.1988, αναμορφώνονται μερικώς τα κριτήρια και οι διαδικασίες επιλογής και τοποθέτησης των διευθυντών από τα Π.Υ.Σ.Δ.Ε. (για παράδειγμα προαιρετική η συνέντευξη κατά την κρίση του Π.Υ.Σ.Δ.Ε.). Με την Ε΄ Αριθ. Δ/5716/15.4.1988- ΦΕΚ 217/Β21.4.1988, παρ.4 «...για την αξιολόγηση και κατάταξη των υποψηφίων διευθυντών σχολικών μονάδων και ΣΕΚ συντάσσονται πίνακες από τους οποίους το περιφερειακό υπηρεσιακό συμβούλιο εκτιμά: την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών, τη γνώση τους για τα εκπαιδευτικά πράγματα, την ικανότητα τους για την κοινωνική προσφορά και την προσωπικότητα τους, τις μεταπτυχιακές σπουδές, τη μετεκπαίδευση και την επιμόρφωση, καθώς και την αξιολογη συγγραφική εργασία», ενώ με την κυβερνητική αλλαγή του 1990 ξεκινά νέα προσπάθεια βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος από την κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας(Κυβέρνηση Κωνσταντίνου Μητσοτάκη).

Το έτος 1992 με το Νόμο 2043 ΦΕΚ 79/19.5.1992, επιχειρείται μία βαθύτερη τομή:

1) Προσδιορίζονται και μοριοδοτούνται τα κριτήρια επιλογής ως εξής (τα δύο τελευταία κριτήρια δεν λήφθηκαν υπόψη στις κρίσεις του 1992, γιατί από το 1982 δεν υπήρχε αξιολόγηση των εκπαιδευτικών):

- μόνιμοι, βαθμός Α΄ και 12ετης εκπαιδευτική υπηρεσία στην Α/θμια και Β/θμια , δημόσια και ιδιωτική ή στην Γ/θμια ενώ είναι 8ετης για ΤΕΛ, ΤΕΣ κ ΣΕΚ

- αρχαιότητα = 30 > 45

- επιστημονική - παιδαγωγική κατάρτιση = 20 > 30

- συγκρότηση υποψηφίου (=συνέντευξη) = 20 > 25

- εκθέσεις σχολικών συμβούλων = 15 > 0

- εκθέσεις διευθυντών = 5 > 0

2) Προβλέπεται η μονιμοποίηση των διευθυντών στη θέση τους μετά από κρίση και αρχική επιλογή για μια τετραετή θητεία από το Π.Υ.Σ.Δ.Ε. και την επιτυχή και συνεχή άσκηση των καθηκόντων τους κατά το διάστημα της θητείας τους (εκτός αν ζητούσαν ένα μήνα πριν από τη μονιμοποίησή τους να εξαιρεθούν).

3) Ως πρόεδροι των Π.Υ.Σ.Δ.Ε. τοποθετούνται δικαστικοί λειτουργοί.

Το έτος 1995 (23/6/1996 θάνατος Ανδρέα Παπανδρέου), λίγο μετά την κυβερνητική μεταβολή του 1993 (κυβέρνηση Ανδρέα Παπανδρέου) καταργείται ο Νόμος 2043/1992 και επέρχονται νέες τροποποιήσεις στον καθορισμό των προσόντων, των κριτηρίων και των διαδικασιών επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης, καθώς και στη σύνθεση των Π.Υ.Σ.Δ.Ε., από τα οποία απομακρύνονται οι δικαστικοί (Ν.2188/1994 και Π.Δ. 398/1995). Τα νέα κριτήρια επιλογής και η μοριοδότησή τους έχουν ως εξής:

- Επιστημονική/ παιδαγωγική κατάρτιση = 35 μονάδες

- Υπηρεσιακή κατάσταση/ εμπειρία(απαιτείται δωδεκαετής υπηρεσία)= 25μον.

-Ικανότητα άσκησης διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου - κοινωνική δραστηριότητα = 40μον.

Είναι εδώ αξιοσημείωτο ότι η αναλογία μεταξύ μετρήσιμων και συνεκτιμώμενων κριτηρίων είναι, σύμφωνα με το Π.Δ., 65:35, ενώ το Συμβούλιο της Επικράτειας συνιστούσε αναλογία 80:20, ώστε να είναι ευχερής ο δικαστικός έλεγχος (βλ. Πρακτικά Συνεδριάσεων ΣΤΕ 596/1995).

Το έτος 2002, (κυβέρνηση Κωνσταντίνου Σημίτη) με το Νόμο 2986 (Ν. 2986/2002, ΦΕΚ 20) στην εφημερίδα Κυβερνήσεως επί υπουργού Παιδείας Πέτρου Ευθυμίου και Υφυπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ν. Γκεσούλη αναδιαρθρώνονται οι περιφερειακές υπηρεσίες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, επαναθεσπίζεται η αξιολόγηση (βλ. και Ν.2525/1997), επαναφέρεται η συμμετοχή των σχολικών συμβούλων στα Συμβούλια Επιλογής διευθυντών και υποδιευθυντών και αυξάνονται τα επιδόματα όλων των στελεχών. Παράλληλα, με το Π.Δ. 25 αναπροσδιορίζονται τα προσόντα, τα κριτήρια και οι διαδικασίες επιλογής όλων των στελεχών. Από τις νέες ρυθμίσεις που αφορούν τους διευθυντές σημαντικότερες είναι οι εξής:

1) μειώνεται ο χρόνος της απαιτούμενης υπηρεσίας σε 8 έτη,

2) μειώνεται από 9 σε 8 η συνολική μοριοδότηση των πέρα από την απαιτούμενη ετών υπηρεσίας,

3) καταργείται το δικαίωμα υποβολής αίτησης υποψηφιότητάς για όσους συμπληρώνουν συνολική συντάξιμη υπηρεσία ή το όριο ηλικίας μέχρι τη λήξη ισχύος των πινάκων (δύο έτη),

4) αναμοριοδοτούνται τα κριτήρια επιλογής, με θεωρητική αναλογία μεταξύ μετρήσιμων και συνεκτιμώμενων περίπου 50:50, στην πράξη όμως με

ενίσχυση των δεύτερων σε βάρος των πρώτων. Ως προς τα μετρήσιμα πάντως είναι εμφανές ότι δίνεται έμφαση στα επιστημονικά κριτήρια (τίτλοι σπουδών, επιμόρφωση, γνώση ξένων γλωσσών, συγγραφικό - ερευνητικό έργο κλπ.) τα οποία θεωρητικά μπορεί να υπερβούν τα 21 μόρια (διδακτορικό = 8, μεταπτυχιακό = 4, δύο ξένες γλώσσες = 3, επιμόρφωση σε Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. και Π.Ε.Κ. = 2, συγγραφικό έργο = 4), ενώ η προηγούμενη, διοικητική ή καθοδηγητική εμπειρία μπορεί να μοριοδοτηθεί το ανώτερο με 6 μόρια. Επίσης, δίνεται η δυνατότητα σε νεότερους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν θέση διευθυντή σχολικής μονάδας, με τη συνολική μοριοδότηση ( Παπαναούμ και Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Το έτος 2006, (κυβέρνηση Κωνσταντίνου Α. Καραμανλή) με το νόμο 3467/2006 (ΦΕΚ 128/21-6-2006) επί Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Μ. Γιαννάκου όπου προσυπογράφουν άλλοι 8 υπουργοί, υποψήφιοι για τις θέσεις Διευθυντών Β/μιας Εκπαίδευσης και Σχολικών Εργαστηριακών Κέντρων ΣΕΚ μπορεί να είναι: Εκπαιδευτικοί των κλάδων ΠΕ01 μέχρι και ΠΕ 20 για θέσεις Γυμνασίων, Ενιαίων Λυκείων και ΤΕΕ (Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων) (άρθρο 7, 2α). Οι υποψήφιοι θα πρέπει να έχουν βαθμό Α΄ με 12ετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία από την οποία τα 8 τουλάχιστον έτη σε θέση μόνιμου εκπαιδευτικού και να έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα επί μία 5ετία τουλάχιστον, σε σχολεία Β/μιας εκπαίδευσης ή Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.

Για την επιλογή υποψηφίων Διευθυντών Γυμνασίων και Ενιαίων Λυκείων, από υποψηφίους των κλάδων ΠΕ12, Πε14, ΠΕ17, ΠΕ18, τα διδακτικά καθήκοντα πρέπει να έχουν ασκηθεί τουλάχιστον επί μία 5ετία σε Γυμνάσια και Ενιαία Λύκεια.

Σχετικά με την αποτίμηση κριτηρίων επιλογής των υποψηφίων Διευθυντών:

1)Υπηρεσιακή κατάσταση –Διδακτική εμπειρία : 22 αξιολογικές μονάδες

2)Επιστημονική –Παιδαγωγική συγκρότηση : 14 αξιολογικές μονάδες κατά ανώτατο όριο.

3) Προσωπικότητα-Γενική Συγκρότηση : 20 αξιολογικές μονάδες.

4) αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου όπως αυτό συνάγεται από τις αξιολογικές εκθέσεις του υποψηφίου (44 αξιολογικές μονάδες).

Αναφορικά με την κρίση και επιλογή των υποψηφίων διευθυντών σχολικών μονάδων και ΣΕΚ (Σχολικών Εργαστηριακών Κέντρων) όπως ορίζεται στο άρθρο 10 του νόμου 3467/2006, τα αρμόδια συμβούλια επιλογής καταρτίζουν εντός 20 ημερών από τη λήψη των σχετικών φακέλων πίνακα υποψηφίων με βάση τα κριτήρια επιλογής και τις υποβληθείσες δηλώσεις προτίμησης. Η εγγραφή υποψηφίων σε ένα πίνακα δεν εμποδίζει την εγγραφή του και στους άλλους. Οι τοποθετούμενοι διευθυντές από ένα πίνακά με βάση τη σειρά προτίμησής τους διαγράφονται από τους λοιπούς πίνακες. Οι τελικοί πίνακες μετά την εξέταση των ενστάσεων και την τυχόν τροποποίησή τους υποβάλλονται στον περιφερειακό διευθυντή εκπαίδευσης από τον οποίο και κυρώνονται και ισχύουν από την 1<sup>η</sup> Σεπτεμβρίου του έτους κατάρτισης μέχρι την 30<sup>η</sup> Ιουνίου του 4<sup>ου</sup> έτους.

Σε ότι αφορά την επιλογή υποδιευθυντών σχολικών μονάδων, σχολικών εργαστηριακών κέντρων και Υπευθύνων τομέων σχολικών εργαστηριακών κέντρων, το αρμόδιο συμβούλιο επιλογής παραλαμβάνει τους συνταχθέντες από το Σύλλογο των διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας πίνακες υποψηφίων, επιλέγει τους υποψηφίους που έχουν τα τυπικά προσόντα για να γίνουν

δεκτοί στη διαδικασία της συνέντευξης και ορίζει την ημερομηνία εντός της οποίας οι υποψήφιοι μπορούν να υποβάλλουν ένσταση.

Κατά τη συνέντευξη τα αρμόδια συμβούλια αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς της ίδιας σχολικής μονάδας και αφού λάβουν υπόψη τη γνώμη του Συλλόγου των διδασκόντων προτείνουν την τοποθέτηση υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ καθώς και υπευθύνων τομέων σχολικών Εργαστηριακών Κέντρων (ΣΕΚ).

Το έτος 2010, (κυβέρνηση Γεωργίου Α. Παπανδρέου) με το νόμο 3848/2010( ΦΕΚ 71/ 19-05-2010) τον οποίο προσυπογράφουν άλλοι 5 υπουργοί, και υπουργό Παιδείας, Δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων, την Άννα Διαμαντοπούλου, συγκεκριμένα στο άρθρο 10, παρ.4., ως διευθυντές σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. επιλέγονται εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας με βαθμό Α΄ και οκταετή, τουλάχιστον, εκπαιδευτική υπηρεσία στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίοι έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα επί πέντε τουλάχιστον έτη, από τα οποία τουλάχιστον τρία σε αντίστοιχους με την προς κάλυψη θέση τύπους σχολείων της οικείας βαθμίδας. Ειδικότερα:

α) Υποψήφιοι για τις θέσεις διευθυντών δημοτικών σχολείων μπορεί να είναι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων των κλάδων που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στους οποίους συμπεριλαμβάνονται και οι εκπαιδευτικοί που αναφέρονται στο Π.Δ. 323/1993.

β) Υποψήφιοι για τις θέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και Σ.Ε.Κ. μπορεί να είναι:

αα) Για θέσεις διευθυντών γυμνασίων, γενικών λυκείων, ΕΠΑ.Λ. και ΕΠΑ.Σ. εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των κλάδων ΠΕ 01 έως και ΠΕ 20.

ββ) Για θέσεις διευθυντών Σ.Ε.Κ. εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των κλάδων ΠΕ 12, ΠΕ 14, ΠΕ 17, ΠΕ 18, ΠΕ 19 και ΠΕ 20.

Ακολουθως στο άρθρο 12.1. Κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης αποτελούν:

α) Η γνώση του αντικειμένου του προς άσκηση έργου, η οποία συνάγεται από:

αα) την επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου και τα συνυποβαλλόμενα αποδεικτικά στοιχεία και

ββ) την υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία, όπως προκύπτει από στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου.

β) Η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου, όπως αξιολογείται κατά την προφορική συνέντευξη ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής.

γ) Η συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο από τις θέσεις στις οποίες έχει υπηρετήσει, με βάση τις οικείες αξιολογικές εκθέσεις.

2. Οι υποψήφιοι κατατάσσονται στον οικείο πίνακα με βάση το άθροισμα των αξιολογικών μονάδων που συγκεντρώνουν κατά την αποτίμηση των παραπάνω κριτηρίων σύμφωνα με τα επόμενα άρθρα. Το σύνολο των αξιολογικών μονάδων ανέρχεται σε εξήντα πέντε.

Επιπλέον στο Άρθρο 14 για την Αποτίμηση κριτηρίων επιλογής διευθυντών εκπαίδευσης, προϊσταμένων γραφείων, προϊσταμένων ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και διευθυντών σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. 1. Τα κριτήρια επιλογής διευθυντών εκπαίδευσης, προϊσταμένων γραφείων, προϊσταμένων ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και διευθυντών σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. αποτιμώνται κατά τα οριζόμενα στις επόμενες παραγράφους.



2. Το κριτήριο της επιστημονικής – παιδαγωγικής συγκρότησης αξιολογείται με 24 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, οι οποίες κατανέμονται σύμφωνα με όσα ορίζονται στο άρθρο 13, με εξαίρεση το δεύτερο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ή το δεύτερο διδακτορικό δίπλωμα και τα στοιχεία των περιπτώσεων ια' και ιβ' της παραγράφου 2 του ίδιου άρθρου, τα οποία δεν μοριοδοτούνται.

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

α) Υπηρεσιακή κατάσταση: 8 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. Οι μονάδες αυτές υπολογίζονται όπως προβλέπεται στην παράγραφο 3 του άρθρου 13.

β) Διοικητική και καθοδηγητική εμπειρία: 6 μονάδες κατ' ανώτατο όριο.

γ) Προσωπικότητα – γενική συγκρότηση: 15 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. Οι μονάδες αυτές υπολογίζονται, σύμφωνα με όσα ορίζονται στις παραγράφους 4 και 5 του άρθρου 13. Ειδικά για την επιλογή εκπαιδευτικών σε θέσεις διευθυντών μουσικών ή καλλιτεχνικών σχολείων, κατά την προσωπική συνέντευξη του υποψηφίου συνεκτιμώνται και οι ειδικές σπουδές ή το αναγνωρισμένο καλλιτεχνικό έργο και δράση. Η διάταξη της παραγράφου 6 του άρθρου 13 εφαρμόζεται αναλόγως.

δ) Συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο: 12 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. Το κριτήριο αυτό αποτιμάται με βάση τις αξιολογικές εκθέσεις του υποψηφίου που προβλέπονται κατά νόμο.

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα διαπιστώνουμε πως ο τελευταίος νόμος του 2010 διαφέρει από τον προηγούμενο 3467/2006, συμπεριλαμβάνοντας στοιχεία που συντείνουν σε μια σοβαρή προσπάθεια αξιοκρατικής επιλογής με αντικειμενικά κριτήρια , και αυτά είναι:

- η αναβάθμιση του κύρους των Συμβουλίων επιλογής των Διευθυντών με την επιλογή των Προέδρων από την Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής,

- οι διαδικασίες ανοιχτής γνωστοποίησης της μοριοδότησης των υποψηφίων με τη διεύρυνση της δυνατότητας ενστάσεων,

- η δημιουργία τράπεζας θεμάτων,

- η αναβαθμισμένη διαδικασία συνέντευξης με την ταυτόχρονη μαγνητοφώνηση,

- η δυνατότητα δήλωσης δυο Περιφερειακών Δ/ων (Μπακάλμπαση Ε.,2016).

Το Μάιο του 2015 (κυβέρνηση συνασπισμού αριστερών κομμάτων με πρωθυπουργό τον Αλέξη Τσίπρα και τους συντηρητικούς Ανεξάρτητους Έλληνες που αποσπάστηκαν από τη Νέα Δημοκρατία) με το νόμο 4327/2015 των Αριστείδη Μπαλτά- Αναστάσιου Κουράκη άρθρο 17,<sup>10</sup> και πολύ συνοπτικότερα σε σχέση με τους προηγούμενους νόμους, αναφέρονται οι προϋποθέσεις επιλογής των διευθυντών Β/μιας Εκπαίδευσης :

Ως Διευθυντές σχολικών μονάδων και Ε.Κ. επιλέγονται εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας με δεκαετή (10) τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία, οι οποίοι έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα για οκτώ (8) τουλάχιστον έτη στην Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από τα ανωτέρω οκτώ (8) έτη άσκησης διδακτικών καθηκόντων, τα τρία (3) τουλάχιστον θα πρέπει να έχουν ασκηθεί σε αντίστοιχους με την προς κάλυψη θέση τύπους σχολείων της οικείας βαθμίδας, συμπληρώνοντας σε αυτά τουλάχιστον το 50% του υποχρεωτικού τους ωραρίου, με την επιφύλαξη της περίπτωσης Διευθυντών των πειραματικών και προτύπων σχολείων.

---

<sup>10</sup> Ας σημειωθεί ότι στην εφημερίδα της Κυβερνήσεως εμφανίζεται μόνο η υπογραφή του Αναπληρωτή Υπουργού Παιδείας, Κουράκη Αναστάσιου.

Ως Κριτήρια επιλογής (άρθρα 18 και 19 του ν.4327/2015) των στελεχών της εκπαίδευσης θεωρούνται:

1) Το κριτήριο επιστημονικής – παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου και τα συνυποβαλλόμενα αποδεικτικά στοιχεία και αποτιμάται με 9 έως 11 μονάδες κατ' ανώτατο όριο.

2) Το κριτήριο υπηρεσιακής κατάστασης, καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας, όπως προκύπτει από στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου και αποτιμάται με 14 μονάδες κατ' ανώτατο όριο οι οποίες κατανέμονται ως εξής:

α) υπηρεσιακή κατάσταση: 11 μονάδες κατ' ανώτατο όριο  
β) Διοικητική και καθοδηγητική εμπειρία: 3 μονάδες κατ' ανώτατο όριο.

3) Το κριτήριο συμβολής στο εκπαιδευτικό έργο - προσωπικότητας - γενικής συγκρότησης του υποψηφίου που αποτιμάται με τη μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας που ο υποψήφιος θα επιλέξει, σύμφωνα με τα ακόλουθα.

Στη μυστική ψηφοφορία δε συμμετέχει ο ίδιος ή σύζυγος ή συγγενής δευτέρου βαθμού εξ αίματος. Μέσω της μυστικής ψηφοφορίας εκτιμώνται στοιχεία της προσωπικότητας που έχουν αναδειχθεί στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής, όπως η προσωπικότητα, το ήθος, η εντιμότητα, το αίσθημα δικαιοσύνης, η δημοκρατική συμπεριφορά, η επαγγελματική ανάπτυξη και συνέπεια, καθώς και οι ικανότητες του υποψηφίου. Στις ικανότητες του υποψηφίου περιλαμβάνονται ενδεικτικώς: η ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας, η ικανότητα ανάπτυξης πρωτοβουλιών και επίλυσης προβλημάτων ιδίως

διδασκικών, διοικητικών, οργανωτικών και λειτουργικών, καθώς και η ικανότητα δημιουργίας κατάλληλου παιδαγωγικού περιβάλλοντος έμπνευσης των εκπαιδευτικών κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. Ο σύλλογος διδασκόντων κατά την εκτίμησή του λαμβάνει, επίσης, υπόψη: Τα στοιχεία τα οποία ο υποψήφιος έχει καταθέσει προς μοριοδότηση στο οικείο ΠΥΣΠΕ ή ΠΥΣΔΕ, καθώς και τα στοιχεία τα οποία αναφέρει στο βιογραφικό του σημείωμα, αποδεικνύονται με παραστατικά (αντίγραφα, βεβαιώσεις) και δεν μοριοδοτούνται, όπως: άλλες σπουδές, επιμόρφωση και μετεκπαίδευση, οργάνωση εκπαιδευτικών συνεδρίων, σεμιναρίων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή συμμετοχή σε αυτά με την ιδιότητα του εισηγητή, του μέλους της επιστημονικής ομάδας ή του επιμορφωτή, συγγραφικό και ερευνητικό έργο, πρωτοβουλίες σε σχέση με το εκπαιδευτικό έργο, υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εφαρμογή καινοτομιών, σχετική με την εκπαίδευση διοικητική ή καθοδηγητική εμπειρία, επιμορφωτικές συναντήσεις, συμμετοχή σε συμβούλια, επιτροπές ή ομάδες εργασίας, κοινωνική και συνδικαλιστική δράση, συμμετοχή σε όργανα διοίκησης επιστημονικών και εκπαιδευτικών οργανώσεων ή σε όργανα λαϊκής συμμετοχής και επίσημες διακρίσεις. Οι υποψήφιοι κατατάσσονται στον οικείο πίνακα με βάση το άθροισμα των μονάδων, τις οποίες συγκεντρώνουν κατά την αποτίμηση των παραπάνω κριτηρίων. Το σύνολο των μονάδων για τους υποψηφίους Διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανέρχεται σε 37, το σύνολο των μονάδων για τους υποψηφίους Διευθυντές σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Ε.Κ. ανέρχεται σε 35.

Ο νόμος αυτός του 2015, βρέθηκε στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος το τελευταίο διάστημα σχετικά με το νέο σύστημα επιλογής στελεχών εκπαίδευσης. Η βεβιασμένη για πολλούς εισαγωγή και υλοποίηση του, προκάλεσαν αρκετά σχόλια, ικανά να προκαλέσουν την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του νέου συστήματος.

Στην προσέγγιση που ακολουθεί, επιλέχθηκε να γίνει η αντιπαραβολή των δύο συστημάτων, όχι σε επίπεδο θεωρητικής ανάλυσης και ιδεολογιών, αλλά σε μεγέθη χαρακτηριστικά και ποσοτικά συγκρίσιμα, ώστε να αποτυπωθούν μετρήσιμες διαφορές.

Θεωρήθηκε επίσης σκόπιμο, το προηγούμενο σύστημα να αναλυθεί σε δύο παραλλαγές, αυτήν που εφαρμόστηκε τις προηγούμενες φορές, και αυτήν που θα έπρεπε να είχε εφαρμοστεί εάν είχε υλοποιηθεί και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των υποψηφίων.

Επιγραμματικά τα κύρια στοιχεία των συστημάτων επιλογής στελεχών, καταγράφονται στους πίνακες που ακολουθούν.

### Πίνακας 1

#### Κριτήρια Επιλογής Στελεχών Εκπαίδευσης

**N. 3848/2010**

**N. 4327/2015**

Κριτήριο	Παλαιό Σύστημα	Νέο Σύστημα
Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Κατάρτισης	24 Μονάδες	9 Μονάδες
Υπηρεσιακής Κατάστασης –	14 Μονάδες	14 Μονάδες

## Κριτήρια Επιλογής Στελεχών Εκπαίδευσης

**N. 3848/2010**

**N. 4327/2015**

Κριτήριο	Παλαιό Σύστημα	Νέο Σύστημα
Διοικητικής Εμπειρίας		
Συνέντευξη / Ψηφοφορία	15 Μονάδες (Συνέντευξη)	12 Μονάδες (Ψηφοφορία)
Συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο	12 Μονάδες (Αξιολόγηση)	0
Σύνολο	65 Μονάδες (Με αξιολόγηση) 50 Μονάδες (Χωρίς αξιολόγηση)	35 Μονάδες

### Α. ΨΗΦΟΦΟΡΙΑ

Στις πρώτες κρίσεις Διευθυντών τις ερωτήσεις στη συνέντευξη τις όριζε το Συμβούλιο επιλογής, χωρίς συγκεκριμένη θεματολογία και έλεγχο. Υπήρξαν καταγγελίες για περιπτώσεις όπου σε κάποιους γινόταν μία απλή φιλική συζήτηση ενώ σε άλλους γινόταν ερωτήσεις που ήταν σχεδόν αδύνατο να απαντηθούν. Παράλληλα η μη ύπαρξη συγκεκριμένων προδιαγραφών για τη διαδικασία της συνέντευξης, ευνοούσε την καταστρατήγηση της όλης διαδικασίας, αναγορεύοντας τη συνέντευξη στο κύριο κριτήριο επιλογής αρεστών στελεχών.

Στις επόμενες κρίσεις διευθυντών, το έτος 2010, ορίστηκε συγκεκριμένη θεματολογία και εφαρμόστηκε η καταγραφή της συνέντευξης σε ηλεκτρονικά μέσα. Με αυτόν τον τρόπο μπορούσε κάποιος υποψήφιος να προετοιμαστεί κατάλληλα, αλλά και να προσφύγει με

ενστάσεις για τη μη δίκαιη αντιμετώπιση ή βαθμολόγησή του. Παρέμενε όμως πάλι η δυνατότητα παρεκτροπών, καθώς μπορούσε επιλεκτικά να κοινοποιηθεί εκ των προτέρων το θέμα εξέτασης, ώστε να προετοιμαστούν κατάλληλα ορισμένοι υποψήφιοι και να λάβουν τυπικά και πέρα από κάθε αμφισβήτηση τη μεγαλύτερη δυνατή μοριοδότηση. Επιχειρήθηκε δηλαδή για ακόμη μία φορά, να μετατραπεί από στοιχείο κρίσης σε στοιχείο επιλογής αρεστών στελεχών.

Στο νέο σύστημα, το έτος 2015, η συνέντευξη αντικαθίσταται από την ψηφοφορία. Για να μπορέσει να διεξαχθεί ψηφοφορία θα πρέπει να παρευρίσκεται τουλάχιστον το 65% των εκπαιδευτικών που καλύπτουν λειτουργικές ανάγκες του σχολείου. Όλοι οι υποψήφιοι εντάσσονται σε ένα κοινό ψηφοδέλτιο και κάθε εκπαιδευτικός έχει δικαίωμα μίας και μόνο ψήφου. Κάθε άκυρη ψήφος αφαιρείται, ενώ οι λευκές καταμετρούνται. Κάθε υποψήφιος επιδιώκει να λάβει ποσοστό μεγαλύτερο του 20% των έγκυρων ψήφων ώστε να μπορέσει να προχωρήσει στη συνέχεια της διαδικασίας. Το σύνολο των ψήφων που λαμβάνει κάποιος υποψήφιος σε σχέση με το σύνολο των εγκύρων ψήφων, ανάγεται σε ποσοστό επί των 12 μονάδων, ώστε να εξαχθεί η μοριοδότηση. Σε σχολεία όπου δεν υπάρχει υποψήφιος, ή κανένας υποψήφιος δεν καταφέρνει να εξασφαλίσει το 20% των ψήφων, ο Διευθυντής ορίζεται από τα διευρυμένα υπηρεσιακά συμβούλια επιλογής στελεχών.

## Πίνακας 2

### Βαρύτητα του κριτηρίου της Ψηφοφορίας σε σχέση με τη συνέντευξη

	Ν. σύστημα, έτος 2015	Π. Σύστημα έτος 2010
Μονάδες κριτηρίου	12	15
Ποσοστό ως προς το Σύνολο των μορίων	34,3%	30%  23% (Με αξιολόγηση)

Η πρώτη αρχική εντύπωση είναι ότι μειώνεται η βαρύτητα του κριτηρίου της ψηφοφορίας σε σχέση με αυτήν της συνέντευξης, καθώς περιορίζεται σε 12 μονάδες, από τις 15 μονάδες της συνέντευξης. Σε επίπεδο όμως ποσοστού καταλαμβάνει το 34,3% της συνολικής διαδικασίας, έναντι ποσοστού 30% της προηγούμενης διαδικασίας. Για την ακρίβεια, σε σχέση με την επιλογή και με το κριτήριο της αξιολόγησης, η βαρύτητα της ψηφοφορίας είναι 1,5 φορές περισσότερη (34,3% έναντι 23%). Αν και γίνεται συγκεκριμένη αναφορά σε κριτήρια που θα πρέπει να συνυπολογίσει κάθε εκπαιδευτικός ώστε να καθορίσει την ψήφο του, εντούτοις πρόκειται για ένα σύστημα ΝΑΙ ή ΟΧΙ χωρίς συγκεκριμένα κριτήρια.

Η ψηφοφορία είναι μυστική και κανείς δεν χρειάζεται να τεκμηριώσει την ψήφο του. Δεν κρατείται κάποιο πρακτικό από το σύλλογο διδασκόντων που να τεκμηριώνει την απόφασή του, αλλά συντάσσεται πρακτικό μόνο με τα αποτελέσματα της διαδικασίας. Είναι προφανές ότι δεν μπορούν να γίνουν ενστάσεις για ενδεχόμενη χειραγώγηση της ψηφοφορίας, αλλά μόνο επί της διαδικασίας.



Η επιλογή της μίας ψήφου, ουσιαστικά διαμοιράζει το σύνολο των 12 μονάδων στους υποψηφίους. Σε σχολείο με έναν υποψήφιο είναι δυνατό αυτός να λάβει το 100% των ψήφων και τις 12 μονάδες αν και πρακτικά ως μόνος υποψήφιος, μόνο το όριο του 20% είναι αρκετό. Δηλαδή είναι δυνατό να οριστεί ως διευθυντής υποψήφιος που έχει λάβει μόνο το 20% του συλλόγου, ενώ το υπόλοιπο 80% τον έχει απορρίψει. Σε σχολεία με περισσότερους από 5 υποψηφίους είναι δυνατό να μοιραστούν εξίσου οι ψήφοι και τελικά να μην καταφέρει κανένας να περάσει το όριο του 20%. Και φυσικά υπάρχει και η περίπτωση σχολείων όπου δεν υπάρχει κανένας υποψήφιος.

Σε κάθε περίπτωση σχολείων που δεν έχει προκριθεί κάποιος υποψήφιος για Διευθυντής, τα διευρυμένα υπηρεσιακά συμβούλια αποφασίζουν και ορίζουν τον νέο Διευθυντή του σχολείου. Η απόφαση των συμβουλίων βασίζεται στην αρχή της πλειοψηφίας, χωρίς κάποια ανάγκη αντικειμενικής τεκμηρίωσης ή υποχρέωσης. Μπορεί δηλαδή να οριστεί ως Διευθυντής κάποιος που δεν συγκέντρωσε το 20% των ψήφων, ή κάποιος άλλος έξω από κάθε διαδικασία.

Εάν κάποιος εκπαιδευτικός επιλέξει άκυρη ψήφο, διευκολύνεται το όριο του 20%, ενώ εάν επιλέξει λευκή ψήφο το όριο δυσκολεύει. Για παράδειγμα σε σχολείο με 11 εκπαιδευτικούς το όριο αντιστοιχεί σε 2,2, δηλαδή σε 3 ψήφους. Με μία άκυρη ψήφο, το όριο στους 10 πλέον εκπαιδευτικούς είναι μόνο 2 ψήφοι. Ενώ εάν στους 11 εκπαιδευτικούς υπήρχε λευκό αντί για άκυρο το όριο θα παρέμενε στο 2,2 δηλαδή στις 3 ψήφους.

Δικαίωμα ψήφου έχουν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο σχολείο και καλύπτουν λειτουργικές ανάγκες την περίοδο που γίνεται η ψηφοφορία. Το δικαίωμα ψήφου δηλαδή προσφέρεται σε εκπαιδευτικούς

στη διάθεση και σε αναπληρωτές που υπηρετούν στο σχολείο, οι οποίοι όμως συναποφασίζουν για το Διευθυντή σε ένα σχολείο που είναι πιθανό να μην υπηρετήσουν ποτέ ξανά. Αντιθέτως εκπαιδευτικοί που ανήκουν στο σχολείο με οργανική τοποθέτηση και απουσιάζουν από το σχολείο (άδεια, απόσπαση), δεν έχουν δικαίωμα κρίσης και ψήφου στην επιλογή Διευθυντή στο σχολείο τους.

Υπάρχει ασάφεια για το εάν έχουν δικαίωμα ψήφου εκπαιδευτικοί που έχουν τοποθετηθεί σε σχολείο και δεν έχουν ωράριο, καθώς δεν καλύπτουν λειτουργικές ανάγκες του σχολείου. Και βεβαίως δεν υπάρχει πρόβλεψη για εκπαιδευτικούς στη διάθεση που δεν έχουν τοποθετηθεί ακόμη σε σχολείο. Το ενδεχόμενο να τοποθετηθούν «εικονικά» σε κάποιο σχολείο, ενέργεια που τους προσφέρει δικαίωμα ψήφου σε αυτό το σχολείο, είναι δυνατό να αναδείξει πρακτικές μετακίνησης ψηφοφόρων και επηρεασμού του τελικού αποτελέσματος της ψηφοφορίας.

## **B. ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ**

Στη Διοικητική Εμπειρία ενώ τα επιμέρους κριτήρια αποτιμώνται με τις ίδιες ακριβώς μονάδες, περιορίζεται το σύνολο των μονάδων που μπορεί να συγκεντρώσει κάποιος αθροιστικά, από 6 μονάδες σε 3. Αφήνεται να εννοηθεί ότι με το νέο σύστημα, δεν θεωρείται και τόσο σημαντική η προηγούμενη εμπειρία κάποιου σε θέση ευθύνης. Για παράδειγμα εκπαιδευτικός που έχει θητεύσει διαδοχικά ως Σύμβουλος, Διευθυντής σε σχολείο και στη συνέχεια ως Διευθυντής Εκπαίδευσης θα λάβει 3 μονάδες, όσες δηλαδή και ένας παλαιός αιρετός που με τις προηγούμενες κρίσεις έγινε Διευθυντής σε σχολείο.

Μία ποιοτική διαφορά έχει να κάνει και με το επιμέρους κριτήριο συμμετοχής σε υπηρεσιακά συμβούλια ή σε συμβούλια επιλογής στελεχών. Πλέον το συγκεκριμένο κριτήριο μοριοδοτείται για όσους είχαν συμμετοχή σε συμβούλια ως αιρετοί και μόνο, ενώ αφαιρείται κάθε σχετική μοριοδότηση από «απλούς» εκπαιδευτικούς.

Η σημαντικότερη όμως διαφοροποίηση έχει να κάνει με το κριτήριο της υπηρεσίας του εκπαιδευτικού. Πλέον αποτιμάται το μέγιστο με 11 μονάδες, στις 14 μονάδες του κριτηρίου, δηλαδή ποσοστό 78.5% (έναντι 57% στο παλαιότερο σύστημα). Καταγράφεται δηλαδή μία προσέγγιση, που θεωρεί ως κύριο προσόν υποψηφιότητας για την επιλογή Στελεχών, την προηγούμενη συνολική υπηρεσία στην εκπαίδευση, και όχι την πιθανή προηγούμενη εμπειρία σε θέσεις ευθύνης.

Η βαρύτητα του κριτηρίου αποτυπώνεται πιο έντονα, εάν την προσεγγίσουμε ως ποσοστό της συνολικής βαθμολογίας. Στο σύνολο των 35 μονάδων, οι 11 μονάδες της υπηρεσίας αντιστοιχούν στο 31,4% όλης της διαδικασίας. Τα αντίστοιχα ποσοστά στο παλαιότερο σύστημα ήταν 8 μονάδες στις 50 (16%), ενώ εάν υπήρχε και η αξιολόγηση το ποσοστό περιοριζόταν στο 12,3% (8 μονάδες στις 65). Καταγράφεται δηλαδή μία έντονη τάση για προτίμηση σε παλαιότερους εκπαιδευτικούς, καθώς δυσχεραίνεται η διεκδίκηση θέσεων από νεότερους στην υπηρεσία εκπαιδευτικούς.

Μία προσεκτικότερη όμως ανάλυση σε αυτό το κριτήριο, αναδεικνύει ένα ακόμη ενδιαφέρον στοιχείο. Στο παλαιότερο σύστημα, οι 0,5 μονάδες ανά έτος υπηρεσίας, με μέγιστο σύνολο μονάδων τις 8, αντιστοιχούσε σε 16 έτη

υπηρεσίας. Η αντίστοιχη μοριοδότηση στο νέο σύστημα αντιστοιχεί σε 11 έτη. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι στο νέο σύστημα, κάποιος υποψήφιος μπορεί να λάβει το μέγιστο των μορίων με  $8+11=19$  έτη υπηρεσίας. Στο παλαιό σύστημα τη μέγιστη μοριοδότηση ελάμβανε εκπαιδευτικός με  $8+16=24$  έτη υπηρεσίας. Φαίνεται δηλαδή ότι με το νέο σύστημα εξισώνονται όλοι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 19 έτη υπηρεσίας, ζημιώνοντας προφανώς εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στην υπηρεσία από 20 έως 24 έτη, και στερώντας αυτήν την ομάδα από όποιο πλεονέκτημα είχε προηγουμένων στη διεκδίκηση θέσης ευθύνης. Φαίνεται δηλαδή, καθώς εξισώνονται όλοι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 21 έτη υπηρεσίας και δυσχεραίνεται η υποψηφιότητα νεότερων εκπαιδευτικών, να υπάρχει μία ιδιαίτερα ευνοϊκή μεταχείριση για εκπαιδευτικούς με υπηρεσία στην εκπαίδευση περίπου 19 έτη. Το υπηρεσιακό ηλικιακό όριο θα μπορούσε να επεκταθεί και να προσδιοριστεί μεταξύ 17 και 21 ετών υπηρεσίας, ειδικά εάν οι υποψήφιοι αυτής της κατηγορίας κατείχαν προηγούμενη θητεία σε θέση ευθύνης ή αιρετού. Σε αυτήν την περίπτωση θα μπορούσαν να λάβουν το σύνολο των μονάδων αυτής της κατηγορίας (14 μονάδες στις 35), κάτι που επηρεάζει τη συνολική βαθμολογία σε ποσοστό 40%. Το κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης επηρεάζεται από τα χρόνια υπηρεσίας του εκπαιδευτικού καθώς και από τη προηγούμενη διοικητική εμπειρία σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης. Στο επίπεδο της υπηρεσίας, κάθε εκπαιδευτικός που έχει συμπληρωμένη υπηρεσία 8 ετών, λαμβάνει μονάδες για κάθε επιπλέον έτος. Ως Διοικητική εμπειρία λαμβάνεται η προηγούμενη θητεία σε θέσεις στελεχών ή θέσεις ευθύνης και η συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια.

**Πίνακας 3**  
**Κριτήριο Υπηρεσιακής Κατάστασης**

	<b>Ν. ΣΥΣΤΗΜΑ</b> έτος 2015	<b>Π. ΣΥΣΤΗΜΑ</b> έτος 2010
<b>Μέγιστο Σύνολο μονάδων</b>	<b>14</b>	<b>14</b>
<b>A. Υπηρεσία</b>	11 μονάδες μέγιστο  1 μονάδα για κάθε έτος υπηρεσίας μετά το 8ο	8 μονάδες μέγιστο  0,5 μονάδες για κάθε έτος υπηρεσίας μετά το 8ο
<b>B. Διοικητική εμπειρία</b>	3 Μονάδες μέγιστο	6 Μονάδες μέγιστο
	Η επιμέρους μοριοδότηση των υποκατηγοριών της Διοικητικής εμπειρίας παραμένει αναλλοίωτη	

### Γ. ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ – ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ

Στο κριτήριο της Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Κατάρτισης, περιλαμβάνονται και μοριοδοτούνται όλα τα πρόσθετα προσόντα. Κάθε αναγνωρισμένος τίτλος σπουδών ή πιστοποιητικό που αντιστοιχεί σε κάποια υποκατηγορία λαμβάνει τις αντίστοιχες μονάδες, ενώ τίτλοι από διάφορες κατηγορίες προσφέρουν μονάδες που αθροίζονται.

Όπως καταγράφεται στο συγκριτικό πίνακα που ακολουθεί, θα πρέπει να θεωρήσουμε ότι αυτό το κριτήριο δεν αποτελεί πλέον κρίσιμο ή καθοριστικό παράγοντα επιλογής στελεχών στη δημόσια εκπαίδευση.

**Πίνακας 4**

**Κριτήριο επιστημονικής- παιδαγωγικής κατάρτισης**

	<b>N. σύστημα 2015</b>	<b>Π. Σύστημα 2010</b>
<b>Μέγιστες μονάδες</b>	<b>9</b>	<b>24</b>
<b>Ποσοστό στο σύνολο</b>	<b>25,7%</b>	<b>48%</b> <b>37 (με αξιολόγηση)</b>

Το μέγιστο των 9 μονάδων που δυνητικά μπορεί να συγκεντρώσει κάποιος υποψήφιος αντιστοιχεί μόνο στο 25,7% της όλης διαδικασίας, έναντι του 48% στις προηγούμενες κρίσεις. Καταγράφεται δηλαδή μία πλήρης μεταστροφή στην προσέγγιση της όλης διαδικασίας. Το 65,7% της όλης διαδικασίας καθορίζεται από τα υπόλοιπα δύο κριτήρια (συνολική υπηρεσία και ψηφοφορία), ενώ παλαιότερα τα δύο άλλα κριτήρια της συνέντευξης και της υπηρεσίας αντιστοιχούσαν μόλις στο 42% της όλης διαδικασίας (32% με αξιολόγηση).

**Πίνακας 5**

**Κριτήριο επιστημονικής παιδαγωγικής κατάρτισης**

<b>Μέγιστες μονάδες κριτηρίου</b>	<b>9</b>	<b>24</b>
	<b>Νέο σύστημα 2015</b>	<b>Παλιό Σύστημα 2010</b>
<b>Διδακτορικό</b>	<b>4</b>	<b>6</b>

### Κριτήριο επιστημονικής παιδαγωγικής κατάρτισης

Μέγιστες μονάδες κριτηρίου	9	24
2ο Διδακτορικό	0	4,5
Μεταπτυχιακό	2,5	4
2 <sup>ο</sup> Μεταπτυχιακό	0	2
2ο πτυχίο	2	3
Πιστοποίηση ΤΠΕ	0,5 (οποιοσδήποτε τίτλος κατά ΑΣΕΠ)	2 (επιμόρφωση επίπεδου I)  3 (επιμόρφωση επίπεδου II)
Ξένη Γλώσσα	0,5 (επίπεδου Β)  1,0 (επιπέδου Γ)	1,5 (επίπεδου Β1-2)  2,5 (επιπέδου Γ1-2)

Είναι χρήσιμο να αναφέρουμε και τις ακόλουθες ποιοτικές αλλαγές:

α) Αφαιρείται πλήρως η μοριοδότηση 2<sup>ου</sup> τίτλου μεταπτυχιακών σπουδών.

β) Η πιστοποίηση στις ΤΠΕ δεν περιορίζεται σε τίτλους τους προγράμματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών επιπέδου I ή II, αλλά μοριοδοτείται η γενικότερη γνώση Η/Υ με κάθε τίτλο που αναγνωρίζεται από το ΑΣΕΠ.

γ) Οι εκπαιδευτικοί ΠΕ19-ΠΕ20 δεν δικαιούνται μονάδες από γνώση ΤΠΕ. Αυτές οι αλλαγές μεταξύ των δύο συστημάτων, αποτυπώνονται σχετικά εύκολα, με τη παρουσίαση συγκεκριμένων περιπτώσεων, όπως τα παραδείγματα στον πίνακα που ακολουθεί:

**Πίνακας 6 : Παραδείγματα Μοριοδότησης**

Μέγιστες μονάδες κριτηρίου	9	24
	Νέο σύστημα 2015	Παλαιό Σύστημα 2010
Δύο Διδακτορικοί τίτλοι	4	9
Διδακτορικό + Μεταπτυχιακό σε άλλο αντικείμενο	4	10
Διδακτορικό + Ξένη Γλώσσα επιπέδου Γ	5	8,5
Διδακτορικό + Δύο μεταπτυχιακοί τίτλοι + Ξένη Γλώσσα επιπέδου Γ	5	12,5 14,5(με διδακτορικό σε άλλο αντικείμενο)
Δύο Μεταπτυχιακοί τίτλοι	2,5	6
Ξένη Γλώσσα επιπέδου Β + επιμόρφωση ΚΤΠ επιπέδου Ι	1	3,5
Ξένη Γλώσσα επιπέδου Β + επιμόρφωση ΚΤΠ επιπέδου ΙΙ	1	4,5
Μεταπτυχιακό + Ξένη Γλώσσα Επιπέδου Β + Πιστοποίηση ΤΠΕ επιπέδου ΙΙ	3,5	8,5
2 <sup>ο</sup> Πτυχίο + πιστοποίηση ΚΤΠ επιπέδου Ι + Ξένη γλώσσα επιπέδου Β	3	5,5
Εκπαιδευτικός	0	3



**Πίνακας 6 : Παραδείγματα Μοριοδότησης**

<b>Μέγιστες μονάδες κριτηρίου</b>	<b>9</b>	<b>24</b>
<b>ΠΕ19-ΠΕ20 με Πιστοποίηση ΤΠΕ II</b>		
<b>3 Διδακτορικά + 3 Μεταπτυχιακά + 3 Ξένες γλώσσες επιπέδου Γ + Πιστοποίηση ΚΤΠ</b>	<b>6,5</b>	<b>22,25</b>

Στα παραπάνω παραδείγματα, φαίνεται η μεγάλη διαφοροποίηση στις μονάδες αυτού του κριτηρίου. Καταγράφεται επίσης και η μεγάλη δυσκολία που έχει κάποιος εκπαιδευτικός στο να συγκεντρώσει το δυνητικό άριστα των 9 μονάδων. Για την ακρίβεια, η μοναδική περίπτωση για υποψήφιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, είναι να διαθέτει, Διδακτορικό, 2<sup>ο</sup> Πτυχίο, Πτυχίο Παιδαγωγικών, ΑΣΠΑΙΤΕ, Πιστοποίηση ΤΠΕ και 2 Ξένες Γλώσσες επιπέδου Γ. Εάν δεν διαθέτει κάποιον από τους παραπάνω τίτλους, θα συγκεντρώσει λιγότερες μονάδες, ενώ εάν διαθέτει και άλλους τίτλους δεν θα έχει κανένα όφελος. Τα αντίστοιχα προσόντα με το παλαιό σύστημα αντιστοιχούσαν σε 16,75 μονάδες. Κάθε επιπλέον τίτλος όμως προσέφερε ακόμη περισσότερες μονάδες στο τελικό σύνολο, διαφοροποιώντας την κατάσταση ακόμη και μεταξύ των πιο καταρτισμένων εκπαιδευτικών.

Πέρα από την ανάλυση παραδειγμάτων, είναι αναγκαία και μία πιο προσεκτική μελέτη αυτού του κριτηρίου, ως ποσοστό σε σχέση με το σύνολο των μονάδων. Αν θεωρήσουμε ως «τυπικό παράδειγμα» έναν υποψήφιο που διαθέτει γνώση Ξένης Γλώσσας επιπέδου Β και Πιστοποίηση ΚΤΠ επιπέδου Ι, θα διαπιστώσουμε ότι συγκεντρώνει 1 μονάδα. Δηλαδή όσο και ένας υποψήφιος που ενώ δεν διαθέτει τίποτα άλλο πέρα από το πτυχίο,

εντούτοις είναι κατά 1 έτος παλαιότερος στην υπηρεσία. Με το παλαιό σύστημα ο υποψήφιος θα είχε συγκεντρώσει 3.5 μονάδες, οι οποίες εξισορροπούνται με 7 έτη περισσότερης υπηρεσίας. Από την αντίστροφη, ένας υποψήφιος με 4 έτη περισσότερη υπηρεσία, ουσιαστικά ακυρώνει κάθε μεταπτυχιακό τίτλο ή τίτλους σπουδών των συνυποψηφίων του. Αποτυπώνεται δηλαδή για ακόμη μία φορά η προτίμηση του νέου συστήματος για παλαιότερους «τυπικούς» εκπαιδευτικούς, ή αντίθετα, η απροθυμία αποδοχής σε θέσεις στελεχών, νεότερων και καταρτισμένων εκπαιδευτικών.

#### **Δ. ΟΡΦΑΝΑ ΣΧΟΛΕΙΑ**

Με τον ίσως ακραίο όρο «Ορφανά Σχολεία» επιλέξαμε να προσδιορίσουμε σχολεία που δεν έχουν καταφέρει να επιλέξουν Διευθυντή. Κάτι τέτοιο μπορεί να συμβεί, σε τρεις διαφορετικές περιπτώσεις:

**Α.** Όταν δεν υπάρχουν υποψήφιοι για τη θέση του Διευθυντή.

**Β.** Όταν δεν παρευρίσκεται στην ψηφοφορία το 65% των εγγεγραμμένων στους εκλογικούς καταλόγους.

**Γ.** Όταν κανένας υποψήφιος δεν καταφέρνει να συγκεντρώσει τουλάχιστον το 20% των ψήφων.

Στο προηγούμενο σύστημα υπήρχαν πίνακες κατάταξης υποψηφίων, ανάλογα με το σύνολο των μορίων που είχε συγκεντρώσει κάθε υποψήφιος.

Εάν κάποιο σχολείο βρισκόταν χωρίς Διευθυντή (Συνταξιοδότηση, παραίτηση) τότε οριζόταν ο επόμενος που είχε τέτοιο δικαίωμα από τους επιλαχόντες του πίνακα. Δηλαδή αν και τα σχολεία δεν είχαν δικαίωμα κρίσης στην επιλογή Διευθυντή, εντούτοις γνώριζαν ποιος θα είναι ο επόμενος Διευθυντής. Σχολεία σε τέτοια

κατάσταση, μάλλον δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως «ορφανά», καθώς θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως «προσωρινά ακηδεμόνευτα».

Στο νέο σύστημα όμως τα πράγματα είναι διαφορετικά και αρκετά ασαφή. Στην περίπτωση που κάποιο σχολείο μείνει ορφανό, τότε νέος Διευθυντής ορίζεται με απόφαση του διευρυμένου Υπηρεσιακού Συμβουλίου, χωρίς κανένα ουσιαστικά κριτήριο. Μπορεί δηλαδή να οριστεί ως Διευθυντής κάποιος από τους υποψηφίους που δεν κατάφερε να συγκεντρώσει το 20% των ψήφων. Μπορεί επίσης να οριστεί εκπαιδευτικός του σχολείου που δεν έχει συμμετάσχει στις σχετικές διαδικασίες. Μπορεί ακόμη και να οριστεί οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός από άλλο σχολείο. Δηλαδή, η επιλογή του επόμενου Διευθυντή σε ορφανό σχολείο θα γίνει με μοναδικό κριτήριο την άποψη της πλειοψηφίας των μελών του υπηρεσιακού συμβουλίου, εν αγνοία του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου. Αυτό όμως είναι το χαρακτηριστικό των «ορφανών σχολείων», που δεν γνωρίζουν τίποτα για το τι μέλλει γενέσθαι, παρά μόνο περιμένουν παθητικά να τους κοινοποιηθούν οι αποφάσεις των αρμοδίων υπηρεσιών.

Είναι λοιπόν πιθανό να γίνουν εκ των προτέρων κάποιες συγκεκριμένες ενέργειες σε κάθε σχολείο, ώστε να αποφευχθεί η προοπτική του «ορφανού σχολείου». Η πιο απλή κίνηση είναι να βρεθεί και να πειστεί κάποιος από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου να συμμετάσχει στις διαδικασίες, ο οποίος φυσικά γνωρίζει ότι θα λάβει και την πλειοψηφία των ψήφων. Εάν μάλιστα στο σχολείο επιλεγεί να στηριχθεί μόνο ένας εκπαιδευτικός, τότε και λόγω της βαρύτητας των κριτηρίων, αυτός ο εκπαιδευτικός θα είναι εν δυνάμει και ο επόμενος Διευθυντής.

Θα πρέπει όμως να επισημάνουμε και έναν έμμεσο τρόπο, ικανό να καταστήσει μεταγενέστερα ένα σχολείο «ορφανό». Εάν κατά τη διάρκεια της θητείας του Διευθυντή υπάρξει συνταξιοδότηση, παραίτηση, ή μετακίνηση του Διευθυντή σε άλλη θέση, τότε το σχολείο μένει «ορφανό».

Εάν κατά τις διαδικασίες επιλογής στο σχολείο δεν υπήρχαν άλλοι υποψήφιοι, τότε το μέλλον του σχολείου καθορίζεται αποκλειστικά και μόνο από τις αποφάσεις των υπηρεσιακών συμβουλίων. Εάν υπήρχαν συνυποψήφιοι οι οποίοι δεν είχαν λάβει ούτε το 20% των ψήφων, και θεωρήσουμε ότι αυτοί θα οριστούν ως επιλαχόντες, τότε στο σχολείο θα οριστεί ως Διευθυντής κάποιος ενάντια στην ψήφο των εκπαιδευτικών του σχολείου. Εάν θεωρήσουμε ότι συνυποψήφιοι που δεν έλαβαν το απαραίτητο 20% των ψήφων δεν μπορούν να θεωρηθούν ως επιλαχόντες, τότε η επιλογή του επόμενου Διευθυντή καθορίζεται πάλι από το υπηρεσιακό συμβούλιο.

Ενώ λοιπόν στο προηγούμενο σύστημα τα υπηρεσιακά συμβούλια είχαν ως μόνη αρμοδιότητα τη βαθμολόγηση στη συνέντευξη, τώρα αποκτούν τη δυνατότητα να αποφασίζουν και να ορίζουν απευθείας Διευθυντή σε σχολείο. Αυτή η απόφαση δεν χρειάζεται κάποια τεκμηρίωση, καθώς εξαρτάται μόνο από την πλειοψηφία των μελών του συμβουλίου, ενώ δεν προβλέπεται ούτε η γνώμη του συλλόγου διδασκόντων με νέα ψηφοφορία.

Για να μπορέσει να διατηρήσει το σχολείο σε κάθε περίπτωση το δικαίωμα κρίσης στην επιλογή Διευθυντή, θα πρέπει να επιλέξει και να στηρίξει δύο υποψηφίους, καθορίζοντας εκ των προτέρων ποιος θα είναι διευθυντής και ποιος ο πιθανός αντικαταστάτης. Αναπόφευκτα, σε τέτοιες συνθήκες, δεν θα έχει καμία πιθανότητα να προκριθεί ως υποψήφιος διευθυντής κάποιος που δεν έχει

προηγουμένως έρθει σε συνεννόηση με τους ψηφοφόρους του σχολείου.

Δυστυχώς όμως μια τέτοια ενέργεια, ακόμη και εάν μπορεί να θεωρηθεί ως αναγκαία ή δικαιολογημένη, οδηγεί στην καταστρατήγηση όλης της διαδικασίας. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον μάλλον αδυνατίζει κάθε υποψηφιότητα εκπαιδευτικών εκτός του σχολείου, ανεξάρτητα από τα όποια προσόντα διαθέτουν. Πιθανότατα, να αποτραπεί ακόμη και υποψηφιότητα εκπαιδευτικών του σχολείου, οι οποίοι άργησαν να εκδηλώσουν ενδιαφέρον ή δεν θέλουν να έρθουν αντιμέτωποι με προειλημμένες αποφάσεις εντός του σχολείου. Στην περίπτωση όμως που το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας είναι εκ των προτέρων καθορισμένο, μάλλον αμφισβητείται ευθέως και η ανάγκη ύπαρξης αυτής της διαδικασίας.

#### Ε. ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Μία σημαντική τροποποίηση στο νέο σύστημα, εντοπίζεται στο πλήθος των σχολείων που μπορεί να δηλώσει κάποιος υποψήφιος. Στο παλαιότερο σύστημα δεν υπήρχε κάποιος τέτοιος περιορισμός, προσφέροντας τη δυνατότητα στους υποψηφίους να επιλέξουν ακόμη και όλα τα σχολεία μίας περιοχής. Οι επιλογές πλέον περιορίζονται το πολύ σε τρεις και προσδιορίζονται από ένα σχολείο που έχει υπηρετήσει ο υποψήφιος, ένα σχολείο της ευρύτερης περιοχής και, ως 3η επιλογή, ένα σχολείο χωρίς περιορισμούς, ακόμη και σε περιοχή διαφορετική από αυτήν που είναι τοποθετημένος οργανικά.

Ο περιορισμός των επιλογών μόνο σε τρία το πολύ σχολεία, θα μπορούσε να αιτιολογηθεί ως προσπάθεια διευκόλυνσης των διαδικασιών.

Άλλωστε υποψήφιος που έχει δυνατότητα επιλογής πολλών σχολείων, θα είναι μάλλον πρακτικά αδύνατο να μπορέσει να παρευρεθεί σε όλα τα σχολεία για αυτοπαρουσίαση, ιδίως εάν οι σχετικές διαδικασίες διεξάγονται την ίδια ημέρα. Αντίστοιχα όμως πρακτικά αδύνατη, θα πρέπει να θεωρηθεί και η δυνατότητα φυσικής παρουσίας και αυτοπαρουσίασης υποψηφίων που υπηρετούν και βρίσκονται σε διαφορετική περιοχή.

Ένας τέτοιος περιορισμός όμως στο πλήθος των επιλογών, ακόμη και εάν θεωρείται διαδικαστικά απαραίτητος, υπάρχει περίπτωση να δημιουργήσει «τεχνητή» έλλειψη υποψηφίων. Αρκεί να αναλογιστούμε την περίπτωση πέντε ικανότατων υποψηφίων που έχουν επιλέξει τα ακριβώς ίδια σχολεία, ώστε να διαπιστώσουμε ότι τρεις το πολύ μπορεί να οριστούν Διευθυντές, ενώ οι υπόλοιποι, αν και ικανότατοι δεν θα αξιοποιηθούν πουθενά.

Δηλαδή κάποια άλλα σχολεία, καθώς δεν θα έχουν δικαίωμα επιλογής κάποιων εκ των ανωτέρω υποψηφίων, είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν φαινόμενα έλλειψης υποψηφίων. Αυτή η έλλειψη θα οδηγήσει τα σχολεία να επιλέξουν είτε μεταξύ κάποιων όχι και τόσο ικανών υποψηφιοτήτων, είτε να παραμείνουν ορφανά.

Ως αντιστάθμισμα σε πιθανά τέτοια ενδεχόμενα, ίσως να επιλέχθηκε η δυνατότητα της 3ης επιλογής σχολείου, καθώς είναι πιθανό να προσελκύσει αξιόλογες υποψηφιότητες από άλλες περιοχές. Μία τέτοια μετακίνηση υποψηφίων όμως, είναι αναμενόμενο να στερήσει τη δική τους περιοχή από ικανές υποψηφιότητες. Δηλαδή η προσπάθεια για αντιμετώπιση ενός ενδεχομένου «έλλειψης υποψηφίων» σε μία περιοχή, μπορεί να μεταφερθεί και να δημιουργήσει αντίστοιχα προβλήματα σε κάποια άλλη περιοχή.

Παράλληλα όμως, ακόμη και η πιθανότητα αύξησης του αριθμού των υποψηφίων, δεν διασφαλίζει και την εξυπηρέτηση όλων των αναγκών της περιοχής. Αρκεί να αναλογιστούμε την περίπτωση στην οποία υποψήφιοι από άλλες περιοχές, επιλέγουν τα ίδια «ελκυστικά» σχολεία όπως και υπόλοιποι υποψήφιοι της περιοχής. Ακόμη δηλαδή και μετά την προσέλκυση υποψηφίων από άλλες περιοχές, ενώ κάποια σχολεία θα δέχονται περισσότερες υποψηφιότητες, κάποια άλλα σχολεία είναι πιθανό να συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν έλλειψη υποψηφίων.

Ενδιαφέρον όμως παρουσιάζει και η ανάλυση του διαδικαστικού κόστους που επιφέρει η 3η δυνατότητα επιλογής σχολείου. Μία υπηρεσία λαμβάνει αιτήσεις υποψηφίων και αφού ελέγξει τα δικαιολογητικά, θα πρέπει να ενημερώσει και όλες τις αντίστοιχες υπηρεσίες σε κάθε άλλη περιοχή ξεχωριστά, για τις οποίες έχει εκδηλωθεί ενδιαφέρον. Μετά την ψηφοφορία, κάθε υπηρεσία θα πρέπει να συνυπολογίσει τα αποτελέσματα και να συντάξει τους τελικούς πίνακες κατάταξης.

Στη συνέχεια οι υπηρεσίες θα πρέπει να βρίσκονται σε συνεχή συνεργασία, για να ενημερώνει η μία την άλλη εάν ο υποψήφιος έχει οριστεί Διευθυντής σε κάποιο σχολείο, ή παραμένει διαθέσιμος για να οριστεί Διευθυντής σε σχολεία μίας άλλης περιοχής. Και όλη αυτή η διαδικασία θα πρέπει να γίνεται για κάθε έναν υποψήφιο που δήλωσε σχολείο άλλης περιοχής, και σε κάθε περιοχή που δέχεται υποψηφίους από άλλες περιοχές. Ένα τέτοιο ενδεχόμενο, δεν είναι απίθανο να επεκταθεί και να εμπλέξει όλες τις υπηρεσίες της χώρας, στην προσπάθεια να διαπιστώσουν ποιος είναι ο επόμενος υποψήφιος που τελικά μπορεί να οριστεί Διευθυντής. Και φυσικά να περιπλέξει ακόμη περισσότερο την κατάσταση, σε

περιπτώσεις μελλοντικά κενωμένων Διευθυντικών θέσεων, ορισμού Διευθυντή σε ορφανά σχολεία ή ενστάσεων.

Ακόμη όμως και το θέμα των ενστάσεων φαίνεται να παρουσιάζει ορισμένες ιδιαιτερότητες. Σε υποψηφίους από άλλες περιοχές, η αρχική υπηρεσία της περιοχής τους δέχεται αιτήσεις, ελέγχει δικαιολογητικά, εξάγει τη μοριοδότηση, συνυπολογίζει τα αποτελέσματα της ψηφοφορίας και κοινοποιεί στην υπηρεσία της άλλης περιοχής μόνο την τελική μοριοδότηση. Η νέα υπηρεσία θα πρέπει να εντάξει αυτούς τους υποψήφιους στους καταλόγους υποψηφίων της περιοχής της, χωρίς όμως να έχει πρόσβαση και δυνατότητα ελέγχου στα υποβληθέντα δικαιολογητικά. Η νέα υπηρεσία δηλαδή, δεσμεύεται από την εφαρμογή και ερμηνεία εγκυκλίων μίας άλλης υπηρεσίας διαφορετικής περιοχής, ακόμη και εάν υπήρξε σε εκείνη την περιοχή μια «ευνοϊκότερη» αντιμετώπιση και μοριοδότηση υποψηφίων. Αργότερα θα κληθεί να αποφανθεί επί ενστάσεων και να βρεθεί ίσως και απολογούμενη για αποφάσεις μίας άλλης υπηρεσίας.

Αρκεί να αναλογιστούμε κάποιον υποψήφιο ο οποίος κάνει χρήση μόνο της 3ης δυνατότητας επιλογής σχολείου σε άλλη περιοχή. Στην αρχική περιοχή, καθώς δεν είναι υποψήφιος, δεν θα κοινοποιηθεί η κατάσταση και η μοριοδότηση που έχει λάβει. Εάν έχει γίνει κάποια παράτυπη καταμέτρηση κάποιων κριτηρίων, δεν θα γίνει αντιληπτό από εκπαιδευτικούς της περιοχής που γνωρίζουν την πρότερη υπηρεσιακή κατάσταση του υποψηφίου. Αυτή η πιθανή «ευνοϊκή» μοριοδότηση, θα προωθηθεί σε υπηρεσία διαφορετικής περιοχής. Η νέα υπηρεσία, χωρίς να μπορεί να ελέγξει την ορθή ή μη εφαρμογή των κριτηρίων, εντάσσει τον υποψήφιο στους καταλόγους της δικής της περιοχής. Στους καταλόγους



αυτούς έχουν πρόσβαση οι υποψήφιοι της νέας περιοχής, οι οποίοι όμως καθώς δεν γνωρίζουν την πρότερη υπηρεσιακή κατάσταση του υποψηφίου, είναι πιθανό να μην εντοπίσουν αμφισβητούμενες ερμηνείες εγκυκλίων και αποφάσεων. Ακόμη και εάν κατατεθεί ένσταση, η νέα υπηρεσία θα πρέπει να δεχτεί τη γνωμοδότηση της αρχικής υπηρεσίας, καθώς δεν μπορεί να ελέγξει δικαιολογητικά, και να εκδώσει απόφαση που θα την καθιστά υπόλογη σε πιθανές μελλοντικές διεκδικήσεις.

Αξίζει τέλος να επισημανθεί ένα ακόμη ζήτημα σχετικά με την 3η δυνατότητα επιλογής σχολείων. Κάθε υποψήφιος που ορίζεται Διευθυντής σε άλλη περιοχή, αναλαμβάνει μία θέση ευθύνης επί θητεία. Δηλαδή θα μετακινηθεί στη νέα περιοχή για να αναλάβει καθήκοντα και θα παραμείνει σε αυτή για όσο χρονικό διάστημα διαρκεί η θητεία. Καθώς όμως η μετακίνηση εκπαιδευτικών από περιοχή σε περιοχή γίνεται μέσω της διαδικασίας των αποσπάσεων, θα πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι ελλοχεύει μία έμμεση δυνατότητα αποσπάσεων και μάλιστα επί θητεία. Δηλαδή, η διεκδίκηση μίας θέσης Διευθυντή σε σχολείο άλλης περιοχής, μπορεί κάλλιστα να μετατραπεί σε διεκδίκηση απόσπασης διάρκειας μεγαλύτερης του έτους, εκτός των τυπικών διαδικασιών αποσπάσεων.

Μία τέτοια δυνατότητα έμμεσων αποσπάσεων είναι πιθανό να λάβει ακόμη μεγαλύτερες διαστάσεις, αρκεί να αναλογιστούμε τον τρόπο ορισμού Διευθυντή σε ορφανά σχολεία, με μοναδικό κριτήριο τη γνωμοδότηση των Υπηρεσιακών Συμβουλίων. Ως προέκταση αυτού του ζητήματος, θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε υποψηφίους που ενώ δεν ορίζονται τελικά Διευθυντές σε σχολείο άλλης περιοχής, είναι πιθανό να θεωρηθούν επιλαχόντες για μελλοντικά κενούμενες θέσεις Διευθυντών, ή να οριστούν

απευθείας Διευθυντές σε ορφανά σχολεία. Δηλαδή ένας υποψήφιος, ακόμη και με ελάχιστα τυπικά προσόντα, με αμφισβητούμενο υπολογισμό προσόντων και μονάδων κατάταξης, ακόμη και εάν δεν ξεπεράσει το όριο του 20% των ψήφων σε κάποιο σχολείο, μπορεί να οριστεί Διευθυντής σε ορφανό σχολείο άλλης περιοχής, και να του δοθεί ουσιαστικά απόσπαση και μάλιστα επί θητεία.

Είναι αναμενόμενο λοιπόν, τέτοιας έκτασης διαφοροποιήσεις στη φιλοσοφία του συστήματος επιλογής στελεχών, να προκαλέσουν αντιδράσεις. Πέρα από τη διαμάχη μεταξύ ευνοημένων του παλαιού συστήματος και πιθανών ευνοημένων του νέου συστήματος, οφείλουμε να σταθούμε σε μία άλλη άδηλη κατηγορία εκπαιδευτικών. Δυστυχώς, ανατρέπεται ο προγραμματισμός πολλών μη ευνοημένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι τα προηγούμενα χρόνια μεριμνούσαν για τη συνεχή βελτίωση της υπηρεσιακής τους-επιστημονικής κατάρτισης. Οι εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας, ιδίως εάν απέβλεπαν μελλοντικά και στη διεκδίκηση μίας θέσης ευθύνης στην εκπαίδευση, είναι πιθανό να βρεθούν αντιμέτωποι με την πλήρη απαξίωση της προσπάθειας και τον κόπων τους.

Τελικά, με την απόφαση 711/2017 καταρρίφθηκε ως παράνομος και αντισυνταγματικός από την Ολομέλεια του Συμβουλίου της Επικρατείας ο νόμος 4327/2015 των Μπαλτά – Κουράκη, (ας σημειωθεί ότι για 1<sup>η</sup> φορά αποδεικνύεται αντισυνταγματικότητα νόμου από το 1974 και μετά) βάσει του οποίου η επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων και εργαστηριακών κέντρων γίνεται με μυστική ψηφοφορία από τον σύλλογο διδασκόντων της σχολικής μονάδας. Το ανώτατο ακυρωτικό δικαστήριο έκανε δεκτή την προσφυγή της Πανελλήνιας Ένωσης Διευθυντών Εκπαίδευσης και 57 διευθυντών σχολείων, οι

οποίοι ζητούσαν την κατάργηση του νομοθετικού πλαισίου για την εφαρμογή νέου τρόπου επιλογής διευθυντών.

Ειδικότερα, η Ολομέλεια του ΣτΕ με πρόεδρο το Ν. Σακελλαρίου και εισηγητή τον σύμβουλο Επικρατείας Δ. Μακρή έκρινε ότι προσκρούει στο Σύνταγμα ο τρόπος επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων και εργαστηριακών κέντρων που έγινε με το νόμο 4327/2015. Η υπόθεση απασχόλησε την Ολομέλεια έπειτα από παραπομπή του Γ΄ Τμήματος του ΣτΕ. Στο ΣτΕ είχαν προσφύγει η Πανελλήνια Ένωση Διευθυντών Εκπαίδευσης και 57 διευθυντές σχολείων και ζητούσαν να ακυρωθεί:

α) η από 19.5.2015 απόφαση του αναπληρωτή υπουργού Παιδείας (εκδόθηκε σε εφαρμογή του νόμου 4327/2015) με την οποία καθορίστηκε η διαδικασία υποβολής αιτήσεων και επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων και εργαστηριακών κέντρων και

β) δύο εγκύκλιοι του αναπληρωτή υπουργού Παιδείας, με τις οποίες παρέχονται διευκρινήσεις σχετικά με την επιλογή των υποψηφίων διευθυντών. Να σημειωθεί ότι η Ολομέλεια του Συμβουλίου της Επικρατείας, με την υπ΄ αριθμόν 711/2017 απόφασή της, έκρινε αντισυνταγματικό το νομοθετικό πλαίσιο του 2015 για τον τρόπο επιλογής των διευθυντών των σχολικών μονάδων και εργαστηριακών κέντρων.

Αναλυτικότερα, η Ολομέλεια έκρινε ότι ο νέος τρόπος επιλογής και τοποθέτησης διευθυντών σχολικών μονάδων με τον επίμαχο νόμο 4327/2015, που διενεργείται με μυστική ψηφοφορία από το Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας, είναι αντίθετος στις συνταγματικές αρχές «της ισότητας, της αξιοκρατίας και της ελεύθερης

προσβάσεως και σταδιοδρομίας κάθε Έλληνα στις δημόσιες θέσεις κατά το λόγο της προσωπικής του αξίας και ικανότητας» και αυτό γιατί ανατίθεται «η αρμοδιότητα επιλογής στο Σύλλογο Διδασκόντων στον οποίο μετέχουν (αδιακρίτως) όλοι οι υπηρετούντες στην οικεία σχολική μονάδα μόνιμοι και αναπληρωματικοί εκπαιδευτικοί και με τη διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας». Σύμφωνα με το Σύνταγμα, αναφέρεται στην απόφαση του ΣτΕ, η διοίκηση των σχολικών μονάδων πρέπει «να αναδεικνύεται από κατάλληλο όργανο που συγκροτείται και λειτουργεί με εχέγγυα αξιοκρατίας, αμεροληψίας και αντικειμενικότητας (όπως είναι τα καθιερωμένα υπηρεσιακά συμβούλια διοίκησης) και με διαφανή και αντικειμενική διαδικασία, κατάλληλη για τη διασφάλιση της ενιαίας και ομοιόμορφης εφαρμογής των οριζόμενων κριτηρίων και στο πλαίσιο της ιεραρχικής δομής της υπηρεσίας». Κατά συνέπεια με την προβλεπόμενη διαδικασία επιλογής, μέσω του Συλλόγου Διδασκόντων, οι υποψήφιοι «δεν αξιολογούνται με αιτιολογία» και η έλλειψη της αιτιολογίας καθιστά την όλη διαδικασία «αντίθετη στις αρχές της ισότητας, της αξιοκρατίας και της ελεύθερης προσβάσεως και σταδιοδρομίας κάθε Έλληνα στις δημόσιες θέσεις κατά το λόγο της προσωπικής του αξίας και ικανότητας».

Ακόμη, δεν καθίσταται γνωστή στους υποψηφίους διευθυντές και ελέγξιμη από τους δικαστές, εν όψει των άρθρων 20 και 95 του Συντάγματος (δικαίωμα παροχής έννομης προστασίας, κ.λπ.).

Τέλος, μετά τη διετή θητεία των Διευθυντών του προηγούμενου νόμου, το έτος 2017,(κυβέρνηση Αλέξη Τσίπρα) και υπουργό Παιδείας τον Κώστα Γαβρόγλου, με τον πρόσφατο νόμο 4473/ 2017 - ΦΕΚ 78/Α/30-5-2017, στα μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης, ΜΕΡΟΣ Α΄, Επιλογή Διευθυντών

Σχολικών μονάδων και Ε.Κ., Άρθρο 1 Τροποποιήσεις του ν. 3848/2010, ορίζονται τα εξής:

1.α) Το πρώτο, δεύτερο και τρίτο εδάφια της παρ. 2 του άρθρου 11 του ν. 3848/2010 (Α' 71), όπως αντικαταστάθηκαν με το άρθρο 17 του ν. 4327/2015 (Α' 50), αντικαθίστανται ως εξής:

«Ως Διευθυντές σχολικών μονάδων και Ε.Κ. επιλέγονται εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας με δεκαετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία σε αυτήν, οι οποίοι έχουν ασκήσει για οκτώ (8) τουλάχιστον έτη διδακτικά καθήκοντα στην πρωτοβάθμια ή/και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνολικά<sup>11</sup>.

Η συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο, όπως προκύπτει από τις θέσεις στις οποίες έχει υπηρετήσει, καθώς και η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου που αποτιμώνται πρώτον στην περίπτωση των υποψηφίων διευθυντών σχολικών μονάδων και Ε.Κ. κατά την προφορική συνέντευξη ενώπιον των οικείων περιφερειακών υπηρεσιακών συμβουλίων της παραγράφου 13 του άρθρου 16 και δεύτερον στην περίπτωση των υποψηφίων υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και Ε.Κ. και υποψηφίων υπευθύνων τομέων Ε.Κ. κατά τη σχετική διαδικασία διατύπωσης γνώμης από τον οικείο σύλλογο διδασκόντων.».

Το σύνολο των μονάδων για τους υποψηφίους Διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανέρχεται σε τριάντα τρεις (33), το σύνολο των μονάδων για τους υποψηφίους Διευθυντές σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Ε.Κ. ανέρχεται σε τριάντα μία (31), το σύνολο των μονάδων για τους

---

<sup>11</sup> Νόμος 4473/ 2017 - ΦΕΚ 78/Α/30-5-2017 (σελ. 99 στη παρούσα εργασία, Νομοθεσία).

υποψηφίους διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανέρχεται σε πενήντα τέσσερις (54) και το σύνολο των μονάδων για τους υποψηφίους διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανέρχεται σε πενήντα δύο (52).»

Σχετικά με τη μοριοδότηση το Διδακτορικό δίπλωμα λαμβάνει: 4 μονάδες και μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών: 2,5 μονάδες. Σε περίπτωση που ο υποψήφιος κατέχει διδακτορικό δίπλωμα και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών λαμβάνει κατά ανώτατο όριο 5 μονάδες.

Διδακτορικό δίπλωμα ή μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών που ήταν αναγκαίο προσόν για το διορισμό δεν μοριοδοτείται. Η κατοχή δεύτερου μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών δεν μοριοδοτείται επιπροσθέτως». Δεύτερο πτυχίο πανεπιστημίου ή Τ.Ε.Ι.: 1,5 μονάδες εφόσον δεν ήταν αναγκαίο προσόν για το διορισμό».

Βεβαίωση ή πιστοποιητικό ετήσιας επιμόρφωσης σε Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. / Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. και Α.Ε.Ι., εφόσον δεν ήταν αναγκαίο προσόν για το διορισμό: 0,5 μονάδα. Αν ο υποψήφιος έχει περισσότερα πιστοποιητικά ή βεβαιώσεις ετήσιας επιμόρφωσης μοριοδοτούνται αθροιστικά έως δυο (2) πιστοποιητικά ή βεβαιώσεις με ανώτατο όριο τη μία (1) μονάδα».

Πιστοποιημένη γνώση μίας ξένης γλώσσας με τίτλο επιπέδου B2: 0,8 μονάδες».

Το κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης, καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας αποτιμάται με έως δεκατρείς (13) μονάδες κατ' ανώτατο όριο για τους διευθυντές σχολικών μονάδων και Ε.Κ. και με έως δεκατέσσερις (14) μονάδες κατ' ανώτατο όριο για τους διευθυντές εκπαίδευσης.

Τέλος, κατά το «Άρθρο 25 Θητεία στελεχών και ανάληψη υπηρεσίας η επιλογή και τοποθέτηση των στελεχών της δημόσιας εκπαίδευσης γίνεται για τριετή

θητεία, η οποία ξεκινά με την τοποθέτησή τους και λήγει την 31η Ιουλίου του τρίτου έτους που ακολουθεί την επιλογή τους. Η επιλογή και τοποθέτηση στις κενούμενες θέσεις γίνεται για το υπόλοιπο της θητείας αυτής. Οι τοποθετούμενοι σε κενές ή κενούμενες θέσεις εξακολουθούν να ασκούν τα καθήκοντά τους μέχρι την ανάληψη της υπηρεσίας των νέων στελεχών.».

Κατά συνέπεια μετά την κρίση για αντισυνταγματικότητα του προηγούμενου νόμου Κουράκη από το Συμβούλιο Επικρατείας, ο νέος νόμος 4473/2017 υπό του προέδρου της Δημοκρατίας Παυλόπουλου Β. Π., υπογεγραμμένος από το σύνολο σχεδόν των υπουργών<sup>12</sup>, έρχεται να τροποποιήσει σε αρκετά σημεία τον προηγούμενο, συμμορφούμενος με την απόφαση του ΣτΕ (Συμβουλίου Επικρατείας).

Είναι φανερό και πρακτικά, αυτό που αλλάζει, είναι η μοριοδότηση των υποψηφίων και η κατάργηση των εκλογών (μυστικής ψηφοφορίας) από το σύλλογο διδασκόντων. Η μοριοδότηση θα λαμβάνει υπόψη:

α) Την επιστημονική-παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση (πτυχία, μεταπτυχιακές σπουδές, επιμορφώσεις κα.) των υποψηφίων,

β) Την υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία (διδασκτική υπηρεσία, καθοδηγητική, διοικητική εμπειρία κ.ά.).

---

<sup>12</sup> Τον Υπουργό Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων Κωνσταντίνο Γαβρόγλου, τους Υφυπουργούς έρευνας και Θρησκευμάτων Δημήτριο Μπαξεβανάκη και Κωνσταντίνο Ζουράρη, τον Αναπληρωτή Υπουργό Οικονομίας και Ανάπτυξης Αλέξανδρο Χαρίση, Εσωτερικών, Παναγιώτη Σκουρλέτη, την υπουργό Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης Ευτυχία Αχτσιόγλου και την αναπληρώτριά της Ουρανία Αντωνοπούλου, τον υπουργό Οικονομικών Ευκλείδη Τσακαλώτο και τον αναπληρωτή του Γεώργιο Χουλιαράκη καθώς και την υφυπουργό Οικονομικών Αικατερίνη Παπανάτσιου, Διοικητικής Ανασυγκρότησης Όλγα Γεροβασίλη και υπουργό επί της Δικαιοσύνης Σταύρου Κοντονή,

Στη συνέχεια, προβλέπεται συνέντευξη ενώπιον του αρμοδίου Υπηρεσιακού Συμβουλίου Επιλογής της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης.

1. Με αυτή την κατανομή, η υπηρεσιακή κατάσταση και εμπειρία έχουν σημαντικά μεγαλύτερη βαρύτητα φτάνοντας μέχρι και τα 13 μόρια, σε αντίθεση με την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση που έχει ως μέγιστο τα 10 μόρια. Ουσιαστικά κανένα από τα προσόντα της α΄ κατηγορίας δεν θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την πλήρωση μιας διευθυντικής θέσης.

2. Κατά την αποτίμηση των υποψηφίων από τους συλλόγους εκπαιδευτικών, οι αναπληρωτές και ωρομίσθιοι συνάδελφοι εξαιρέθηκαν από τη διαδικασία και μόνο οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμπληρώσουν τα φύλλα αποτίμησης για τους συναδέλφους τους που είναι υποψήφιοι διευθυντές και διευθύντριες. Κάθε φύλλο αποτίμησης περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις του τύπου ΣΥΜΦΩΝΩ/ΔΙΑΦΩΝΩ όπως φαίνεται και στο Παράρτημα 2.

3. Αναλυτικότερα, όπως αναφέρεται στην αιτιολογική έκθεση, το κριτήριο της συμβολής του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο, της προσωπικότητας καθώς και της γενικότερης συγκρότησής του αποτιμάται με 8 μονάδες κατ' ανώτατο όριο σε συνέντευξη από τα οικεία περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια (Π.Υ.Σ.Π.Ε. /Π.Υ.Σ.Δ.Ε.) με τη διευρυμένη επταμελή (7μελή) τους σύνθεση, τα οποία εκδίδουν σχετική ειδικώς αιτιολογημένη απόφαση. Για τη μοριοδότηση της συνέντευξης, τα συμβούλια συνεκτιμούν τα στοιχεία του υπηρεσιακού φακέλου των υποψηφίων, τα στοιχεία του



φακέλου υποψηφιότητάς τους καθώς και τη γνώμη των συνυπηρετούντων μόνιμων εκπαιδευτικών».

Διευκρινιστικά αναφέρουμε ότι τα 5 στα 7 μέλη των Συμβουλίων Επιλογής Διευθυντών Σχολείων των οικείων Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, διορίστηκαν από τον υπουργό Παιδείας Κ. Γαβρόγλου Ν 4327/2015 άρθρο 21 από την τελευταία κωδικοποίηση από το νόμο 4403/2016, από τις 23/5/2017 με διετή θητεία, χωρίς να προηγηθεί Πρόσκληση Ενδιαφέροντος και με μοναδικό κριτήριο τη 15ετή εκπαιδευτική υπηρεσία και προϋπηρεσία, ενώ τα άλλα δύο είναι αιρετοί παρατάξεων που εξελέγησαν από τους δύο κλάδους εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ως πρόεδροι των Συμβουλίων Επιλογής Διευθυντών Σχολείων ορίστηκαν οι Διευθυντές Εκπαίδευσης, όχι με αυτή την ιδιότητα, αλλά με συγκεκριμένα κριτήρια που έθεσε ο νέος νόμος. (Με απόφαση του οικείου Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης, ορίζεται ως Πρόεδρος, εκπαιδευτικός με τουλάχιστον εικοσαετή (20ετή) εκπαιδευτική υπηρεσία που διαθέτει διοικητική εμπειρία σε θέση Διευθυντή Εκπαίδευσης και ως αναπληρωτής του εκπαιδευτικός που υπηρετεί σε οργανική θέση στην Περιφέρεια του οικείου Π.Υ.Σ.Π.Ε./Π.Υ.Σ.Δ.Ε. με τουλάχιστον δεκαπενταετή (15ετή) εκπαιδευτική υπηρεσία., Ν 432/2015, άρθρο 21<sup>13</sup>).

---

<sup>13</sup> Αξίζει να σημειωθεί, ότι η παρούσα ρύθμιση αφορά μόνο στην επιλογή και τοποθέτηση των διευθυντών σχολικών μονάδων και ΕΚ, καθώς το υπουργείο θα κοιτάξει σε δεύτερο χρόνο το νέο σύστημα επιλογής των λοιπών στελεχών εκπαίδευσης (διευθυντές εκπαίδευσης, περιφερειακοί διευθυντές εκπαίδευσης). (Εφημ. Συντακτών, 19/5/2017).

## Πίνακας 7

### Κριτήρια Επιλογής Στελεχών Εκπαίδευσης

ΚΡΙΤΗΡΙΑ Ν. 3848/2010      Ν. 4327/2015      Ν. 4473 /2017

Κριτήριο	Π. Σύστημα	Ν. Σύστημα	Τελευταίο Σύστημα
Επιστημονική και Παιδαγωγική Κατάρτιση	24 Μονάδες	9 Μονάδες	10 Μονάδες
Υπηρεσιακή Κατάσταση – Διοικητικής Εμπειρίας	14 Μονάδες	14 Μονάδες	13 Μονάδες
Συνέντευξη / Ψηφοφορία	15 Μονάδες (Συντζ/ξη)	12 Μονάδες (Ψηφ/ρία)	8 Μονάδες (Συνέντευξη+ υπηρ.φάκελος υπ/φίου+γνώμη συνυπηρετούντων εκπ/κων )
Συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο	12 Μονάδες (Αξιολόγηση)	0	Παίρνει τα μόρια από τη συνέντευξη
Σύνολο	65 μον(Με αξιολόγ.)  50 Μονάδες (Χωρίς αξιολόγ.)	35 Μονάδες	31 Μονάδες

## Πίνακας 8

### ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ

ΕΤΗ	2017	2015	2010
<b>Μέγιστο Σύνολο μονάδων</b>	<b>13 μονάδες</b>	<b>14</b>	<b>14</b>
<b>Κριτήριο Α. υπηρεσιακή κατάσταση</b>	<b>10 μονάδες</b>	<b>11 μον. μέγιστο  1 μον. για κάθε έτος υπ/ας μετά το 8ο</b>	<b>8 μον. μέγιστο  0,5 μον. για κάθε έτος υπ/ας μετά το 8ο</b>
<b>Κριτήριο Β. διοικητική- καθ/κή εμπειρία</b>	<b>3 μον. μέγιστο</b>	<b>3 Μονάδες μέγιστο</b>	<b>6 μον. μέγιστο</b>
<b>Κριτήριο Γ. Επιστ/κή και παιδ/κή κατάρτιση</b>	<b>10 Μον. α) διδ/κό 4 μον. β) μεταπτυχιακό 2,5 μον. γ) διδ/κό+ μετ/κό 5 μον. 2ο διδ/κό ή μετ/κό δεν μοριοδοτείται δ) 2ο πτυχίο ή Τ.Ε.Ι 1,5 μον. ε) ΣΕ.Λ.Μ.Ε., Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ/Σ.Ε.Λ.Ε.Τ .Ε. 0,5-1 μον.</b>		

	<p>στ) 1<sup>η</sup> ξένη γλώσσα C1 0,5μον./B2 0,8 μον.</p> <p>ζ) συμμετοχή σε κεντρικά, ανώτερα και περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια 0.5 μον. μέγιστο</p>		
<p><b>Κριτήριο</b> <b>Δ. Συμβολή</b> <b>στο εκπ/κό</b> <b>έργο</b></p>	<p><b>Συνέντευξη, 8</b> <b>μονάδες μέγιστο</b></p>		

**Πίνακας 9**  
**Θητεία Διευθυντών**

ΘΗΤΕΙΑ	ΕΤΗ
2017	3
2015	2
2010	4
2006	4
2002	4
1996	4
1992	4
1988	4
1985	4
1982	μόνιμοι
1980	μόνιμοι
1976	μόνιμοι

### 3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

#### Αποτελεσματικότητα Σχολικών Μονάδων και Αξιολόγηση

##### 3. 1. Αποτελεσματικότητα-Αποδοτικότητα Σχολικού Οργανισμού

Ο όρος «αποτελεσματικότητα» έχει εφαρμογή στο σύνολο των επιτευγμάτων που αποτελούν αποτέλεσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας. Στο χώρο της οικονομίας και των επιχειρήσεων, η αποτελεσματικότητα συνιστά το βαθμό επίτευξης των στόχων της επιχείρησης (Μπουραντάς, 2002), ενώ συνδέεται άμεσα και με την έννοια της αποδοτικότητας, της βέλτιστης δηλαδή διαδικασίας μετατροπής των εισροών της επιχείρησης σε εκροές (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Ως αποδοτικότητα ορίζεται το μέγεθος εκείνο ενός οργανισμού που χαρακτηρίζει την ικανότητα και τη δυνατότητα του να πραγματοποιεί κατά τρόπο απόλυτα αποτελεσματικό το σκοπό του με το ελάχιστο δυνατό κόστος (Παυλόπουλος, 1983). Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό για να είναι αποδοτικός ένας οργανισμός πρέπει πρώτα να είναι αποτελεσματικός και ταυτόχρονα να πραγματοποιεί τους σκοπούς του με το ελάχιστο κόστος.

Με άλλα λόγια ο βαθμός της αποδοτικότητας του οργανισμού είναι το αποτέλεσμα του απολογισμού μεταξύ της συνολικής ωφέλειας, που προκύπτει από την πραγμάτωση του σκοπού της οργάνωσης και του κόστους που προκύπτει από τη συνδυασμένη χρησιμοποίηση υλικών μέσων και ανθρώπινης δύναμης για την πραγμάτωση αυτή.(Κατσαρός, 2008).

Στην εκπαίδευση η εφαρμογή των εννοιών της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας απαιτεί τη σύλληψη της εκπαιδευτικής μονάδας ως μονάδας παραγωγής που έχει συγκεκριμένες εισροές, τις οποίες μέσα από διαδικασίες μετασχηματισμού μετατρέπει σε

ανάλογες εκροές. Η ασάφεια στον προσδιορισμό των εισροών, των εκροών και της μεταξύ τους σχέσης δημιουργεί σοβαρό πρόβλημα στη μέτρηση της αποδοτικότητας.

Βέβαια όπως και οι ιδιωτικές επιχειρήσεις, η διοίκηση της εκπαίδευσης οφείλει να διαχειρίζεται όσο το δυνατόν καλύτερα τους πόρους που διατίθενται για την εκπλήρωση των σκοπών της. Οι σκοποί πρέπει να επιτυγχάνονται με το λιγότερο κόστος, με οικονομία μέσων. Η αποτελεσματικότητα της όμως εκτιμάται με βάση το βαθμό στον οποίο πραγματοποιούνται οι σκοποί και οι στόχοι που έχουν οριστεί σε πολιτικό επίπεδο από τις εκλεγμένες αρχές και όχι σε συνάρτηση με την οικονομική αποδοτικότητα.

Τα τελευταία χρόνια η έννοια της αποδοτικότητας αποκτά όλο και μεγαλύτερη σημασία. Στην επιδίωξη της αποδοτικότητας, η δημόσια διοίκηση και η διοίκηση στην εκπαίδευση προωθούν μια διαδικασία εξορθολογισμού των στόχων, των προγραμμάτων, των ακολουθούμενων πρακτικών και της διαχείρισης των διατιθεμένων οικονομικών, υλικών και ανθρώπινων πόρων μέσα από την υιοθέτηση αρχών και πρακτικών από το χώρο της διοικητικής επιστήμης.

Η έρευνα όσον αφορά τα αποτελεσματικά σχολεία, δεν έχει καταλήξει σε έναν κοινό ορισμό της σχολικής αποτελεσματικότητας αφού διαφορετικοί ερευνητές χρησιμοποιούσαν μια ποικιλία κριτηρίων και δεικτών μέτρησης της αποτελεσματικότητας, ανάλογα με το θεωρητικό μοντέλο που ακολουθούσαν, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις έγινε εμφανές ότι η κάθε σχολική μονάδα όριζε ένα δικό της πλαίσιο σχολικής αποτελεσματικότητας, ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Άλλωστε κάθε σχολική μονάδα, αποτελώντας ένα ανοιχτό αλλά και σύνθετο σύστημα,

περιλαμβάνει επιμέρους υποσυστήματα ( όπως τυπική δομή του σχολείου, σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών ) το καθένα από τα οποία θα πρέπει να επιτελεί μεθοδικά και αρμονικά τη λειτουργία του, προκειμένου η μονάδα να είναι αποτελεσματική (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Σύμφωνα με τη μελέτη της Σωτήρη (2014) από το 1980 αρκετοί ερευνητές κατέληξαν να συγκλίνουν σε έναν ορισμό της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, η οποία από τη μια πλευρά παρέχει υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικές υπηρεσίες, ενώ από την άλλη εξασφαλίζει και εγγυάται την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τους μαθητές της (Lezotte, 1989).

Εντούτοις η πολλαπλότητα των κριτηρίων μέτρησης της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων, συνεπάγεται αντίστοιχα και την πολλαπλότητα των παραγόντων που συμβάλλουν σε αυτή. Αυτοί οι παράγοντες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και ως σύνολο επιδρούν στη βελτίωση του σχολείου με πολλαπλούς τρόπους. Έτσι η αποτελεσματικότητα του σχολείου φαίνεται να αποτελεί έννοια ολιστική, πολυεπίπεδη και δυναμική. Πλήθος ερευνητών έχει ασχοληθεί με τους παράγοντες αυτούς ανάμεσα στους οποίους βρίσκονται ενδεικτικά : η εκπαιδευτική ηγεσία και ο τρόπος που αυτή διαχειρίζεται τα θέματα της σχολικής μονάδας στην αποτελεσματικότητα της τελευταίας, ο σχεδιασμός του προγράμματος σπουδών, οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους, η διαμόρφωση ενός σχολικού κλίματος που να χαρακτηρίζεται από ασφάλεια, συνεργασία και ισότιμη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μελών της σχολικής κουλτούρας, η ύπαρξη ενός σαφούς, αντικειμενικού και κοινά αποδεκτού πλαισίου αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, του διευθυντικού και εκπαιδευτικού έργου και των επιδόσεων

των μαθητών και τέλος η πρόβλεψη για ξεχωριστό προϋπολογισμό της κάθε σχολικής μονάδας(Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Κατά συνέπεια οι παραπάνω σημαντικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, σχετίζονται με τη δυνατότητα της σχολικής μονάδας να σχεδιάζει και να υλοποιεί μια δική της «εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική», κάτι όμως που εξαρτάται άμεσα από το θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο καλείται να λειτουργήσει.

Το ζήτημα του πώς ορίζεται ένα αποτελεσματικό σχολείο είναι εξαιρετικά πολύπλοκο και πολυσχιδές καθώς υπάρχουν αντιφατικές απόψεις για το ποια πρέπει να είναι τα αποτελέσματα του σχολείου και ιδιαίτερα ποια σχολεία είναι ή όχι αποτελεσματικά. Γενικά, η αποτελεσματικότητα τείνει στην επέκταση, όπου συναντάται η γνώση με τη σχολική αποτελεσματικότητα, η οποία, όπως επισημαίνουν οι King και Pearl (1990), συχνά αξιολογείται με σταθμισμένα κριτήρια. Από την άλλη, ο ορισμός, όπως τον χρησιμοποιεί η Gaskell (1995), είναι η μέτρηση της επιτυχίας, ιδιαίτερα όταν τα σχολεία την επιδεικνύουν ως απάντηση των αναγκών των μαθητών συνδυάζοντας τους στόχους και το πρόγραμμα σπουδών. Είναι ουσιαστικά, μια συνολική μέτρηση της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών μέσω της σχολικής επιτυχίας.

### 3.2. Σχολική κουλτούρα και Επικοινωνία

Ανάμεσα στους παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας όπως προαναφέραμε είναι και η σχολική κουλτούρα και επικοινωνία.

Η σχολική κουλτούρα συνιστώντας το σύνολο των κανόνων αρχών, πεποιθήσεων, ιδεών και τελετουργιών που έχουν επικρατήσει σε μια σχολική μονάδα



διαμορφώνει το πλαίσιο εκείνο, εντός του οποίου τίθενται οι στόχοι της μονάδας και αξιολογείται ο βαθμός επίτευξής τους.

Με τη σειρά της η επικοινωνία αποτελεί ένα καθημερινό κοινωνικό φαινόμενο, αναπόσπαστο στοιχείο των ανθρώπινων κοινωνιών, συμβάλλει στην εξέλιξη και διάδοση του πολιτισμού, ενώ αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη οποιουδήποτε οργανισμού ή θεσμού (Πασιαρδής, 2004). Στο πλαίσιο λειτουργίας ενός οργανισμού όπως είναι η σχολική μονάδα, η κουλτούρα και η επικοινωνία αλληλοσυμπληρώνονται έχοντας μια αμφίδρομη σχέση. Από τη μία πλευρά η επικοινωνία ασκεί ισχυρή επίδραση στην κουλτούρα του οργανισμού καλύπτοντας δύο πρωταρχικές πολιτισμικές ανάγκες: α) την πληροφόρηση των μελών του οργανισμού για τα πολιτισμικά πρότυπα που χαρακτηρίζουν τον τελευταίο και β) την κοινωνικοποίησή τους στην κουλτούρα του οργανισμού. Έτσι η κουλτούρα του οργανισμού μεταδίδεται μέσα από επικοινωνιακές πράξεις που εμπλέκουν άτυπα και επίσημα μέσα επικοινωνίας αποτελώντας ένα συνδυαστικό κρίκο που ενδυναμώνει τις σχέσεις των μελών μεταξύ τους και ισχυροποιεί την προς τα έξω εικόνα του οργανισμού. Από την άλλη η κουλτούρα ενός οργανισμού διαμορφώνει το περιβάλλον εντός του οποίου λαμβάνουν χώρα οι παραπάνω επικοινωνιακές πράξεις, θέτοντας περιορισμούς ως προς τα μέσα και τα κανάλια που θα χρησιμοποιηθούν. (Παναγιωτοπούλου, 1997).

Επομένως, η μελέτη της αμφίδρομης αυτής σχέσης στο χώρο της σχολικής μονάδας μπορεί να αναδείξει τη σημασία της για την αποτελεσματικότητα της τελευταίας.

### 3. 2. 1. Σχολική Κουλτούρα

Η έννοια της κουλτούρας είναι σύνθετη, πολύπλοκη και συχνά θεωρείται συνώνυμη άλλων εννοιών όπως για παράδειγμα του κλίματος. Σύμφωνα με τον Mintzberg (1989) « η κουλτούρα είναι η ιδεολογία του οργανισμού η οποία περιλαμβάνει τις αντιλήψεις και τις συνήθειες του και τον διαφοροποιεί από τους άλλους οργανισμούς». Επίσης οι Hoy and Miskel (2008:177) θεωρούν ότι «η κουλτούρα είναι ένα σύστημα κοινού προσανατολισμού που κρατά τα μέλη του οργανισμού μαζί και του δίνει μια ξεχωριστή ταυτότητα. Οι προσανατολισμοί είναι αξίες, κανόνες, μύθοι, συμπεριφορές και κοινές παραδοχές». Ένας άλλος ορισμός που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι αυτός του Schein ο οποίος επηρέασε σημαντικά την έρευνα σχετικά με την κουλτούρα των οργανισμών και αναφέρει την κουλτούρα ως πρότυπο παραδοχών (πρότυπα συμπεριφοράς, αξίες, πεποιθήσεις, αντιλήψεις των μελών ενός οργανισμού) αλλά επιπλέον δίνει τη διάσταση της κουλτούρας στις ανθρώπινες σχέσεις, στη φύση του ανθρώπου, στη φύση της αλήθειας η οποία διδάσκεται στα νέα μέλη, ως ο ορθός τρόπος σκέψης Schein (1985: 6).

Ουσιαστικά λοιπόν η κουλτούρα αναφέρεται στα άτομα, στο πλαίσιο του οργανισμού που χαρακτηρίζεται από τους τρόπους με τους οποίους οι αξίες, οι πεποιθήσεις, οι προκαταλήψεις και η συμπεριφορά εκδηλώνονται μέσω συγκεκριμένων διαδικασιών της ζωής του οργανισμού (Day,1999). Άρα η κουλτούρα θεωρείται ως χαρακτηριστικό ενός οργανισμού που έχει σημαντική επίδραση στη συμπεριφορά των μελών του (Van Houtte, 2005).

Ένα θέμα το οποίο παρουσιάζεται αρκετά συχνά στη βιβλιογραφία, είναι η σύγχυση που παρουσιάζεται

αναφορικά με τις έννοιες της κουλτούρας και του κλίματος σε έναν οργανισμό. Σύμφωνα με τον Κυθραιώτη (2006:52) «οι δύο αυτές έννοιες έχουν τις ιστορικές τους ρίζες σε διαφορετικές επιστήμες. Το κλίμα προέρχεται από την κοινωνική και βιομηχανική βιομηχανία ενώ η κουλτούρα από την ανθρωπολογία και την κοινωνιολογία». Το κλίμα αποτελεί μια ομάδα εσωτερικών χαρακτηριστικών και ορίζεται από τις κοινές αντιλήψεις των μελών του οργανισμού.

Η κουλτούρα αποτελείται από κοινές αξίες και νόρμες των μελών του οργανισμού. Οι δύο έννοιες χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν το χαρακτήρα του οργανισμού, με το κλίμα να περιγράφει την προσωπικότητα του οργανισμού και την κουλτούρα την ατμόσφαιρά του. Ο Van Houtte (2005) θεωρεί το κλίμα μια επιφανειακή έκφραση της κουλτούρας το οποίο δικαιολογεί το γεγονός ότι το κλίμα είναι πιο εύκολα μετρήσιμο σε σχέση με την κουλτούρα.

Έτσι γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η μελέτη της κουλτούρας σημαίνει εστίαση στις αξίες, στα πιστεύω και στα νοήματα που προέρχονται από την αλληλεπίδραση των μελών ενός οργανισμού. Εξάλλου η σημασία της κουλτούρας του οργανισμού φαίνεται και μέσα από τις λειτουργίες της κουλτούρας η οποία:

- ▶ Διαφοροποιεί τον έναν οργανισμό από τον άλλο.
- ▶ Δίνει στον οργανισμό την αίσθηση της ταυτότητας.
- ▶ Δημιουργεί συνθήκες ανάπτυξης αισθήματος δέσμευσης.
- ▶ Ενδυναμώνει τη σταθερότητα του οργανισμού.
- ▶ Δημιουργεί συνοχή στον οργανισμό.
- ▶ Διαμορφώνει στάσεις και συμπεριφορές των μελών του.

Οι παραπάνω λειτουργίες της κουλτούρας δημιουργούν έναν οργανισμό ο οποίος είναι δυνατός και

δημιουργεί συνθήκες ευφορίας για τα μέλη, περιορίζοντας τις περιπτώσεις φυγής τους. Αυτό άλλωστε είναι στην ουσία η έννοια της ισχυρής κουλτούρας σε έναν οργανισμό.

Όμως η διαμόρφωση μια ισχυρής ή αδύναμης κουλτούρας εξαρτάται από τους παράγοντες που διαμορφώνουν την κουλτούρα σε έναν οργανισμό. Το κοινωνικό περιβάλλον του οργανισμού, η εσωτερική δομή του, αλλά και οι ενέργειες του ηγέτη διευθυντή μπορούν να ωθήσουν την οργανωσιακή κουλτούρα<sup>14</sup> σε μια συγκεκριμένη κατεύθυνση η οποία θα «ισχυροποιεί» κάποιες αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς. Άρα μια ισχυρή κουλτούρα διαθέτει έναν πυρήνα αξιών που είναι περισσότερο κοινός, τόσο ως προς την ένταση όσο και ως προς το εύρος σε έναν οργανισμό (Κυθραιώτης, 2006). Τα μέλη αποδέχονται αυτόν τον πυρήνα αξιών και όσο μεγαλύτερη είναι η αφοσίωση τους, τόσο πιο ισχυρή θεωρείται η κουλτούρα. Γίνεται επομένως κατανοητό ότι η κουλτούρα σχετίζεται άμεσα με τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, με τις ανθρώπινες σχέσεις που αναπτύσσονται, αλλά και με την επικοινωνία μεταξύ των ομάδων του οργανισμού όπως θα αναλύσουμε και στη συνέχεια.

### 3. 2. 2. Επικοινωνία

Με τον όρο «επικοινωνία» εννοούμε την ανταλλαγή «εννοιών» μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων μέσω κάποιου κοινού συστήματος συμβόλων. Το κοινό αυτό σύστημα μπορεί να αποτελείται από σύμβολα λεκτικά,

---

<sup>14</sup> Αρκετοί ερευνητές υιοθετούν τον όρο κουλτούρα για να ορίσουν την κοινωνική και φαινομενολογική μοναδικότητα μιας συγκεκριμένης οργανωσιακής κοινότητας. Το ενδιαφέρον στην οργανωσιακή κουλτούρα η οποία σχετίζεται άμεσα με την εκπαίδευση, έχει σχέση με την απαίτηση των κοινωνιών για νέα γνώση, που να μετασχηματίζεται εύκολα σε προϊόν ή υπηρεσία και τελικά προσδιορίζει την αποτελεσματικότητα του σκοπού ύπαρξης κάθε οργανισμού μάθησης(De Vito, 2006).

αριθμητικά, μουσικά κοκ., των οποίων η κατανόηση μπορεί να γίνει με κάθε μία από τις πέντε αισθήσεις (Taylor, 2005).

Σύμφωνα με το κλασσικό μοντέλο της επικοινωνίας που επικράτησε ως τη δεκαετία του 1980, η διαδικασία της επικοινωνίας απαιτεί την ύπαρξη δύο τουλάχιστον συμμετεχόντων, του πομπού του μηνύματος και του δέκτη. Το μήνυμα, οι σκέψεις ή τα συναισθήματα μεταβιβάζονται από τον ένα συμμετέχοντα στον άλλο μέσω ενός κώδικα λεκτικών ή μη λεκτικών συμβόλων και με τη βοήθεια κατάλληλων καναλιών επικοινωνίας. Τότε ο δέκτης το αποκωδικοποιεί, το ερμηνεύει και επιλέγει την κατάλληλη ανταπόκριση (Kurland et Pelled, 2000).

Η μεταμοντέρνα προσέγγιση αντιλαμβάνεται την επικοινωνία ως μία πιο πολύπλοκη εργασία, η οποία σαφώς και υπερβαίνει την απλή ανταλλαγή μηνυμάτων, θεωρώντας την επικοινωνία ως μία αλληλεπίδραση μεταξύ δρώντων υποκειμένων, της οποίας οι σκοποί μπορεί να ποικίλουν, ξεκινώντας από την απλή ανταλλαγή μηνυμάτων και καταλήγοντας στην ανάγνωση και κατανόηση του κόσμου (Arlestig, 2008).

Παρόλα αυτά το κλασσικό μοντέλο εξακολουθεί να διατηρεί την αξία του, ιδιαίτερα όταν μιλάμε για οργανωσιακή επικοινωνία, όπως είναι η επικοινωνία εντός του σχολικού οργανισμού (De Vito, 2006). Η λειτουργία της επικοινωνίας που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών ενός οργανισμού (στην προκειμένη περίπτωση σχολικού) μπορεί να διακριθεί σύμφωνα με τους Katz και Kahn (1978) στις ακόλουθες μορφές:

α) κατευθυντική, (directive) η οποία περιλαμβάνει οδηγίες, κατευθύνσεις και εντολές που δίνονται με στόχο την άσκηση επιρροής και ελέγχου στα μέλη του οργανισμού και τελικό σκοπό τη διατήρηση της συνοχής του τελευταίου

β) υποστηρικτική (supportive), η οποία μπορεί να περιλαμβάνει θετική ανατροφοδότηση ή εποικοδομητική κριτική και έχει ως στόχο την επιβεβαίωση, την ενθάρρυνση και την ανύψωση του ηθικού των μελών του οργανισμού

γ) επικοινωνία κουλτούρας (cultural) η οποία περιλαμβάνει όλες εκείνες τις επίσημες ή ανεπίσημες μορφές επικοινωνίας με τις οποίες το νέο μέλος εισάγεται και καλείται να υιοθετήσει την κουλτούρα του οργανισμού με τελικό στόχο τη διατήρηση της τελευταίας και

δ) δημοκρατική (democratic), η οποία αναφέρεται σε εκείνες τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών του οργανισμού που σχετίζονται με συμμετοχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων και εξυπηρετούν περισσότερο την ανάγκη του οργανισμού για αλλαγή και εξέλιξη.

Σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα (1999), η επικοινωνία συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα όλων των λειτουργιών της εκπαιδευτικής διοίκησης μέσω κυρίως : α) της συγκέντρωσης και κατανομής των πληροφοριών που είναι απαραίτητες κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, β) της υποστήριξης της ανταλλαγής πληροφοριών με όλα τα μέλη του οργανισμού και της ανάπτυξης στενότερης συνεργασίας, γ) της βελτίωσης της ποιότητας των λειτουργιών του εκπαιδευτικού οργανισμού και της παρακίνησης μαθητών και προσωπικού για βελτίωση της απόδοσής τους, δ) της αποφυγής συγχύσεων και συγκρούσεων μεταξύ των μελών του οργανισμού, ε) της διευκόλυνσης των εκπαιδευτικών οργανισμών να διαμορφώνουν στρατηγικές και πολιτικές σχεδιασμού και προγραμματισμού των λειτουργιών τους, στ) της βελτίωσης των ανθρώπινων σχέσεων μεταξύ των μελών του οργανισμού που βρίσκονται σε διαφορετικές θέσεις της κλίμακας ιεραρχίας αλλά και της ανάπτυξης των

δημοσίων σχέσεων του οργανισμού με το ευρύτερο περιβάλλον του και ζ) της διευκόλυνσης στο χειρισμό άτυπων ομάδων συμφερόντων και επιρροής.

Τέλος η επικοινωνία, αποτελώντας ένα από τα βασικότερα στοιχεία της καθημερινότητας όλων των μελών του σχολικού οργανισμού, λαμβάνει χώρα τόσο στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας (μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και διευθυντών), όσο και στο εξωτερικό της περιβάλλον, (δηλαδή τους γονείς και την τοπική κοινότητα) και αποδεικνύεται ως ζήτημα ζωτικής σημασίας για την εύρυθμη λειτουργία και αποτελεσματικότητα της τελευταίας.

Εντούτοις, αν και θεωρητικά αναγνωρίζεται η σημασία που έχει η επικοινωνία τόσο στο εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου όσο και στο εξωτερικό, πολύ συχνά παρατηρούνται προβλήματα επικοινωνίας, που παίρνουν τη μορφή είτε της απουσίας επικοινωνίας είτε των συγκρούσεων (Κούλα, 2011) με αποτέλεσμα να δημιουργούνται κακές εργασιακές και διαπροσωπικές σχέσεις, σύγχυση σχετικά με την επίτευξη των στόχων, ανασφάλεια, προστριβές, εργασιακό στρες, συχνές απουσίες, διαμόρφωση κακού οργανωτικού κλίματος, δυσκολία στη λήψη ορθών αποφάσεων, μείωση της απόδοσης της εργασίας (Tourish & Hargie, 2004).

Τα προβλήματα αυτά μπορεί να οφείλονται είτε στα χαρακτηριστικά του αποστολέα και του παραλήπτη ενός μηνύματος (ηλικία, νοοτροπία, αντιλήψεις, μορφωτικό επίπεδο, γλωσσικά και εννοιολογικά προβλήματα κ.ά.) είτε και στις παραμέτρους που ενδέχεται να παρεμβάλλονται (θόρυβοι και παράσιτα όπως για παράδειγμα οι πολιτιστικές διαφορές, οι προκαταλήψεις ή μια πολύ μικρή αίθουσα συνεδριάσεων, διδασκαλίας) και μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας (Αθανασούλα –Ρέππα et al, 1999).

Αφού όμως στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς όπως και σε κάθε οργανισμό η επικοινωνία μεταξύ των παραγόντων εκπαίδευσης αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της δημιουργίας του «καλού σχολείου», για να θεωρείται η επικοινωνία αποτελεσματική θα πρέπει να υπάρχει *σύμπτωση*, πανομοιότυπη δηλαδή ερμηνεία ανάμεσα στο μήνυμα που έχει σταλεί και στο μήνυμα που ελήφθη.

Από την άλλη πλευρά «ποιοτική επικοινωνία» σημαίνει βελτίωση της ποιότητας των λειτουργιών του οργανισμού, δημιουργία ενός καλού εργασιακού περιβάλλοντος, βελτίωση των ανθρώπινων σχέσεων, συγκέντρωση και ανταλλαγή πληροφοριών με όλα τα μέλη του οργανισμού, ενθάρρυνση της συμμετοχής και της παρακίνησης του ανθρώπινου δυναμικού στους στόχους και τη λήψη αποφάσεων, αποφυγή των συγχύσεων, συγκρούσεων και μείωση της έλλειψης εμπιστοσύνης μεταξύ του διοικητικού και εκπαιδευτικού δυναμικού της εκπαίδευσης και ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της διδασκαλίας – μάθησης (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Τέλος, σε όλα τα επίπεδα ενός οργανισμού, βασικά στοιχεία θεωρούνται η διατήρηση της ισορροπίας συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των μελών του καθώς και ο ρόλος των διοικητικών στελεχών τα οποία λειτουργούν ως συνδετικοί κρίκοι μεταξύ της διοίκησης και των εργαζομένων σε έναν οργανισμό όπως θα δούμε και στη συνέχεια.

### 3. 3.1. Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού

Η διαμόρφωση ενός ευνοϊκού κλίματος σε μια σχολική μονάδα εξαρτάται, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, κυρίως από το διευθυντή, ο οποίος επιδιώκει τη συνεργασία και την επικοινωνία με τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέλη,



προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί της σχολικής μονάδας της οποίας ηγείται. Ο διευθυντής εξάλλου είναι και ο βασικός εκφραστής της κουλτούρας και της δυναμικής του σχολικού οργανισμού (Ρεξ, 2006). Έτσι σε ένα σχολείο, όπου επικρατεί θετικό και φιλικό κλίμα, οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από την ανοικτή επικοινωνία που έχουν μεταξύ τους, τη συλλογική, κοινή προσπάθεια για την πρόοδο των μαθητών τους και την υπακοή σε κοινούς κανόνες συμπεριφοράς. Επικρατεί πνεύμα συνεργασίας και συναδελφικότητας τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών, όσο και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή, υπάρχει συμμετοχή όλων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, τα προβλήματα που προκύπτουν επιλύονται με δημοκρατικό τρόπο, ο προγραμματισμός είναι προϊόν συνεργασίας.

Επομένως η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού σχετίζεται άμεσα με την κουλτούρα, αφού αυτή επηρεάζει ή και καθορίζει τη συμπεριφορά και την επίδοση των ατόμων που τη βιώνουν. Μπορεί να οδηγήσει σε θετικά επιτεύγματα από μέρους των μαθητών αφού το κλίμα του εκπαιδευτηρίου αντικατοπτρίζει τη συμπεριφορά τους. Μεταβλητές που προσδίδουν θετική εικόνα σ' ένα σχολείο είναι οι διευθυντές που δημιουργούν θετικό κλίμα, οι δάσκαλοι που νοιάζονται πραγματικά για τους μαθητές τους, η αίσθηση υπερηφάνειας για τις επιτυχίες του σχολείου, ο σεβασμός του διευθυντή προς τους δασκάλους, η αίσθηση κοινότητας και η επιθυμία για βελτίωση (Χατζηπαντελή, 1999).

Αναμφισβήτητα, η στάση και η διάθεση των ατόμων που κινούνται μέσα σε μια σχολική μονάδα είναι συνυφασμένη με την κουλτούρα της. Προκειμένου να είναι επιτυχής η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, πρέπει να αναλυθεί και να ληφθεί σοβαρά υπόψη η ταυτότητα του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται οι

λειτουργίες της σχολικής μονάδας. Η ταυτότητα αυτή έχει την εξωτερική (υλική και αισθητική) και την εσωτερική (πνευματική και συναισθηματική) της διάσταση (Γιαννακάκη, 1997). Όσον αφορά την εξωτερική διάσταση του σχολικού κλίματος, αντιλαμβανόμαστε ότι η σημασία της υλικοτεχνικής υποδομής είναι ευνόητη. Ασφαλώς, δεν αποτελεί δραστηριότητα διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού αλλά του κτιρίου.

Εντούτοις, η εξασφάλισή της αποτελεί προϋπόθεση και αφετηρία για την ικανοποίηση άλλων αναγκών του ανθρώπινου δυναμικού (Αστερίου,2010). Έτσι, η ύπαρξη κατάλληλου εποπτικού και εργαστηριακού υλικού, οργανωμένου Εργαστηρίου Πληροφορικής –εύχρηστου, φιλικού και προσπελάσιμου από όλους τους μαθητές και τους δασκάλους της μονάδας και όχι μόνο τους «ειδικούς», η διαδικτυακή σύνδεση, η ύπαρξη πλούσιας βιβλιοθήκης, η καθαριότητα των σχολικών χώρων, θεωρούνται απαραίτητα συστατικά επιτυχίας της υλοποίησης των στόχων της. Οι ελλείψεις αυτού του τύπου, λειτουργούν αποτρεπτικά για κάθε δραστηριοποίηση. Ακόμα και η αισθητική του κτιρίου αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη διάθεση για διδασκαλία και μάθηση.

Είναι λογικό, καθένας να αποδίδει καλύτερα όταν ο χώρος που εργάζεται του παρέχει αίσθηση φιλοξενίας, ζεστασιάς και άνεσης. Αν δεχτούμε ότι τα θέματα αισθητικής και ανέσεων είναι πολύ πιο εύκολο να διευθετηθούν, με το σκεπτικό ότι ο διαχειριστής της μονάδας έχει μεριμνήσει για αυτά, θα συμφωνήσουμε στο ότι, η εσωτερική διάσταση της ταυτότητας του περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας διαμορφώνει ανεξίτηλα την κουλτούρα της.

Εδώ, την κινητήρια δύναμη αποτελεί ο διευθυντής της μονάδας. Ανεξάρτητα από το αν παραλαμβάνει τη

διεύθυνση από κάποιον προκάτοχο ή αν διευθύνει τη μονάδα από την ίδρυσή της, έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει την ατμόσφαιρα που εκείνος επιθυμεί και θεωρεί πιο αρμόζουσα.

Στην πρώτη περίπτωση, αν δηλαδή βρεθεί σε μια ήδη εδραιωμένη κουλτούρα, σε ένα *status quo*, θα χρειαστεί περισσότερο χρόνο, επιμονή και ενέργεια. Το κλειδί της όλης υπόθεσης είναι οι ανθρώπινες σχέσεις. Είναι όμως πιθανό ο διευθυντής να μην έχει την ίδια «κουλτούρα», την ίδια νοοτροπία με τον πληθυσμό του περιβάλλοντος στο οποίο βρέθηκε. Τότε υπάρχει ο κίνδυνος να επιχειρήσει να αλλοιώσει την ταυτότητα του εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτικού δυναμικού, γεγονός που θα στραφεί τόσο σε βάρος του, όσο και σε βάρος του ίδιου του οργανισμού με πολύ αρνητικές συνέπειες. Σε περίπτωση που ο διευθυντής εντοπίσει ασυμβατότητα και δυσχέρεια στις σχέσεις μεταξύ ατόμων ή ομάδων που συνθέτουν το ανθρώπινο δυναμικό, οφείλει να λειτουργήσει καταπραϋντικά και σε πολλές περιπτώσεις θεραπευτικά (Fullan, 1992).

Οι βασικοί παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν αποτελεσματικά στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος σε μια σχολική μονάδα είναι οι εξής: η επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, η οργάνωση και η διοίκηση του σχολείου και τέλος οι μαθητές (Πασιαρδή, 2001).

Σύμφωνα με τον Μαραθεύτη (1981), οικοδομείται θετικό σχολικό κλίμα όταν υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στην επίσημη και την ανεπίσημη οργάνωση του σχολείου. Ως επίσημη οργάνωση νοείται η επικρατούσα ιεραρχία, οι διαδικασίες και οι σχέσεις των μελών του σχολείου, οι οποίες καθορίζονται από τις εκάστοτε εκπαιδευτικές αρχές. Η ανεπίσημη οργάνωση αναφέρεται στις διαπροσωπικές σχέσεις που διαμορφώνουν τα ίδια τα

μέλη της ομάδας κατά την επικοινωνία τους. Σύμφωνα με τον Καραγιώργη (1981), είναι πολύ σημαντικό για κάθε σχολική μονάδα να επιδιώκεται η αρμονική σύζευξη του ανθρώπινου παράγοντα και των στόχων που έχουν τεθεί.

### 3. 3. 2. Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που μπορεί να διαπιστώσει την αρμονική σύζευξη του ανθρωπίνου στοιχείου και των στόχων που έχουν τεθεί σε μια σχολική μονάδα είναι η αξιολόγηση της σχολικής πραγματικότητας από τους ίδιους τους φορείς της (διευθυντική ομάδα, εκπαιδευτικοί), οι οποίοι μέσα από ανοικτή επικοινωνία και διάδραση φτάνουν σε συναινετικές αποφάσεις για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η μονάδα ως οργανισμός. Τότε η «αξιολόγηση» νοείται ως έκφραση αποτίμησης, εκτίμησης, μέτρησης των αποτελεσμάτων των δράσεων της σχολικής μονάδας όχι μόνο για να κριθεί η καταλληλότητά τους αλλά και για να φωτιστεί η ανάγκη επαναπροσδιορισμού ή και διαφοροποίησης τους. (Θεοφιλίδης, 2014).

Πιο συγκεκριμένα η αξιολόγηση αποτελεί το τρίτο στοιχείο μιας γραμμικής σχέσης, η οποία στην πρώτη και δεύτερη θέση έχει, αντίστοιχα τον προγραμματισμό και την εφαρμογή. Η αξιολόγηση αφορά στα αποτελέσματα της εφαρμογής. Δηλαδή προσδιορίζει από τη μια πλευρά επίπεδα πραγμάτωσης στόχων και από την άλλη δράσεις και μέσα που υπήρξαν αποτελεσματικά και τα οποία συνεπώς μπορούν να επαναληφθούν σε νέο κύκλο εργασιών. Ταυτόχρονα όμως η αξιολόγηση αφορά και στον προγραμματισμό γιατί μπορεί να αποδείξει κατά

πόσο η στοχοθεσία, τα χρονοδιαγράμματα και τα μέσα που επελέγησαν ήταν τα κατάλληλα ή όχι.

Επομένως, θα μπορούσαμε να μιλήσουμε και για «αυτό-αξιολόγηση» της σχολικής μονάδας η οποία ορίζεται ως μια διαδικασία που περιλαμβάνει συστηματική συλλογή πληροφοριών, η οποία ξεκινά από το ίδιο το σχολείο (το οποίο γνωρίζει καλύτερα από κάθε άλλον το ιδιαίτερο πλαίσιο του σχολείου ή σε ποιους τομείς συγκεκριμένα χρειάζεται βελτίωση) και που προορίζεται να αποτελέσει τη βάση για την αξιολόγηση της λειτουργίας του και το βαθμό πραγμάτωσης των στόχων του με σκοπό τη λήψη αποφάσεων βελτιωτικής δράσης.( ό.π.).

Σε γενικές γραμμές η αξιολόγηση αυτή μπορεί να ενισχύσει την αυτονομία της σχολικής μονάδας και να την μετατρέψει σε φορέα ανάπτυξής της. Κατά συνέπεια η σχολική μονάδα μετατρέπεται σε οργανισμό ο οποίος προγραμματίζει τη δική του ανάπτυξη και αποβαίνει μανθάνουσα κοινότητα, μετατρέπεται σε αυτόνομο σχολείο. Ένα παρόμοιο σχολείο δεν διαθέτει ένα κατάλογο χαρακτηριστικών και πρακτικών που διασφαλίζουν αποτελεσματικότητα. Απλά πρέπει μόνο του να ανακαλύψει ποια χαρακτηριστικά είναι σημαντικά για να επιτύχει τους δικούς του στόχους καθώς και ποια χαρακτηριστικά είναι περισσότερο εφικτό να τα διασφαλίσει.

Εξάλλου η αποτελεσματικότητα δεν παραμένει σταθερή ούτε οι συνθήκες μέσα στις οποίες λειτουργεί το σχολείο παραμένουν σταθερές. Ως εκ τούτου το σχολείο θα πρέπει να είναι σε μια συνεχή διαδικασία ελέγχου αυτών των παραγόντων και της επίδρασής τους στη βελτίωση του. Η διαδικασία αυτή ταυτίζεται με τη διαδικασία αυτό-αξιολόγησης και προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου με στόχο τη βελτίωση του σχολείου.

Το αυτόνομο σχολείο είναι το σκεπτόμενο, το προβληματιζόμενο και το συνεχώς ανανεούμενο σχολείο (Holly & Southworth, 1989). Το σχολείο αυτό λειτουργεί με δύο βασικές παραδοχές: πρώτο, ότι το διδακτικό προσωπικό είναι ο πιο αποφασιστικός παράγοντας για την ποιοτική βελτίωση της σχολικής μονάδας στους διάφορους τομείς. «Οι εκπαιδευτικοί ως άτομα και ως ομάδα» προτείνουν οι Hofman, Dijkstra & Hofman (2009) «έχουν κεντρική θέση στις διαδικασίες μέσω των οποίων τα σχολεία επιδιώκουν τη βελτίωση». Επομένως, βασικός στόχος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) είναι η κινητοποίηση, η ενεργοποίηση, η συμμετοχή, καθώς και η ανάπτυξη διαλόγου, συνεργασιών και πρωτοβουλιών, με σκοπό την ενδυνάμωση των σχέσεων και τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο (Πασιάς, 2012).

Δεύτερο ότι οποιαδήποτε προσπάθεια αλλαγής πρέπει να συνδέεται με τα ιδιαίτερα προβλήματα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας καθώς και στην επαρκή γνώση των στοιχείων του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος του σχολείου, το οποίο επηρεάζει άμεσα τα κοινωνικά, πολιτισμικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου(ό.π).

Τέλος, βαρύνουσα σημασία κατά την άποψη μας σε ένα τέτοιο σχολείο έχει ο ρόλος του Διευθυντή-ηγέτη που αποτελεί κύριο στοιχείο στην επιτυχία των στόχων που θέτουν οι σχολικές μονάδες, όπως είδαμε και στο 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο. Εδώ, εμφανίζεται επιτακτικά η ανάγκη για έναν ικανό ηγέτη ο οποίος οφείλει να κινείται συχνά ανάμεσα σε ρόλους αξιολογητή αλλά και αξιολογούμενου, να προωθεί τη διάδραση-σύμπραξη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς δηλαδή την ενεργητική συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων που τους αφορούν και για τις

οποίες έχουν την απαραίτητη τεχνογνωσία. Η συμμετοχή αυτή (συμμετοχική ηγεσία) συνιστά ουσιαστική συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων οι οποίες υπηρετούν τόσο οργανισμικούς όσο και προσωπικούς στόχους. Έτσι δημιουργείται η αίσθηση αυτοδέσμευσης στους εκπαιδευτικούς για την ενίσχυση της προσπάθειας, το αίσθημα εμπιστοσύνης στη δυνατότητα της σχολικής μονάδας για εκσυγχρονισμό και προσαρμογή στα νέα δεδομένα και το συναίσθημα ευθύνης απέναντι στο επάγγελμά τους αλλά και στην κοινωνία γενικότερα.

Όμως, σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα όπως το ελληνικό η εισαγωγή καινοτομιών και η προσπάθεια βελτίωσης είναι του τύπου «κέντρο-περιφέρεια». Δηλαδή οι αποφάσεις λαμβάνονται από το κέντρο και διοχετεύονται σε όλες τις σχολικές μονάδες. Σε τέτοιες συνθήκες το διδακτικό δυναμικό είναι το εκτελεστικό όργανο της καινοτομίας και η σχολική μονάδα είναι έτερο-κινούμενη και όχι αυτοδύναμη. Η πρακτική της αυτό-αξιολόγησης σχολείου έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει την αυτονομία της σχολικής μονάδας και να την μετατρέψει σε φορέα ανάπτυξης της. Σε μια τέτοια περίπτωση η σχολική μονάδα μετατρέπεται σε **μανθάνοντα οργανισμό**<sup>15</sup>(Θεοφιλίδης, 2014).

---

<sup>15</sup> Μανθάνων οργανισμός είναι μια ομάδα ανθρώπων που επιδιώκουν κοινούς οργανισμικούς και προσωπικούς στόχους με συλλογική δέσμευση για τη συχνή αξιολόγηση της αξίας αυτών των στόχων, διαφοροποιώντας τους όταν αυτό επιβάλλεται και αναπτύσσοντας συνεχώς πιο αποτελεσματικούς και αποδοτικούς τρόπους για την πραγμάτωσή τους (Leithwood & Aitken, 1995, p.40)

## 4° ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### Επιλογή Διευθυντών και αποτελεσματικότητα σχολικών μονάδων

#### 4.1. Επιλογή Διευθυντών και αποκέντρωση εκπαιδευτικού συστήματος

Σε έναν μανθάνοντα οργανισμό οι άνθρωποι δεσμεύονται για την επίτευξη κοινών στόχων, τους οποίους αξιολογούν συχνά, στην προσπάθεια τους για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και βελτίωση του οργανισμού. Μια τέτοια διαδικασία απαιτεί αυτοδέσμευση των μελών του οργανισμού και διάθεση για καινοτομία και δημιουργικότητα. Σε ένα ανάλογο περιβάλλον και παρά το συγκεντρωτισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, δημιουργείται η ανάγκη επαναπροσδιορισμού του ρόλου του Διευθυντή-ηγέτη της σχολικής μονάδας.

Όμως, παρά το γεγονός ότι η επιλογή Διευθυντών εξακολουθεί να αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα θέματα που απασχολούν τις τελευταίες δεκαετίες τη σχολική εκπαίδευση και παρά την πληθώρα των αλλαγών που έχουν σημειωθεί σε νόμους που αφορούν στην επιλογή τους μέχρι σήμερα στη χώρα μας, η άποψη που ερευνά την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων σε σχέση με την επιλογή των διευθυντών τους, φαίνεται να εκκρεμεί.

Είναι γεγονός πως τα τελευταία χρόνια, κυρίως στις αγγλοσαξονικές χώρες, η κοινωνιολογία των οργανισμών, επικεντρώνεται στο πλαίσιο της λειτουργικής προσέγγισης στο σχολικό οργανισμό, διερευνώντας τον ορθολογισμό και την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας του με βάση μια τεχνοκρατική αντίληψη για το σχολείο και



το έργο του. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται σήμερα, με παραλλαγές, σε πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (Παπακωνσταντίνου, 2012).

Επιπλέον, από τη δεκαετία του '90 η έννοια της «ποιότητας» συνδέθηκε άρρηκτα με τις έννοιες της «διοίκησης», της «ηγεσίας», της «σχολικής αποτελεσματικότητας» και της «σχολικής βελτίωσης»(Πασιάς, 2015).

Στην Ευρωπαϊκή εκπαίδευση η «ποιότητα» εισήχθη στις αρχές του '90 τόσο ως λόγος με την έννοια της «ποιοτικής εκπαίδευσης» (quality education) όσο και ως πρακτική με την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση (quality in education). Το ζήτημα όμως της ποιότητας στην εκπαίδευση και την κατάρτιση απέκτησε ιδιαίτερο ενδιαφέρον τη δεκαετία του '90 όταν συνδέθηκε με τις πολιτικές για την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή.(ό.π.).

Από τη δεκαετία του 2000 και έπειτα η εισαγωγή των εννοιών της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας αποτελούν μέρος ενός «νέου εκπαιδευτικού παραδείγματος», ενός «νέου εκπαιδευτικού «πολιτισμού» με κύρια χαρακτηριστικά την επιβολή μιας τεχνοκρατικής ιδεολογίας και μιας «κουλτούρας ελέγχου» με συγκεκριμένο κοινό πλαίσιο λειτουργίας, αξιολόγησης και λογοδοσίας που νομιμοποιείται από την επιστημονική κοινότητα και ελέγχεται από τα δίκτυα των τεχνοκρατών(Πασιάς, 2015).

Στο πλαίσιο των παραπάνω εξελίξεων έχει αναπτυχθεί στη σχετική βιβλιογραφία ευρεία συζήτηση και προβληματική για τα μοντέλα διοίκησης των εκπαιδευτικών συστημάτων, τα μοντέλα και τις πολιτικές ρύθμισης των συστημάτων και της αποτελεσματικότητας

του καθενός απ' αυτά. Μέσα από μια τεχνοκρατική λογική, που εστιάζεται στη φροντίδα για μείωση της «σπατάλης» πόρων και βελτίωση της παραγωγικότητας και αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, επιχειρείται η ανάπτυξη των πολιτικών ρύθμισης<sup>16</sup> της λειτουργίας τους και αύξησης της αποτελεσματικότητάς τους σε συνάρτηση με λογικές, ή προβλήματα που γεννήθηκαν από τις πολιτικές αποσυγκέντρωσης και αποκέντρωσης της εκπαίδευσης.(Παπακωνσταντίνου,2012).

Στη χώρα μας, η αποκέντρωση εξαντλείται στο σχετικά αποσυγκεντρωμένο μοντέλο που αναφέραμε και στο κεφάλαιο 2.2 ενώ παράλληλα το κράτος έχει εκφράσει με διάφορους τρόπους, είτε μέσω των διαφόρων κυβερνήσεων, είτε στο πλαίσιο του περιορισμού των δραστηριοτήτων της κεντρικής εξουσίας και του κράτους, όπως εκφράζεται σήμερα κυρίως από τα νεοφιλελεύθερα πολιτικά κόμματα, την «επιθυμία» για αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος (ό.π.).

Επομένως η προσοχή, σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου(2012) στρέφεται τόσο στα Ανώτατα-τριτοβάθμια- εκπαιδευτικά ιδρύματα, προβάλλοντας την αυτοτέλεια τους, όσο και στις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και εντάσσεται στο πλαίσιο του επαναπροσδιορισμού και αναδιάρθρωσης των λειτουργιών, εξουσιών και των αρμοδιοτήτων των οργάνων διοίκησής τους.

Αυτό δεν αποτελεί ένα ουδέτερο παιχνίδι αλλά παίρνει αξία στο πλαίσιο ενός πιο «ουσιαστικού»

---

<sup>16</sup> Η Ρύθμιση με την ευρεία έννοια ορίζεται ως η διαδικασία παραγωγής κανόνων και προσανατολισμού διεύθυνσης των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βλ. Boyer, R., *Η Θεωρία της Ρύθμισης: κριτική ανάλυση*, Αθήνα, Εξάντας, 1988, και Baudy, P., *L'Europe des services publics: entre libéralisation, modernisation, régulation, évaluation*, *Politiques et management public*, no 1, 2002. (Παπακωνσταντίνου, Ν.Παιδεία).

αναπροσανατολισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο την αύξηση της αποτελεσματικότητας και παραγωγικότητας του συστήματος, σύμφωνα, εξάλλου, με την κυρίαρχη ιδεολογία όπως αυτή εκφράζεται μέσα από αποφάσεις, συστάσεις και “οδηγίες” των οργάνων της Ε.Ε. αλλά και των Διεθνών οργανισμών (ΟΟΣΑ, Διεθνής Τράπεζα, Διεθνές Νομισματικό Ταμείο). (ό.π.).

Μια από τις πρώτες συνέπειες της αποκέντρωσης είναι η ανταπόκριση του κράτους στο αίτημα των συντελεστών της εκπαίδευσης και κυρίως των χρηστών για τον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος για τη συμμετοχή τους στην λειτουργία των σχολικών-εκπαιδευτικών μονάδων αλλά και για την διαμόρφωση αυτής ακόμα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι γονείς κυρίως έχουν πλέον λόγο και ασκούν κριτική σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο για τον τρόπο λειτουργίας και ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συστήματος, γιατί καλούνται ακριβώς να επιλέξουν τις αρχές και να δώσουν την προβλεπόμενη από το πλαίσιο εξουσία σε εκλεγμένους από αυτούς εκπροσώπους διοίκησης του συστήματος σε τοπικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Το πόσο καθοριστική είναι η παρέμβαση των γονέων στη λειτουργία του σχολείου εξαρτάται από το μοντέλο ρύθμισης του αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος. Σε ορισμένες περιπτώσεις συμμετέχουν στην επιλογή των διευθυντών των σχολικών μονάδων ή επιλέγουν σε επίπεδο Δήμου τους εκπροσώπους τους, που με τη σειρά τους αυτοί θα επιλέξουν τόσο τους διευθυντές όσο και τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων. (Παπακωνσταντίνου, 2012).

Ένα δεύτερο ουσιαστικό χαρακτηριστικό των μοντέλων αποκέντρωσης είναι η ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως πυρήνα λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος με τη μεταφορά αρμοδιοτήτων, κυρίως

αρμοδιοτήτων λήψης αποφάσεων σε μια ευρεία «γκάμα» θεμάτων του εκπαιδευτικού έργου, που σημαίνει ότι αποδίδεται αυτοτέλεια στις σχολικές μονάδες. Υπάρχει μια διαβάθμιση της αυτοτέλειας των σχολικών μονάδων ανάλογα με το μοντέλο ρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος, που αποτυπώνεται σ' ένα νοερό φάσμα από μια σχετική αυτοτέλεια έναντι της κεντρικής εξουσίας μέχρι την πλήρη αυτοτέλεια των σχολικών μονάδων. Ο τελευταίος αυτός τύπος/βαθμός αυτοτέλειας αντιστοιχεί στους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς αλλά και στα ανάδοχα σχολεία (charter schools) που συναντάμε στις ΗΠΑ (Nathan, 1996) και τη Μ. Βρετανία.

Η αυτοτέλεια των σχολικών μονάδων, στο πλαίσιο της τεχνοκρατικής αντίληψης, με την οποία αποδίδεται στους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να λαμβάνουν αποφάσεις άρα και να αναλαμβάνουν πλέον ουσιαστικές ευθύνες, τόσο απέναντι στην κεντρική εξουσία όσο και απέναντι στην κοινωνία και τους γονείς, τους κάνει να γίνονται «δικηγόροι» του έργου τους και των επιδόσεων των σχολικών τους μονάδων στο πλαίσιο της αναζήτησης του πελάτη και να μην καλύπτονται πίσω από τις αστοχίες του κράτους αλλά και την φράση «το κράτος διαμορφώνει την πολιτική και δίνει τις εντολές, εμείς είμαστε υπεύθυνοι μόνο για την εφαρμογή τους»(ό.π).

Οι διευθυντές καλούνται, σύμφωνα με την προαναφερόμενη εξέλιξη, να συνειδητοποιήσουν την αλλαγή που συντελείται στον τρόπο διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων: από το «μεταφορά εντολής στην εκπαιδευτική μονάδα από την κεντρική εξουσία – εκτέλεση» στο «διαπραγμάτευση των στόχων με την κεντρική εξουσία – εκτέλεση» έτσι ώστε, σε επίπεδο σχολείου, να αναχθούν σε «ηγέτες» δηλαδή να έχουν τη δυνατότητα να πείσουν γονείς και κυρίως εκπαιδευτικούς για αυτή την αλλαγή (Παπακωνσταντίνου, 2012).

Ο διευθυντής, ο οποίος στα προηγούμενα μοντέλα ρύθμισης δεν είχε την κατάλληλη επαγγελματική κατάρτιση για να διευθύνει τη σχολική μονάδα και στηριζόταν περισσότερο στην εμπειρία και στις γνώσεις από τη μαθητεία στους προηγούμενους διευθυντές του, τώρα οφείλει να στηριχθεί στις γνώσεις για τη διοίκηση αφού οι εξουσίες αλλά και οι ευθύνες πολλαπλασιάζονται στο πλαίσιο της αποκέντρωσης.

Η επιτυχία στη διοίκηση των αυτοτελών σχολικών μονάδων εξαρτάται πλέον από τις ικανότητες του διευθυντή να εξασφαλίζει τη συμμετοχή τόσο στη λήψη αποφάσεων όσο και στην εφαρμογή τους. «Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αλλάζει ρόλο: δεν θεωρείται πλέον ο κύριος εκπαιδευτικός ή αυτός που αποτελεί τον δεσμό με την κεντρική διοίκηση, αυτός γίνεται εμψυχωτής της κοινωνίας των πολιτών»(McGinn & Welsh, 1999).

#### 4. 2. Σκέψεις για τις δύο τελευταίες διαδικασίες επιλογής διευθυντών

Εστιάζοντας συγκεκριμένα στις δυο τελευταίες κρίσεις των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης(4327/2015 και 4473/2017) και τις συχνές μεταβολές σε νόμους και εγκυκλίους παρατηρούμε μια έντονη ανάγκη αλλαγής στο σύστημα επιλογής τους η οποία εκφράζεται κατ' επίφαση με βιαστικές και μικρής εμβέλειας παρεμβάσεις οι οποίες εξακολουθούν να επιφέρουν σύγχυση και πόλωση στη εκπαιδευτική κοινότητα. (Μπαγάκης, 2017α).

Η μυστική ψηφοφορία του Συλλόγου διδασκόντων το 2015 με την επίφαση της δημοκρατικότητάς της, απέκλεισε πολλά και άξια στελέχη από θέσεις ευθύνης, σε μια κοινωνία όπου η έννοια της αξιολόγησης φέρει ακόμα

αρνητικό πρόσημο, συνεπεία ασταθών πολιτικών θέσεων. (Λιάκος, 2015).

Οι διευθυντές παρά το γεγονός ότι κρίνονται για τις θέσεις τους δεν έχουν ακόμα αποτιμήσει με ένα ενιαίο και συγκεκριμένο σύστημα αξιολόγησης τη λειτουργία του σχολείου τους μέσω των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων τους ή της κοινότητας και του Δήμου όπου αυτό ανήκει.

Οι εκθέσεις αξιολόγησης της σχολικής μονάδας αν και προβλέπονταν εδώ και χρόνια από το νόμο παρέμεναν στα συρτάρια του εκάστοτε διευθυντή εκπαίδευσης ως κενό γράμμα όπου ο κάθε διευθυντής παρουσίαζε την δική του πραγματικότητα.

Η δεκαεννιάχρονη πορεία αυτό αξιολόγησης σχολείου στη Ελλάδα (1997-2016) η οποία ξεκίνησε με ευοίωνες προοπτικές και προγράμματα υποστηριζόμενα και πραγματοποιούμενα στην Ευρώπη μέσα από την εσωτερική αξιολόγηση των σχολείων(Μπαγάκης, 2017), προσέλαβε αρνητική φόρτιση από το 2014 και μετά όταν η αυτό αξιολόγηση άλλαζε κατά περίπτωση μέσα από εύηχα συνθήματα και εγκυκλίους.

Δυο χρόνια αργότερα επέρχεται καινούργια αλλαγή στην επιλογή διευθυντών με επιστροφή σχεδόν στην προηγούμενη από το 2015 κατάσταση, με μικρές αλλαγές στην ψηφοφορία, στη μοριοδότηση, στη συνέντευξη, στη θητεία αλλά και πάλι στο ίδιο συντηρητικό κλίμα των προηγούμενων ετών με την αξιολόγηση να στέκεται επιφυλακτικά πίσω από τις λέξεις διαφορετικών πολιτικών λόγων, σε μια προσπάθεια να διατηρήσει πρόσκαιρες ισορροπίες στον ευαίσθητο χώρο της εκπαίδευσης(Μπαγάκης, 2017α).

## 5° ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### Μεθοδολογική προσέγγιση

#### 5.1.1. Μεθοδολογική προσέγγιση

Στην παρούσα εργασία, η διερεύνηση του συγκεκριμένου ερευνητικού προβλήματος, που αφορά τα μοντέλα επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων και τη σχέση τους με την αποτελεσματικότητα του σχολείου, οδήγησε στην απόφαση για μια δειγματοληπτική έρευνα ώστε να ερμηνευθούν τα υπό μελέτη φαινόμενα μέσω της συνέντευξης.

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης προέκυψαν από ένα δείγμα, 15 διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από διαφορετικές περιοχές του λεκανοπεδίου της Αττικής.

Ένα τέτοιο εγχείρημα, δεν είναι ούτε εύκολο, ούτε απλό επειδή οι πληροφορίες που απαιτούνται είναι τυπικά της μορφής των συσχετίσεων και όπως γνωρίζουμε από τη στατιστική επιστήμη, η συσχέτιση δεν υπονοεί αιτιότητα, αλλά αυτό που απαιτείται είναι μια εκλεπτυσμένη ανάλυση του λεπτομερούς προτύπου των συσχετίσεων (Robson, C., 2007).

Η εξήγηση και η ερμηνεία όμως δεν εξαρτώνται μόνο από την ανάλυση των προτύπων των συσχετίσεων αλλά και από την ενσωμάτωση στη μελέτη πληροφοριών για έναν αριθμό μεταβλητών όπως το εκπαιδευτικό υπόβαθρο, τα τυπικά προσόντα, η παιδαγωγική και διοικητική εμπειρία στο επάγγελμα, η ηλικία ή οι στάσεις των διευθυντών.

Επομένως, η ερευνήτρια οδηγείται και στις ανάλογες μεθόδους συλλογής δεδομένων από τις οποίες επιλέγει τη συνέντευξη η οποία επιτρέπει, σε σχέση με το

ερωτηματολόγιο, μια βαθύτερη μελέτη προσωπικών απόψεων για τις διαδικασίες και τα αποτελέσματά τους.

Η συνέντευξη περιλαμβάνει τη συλλογή στοιχείων μέσω της άμεσης λεκτικής συναλλαγής μεταξύ ατόμων. Με αυτή την έννοια διαφέρει από το ερωτηματολόγιο, όπου ζητείται από τον ερωτώμενο να καταγράψει με κάποιο τρόπο τις απαντήσεις του σε ερωτήσεις που του τίθενται (Cohen, Manion, Morrison, 2008).

Επιπλέον, στο πλαίσιο της έρευνας μιας κοινωνικής μονάδας όπως η εκπαιδευτική μονάδα, απαιτούνται προσωπικές ιστορικές αφηγήσεις για το πώς αναπτύχθηκε ένα συγκεκριμένο φαινόμενο, για παράδειγμα ένα νέο σύστημα επιλογής διευθυντών. (Robson, 2007). Με αυτή την έννοια, ο σκοπός της συνέντευξης δεν είναι μόνο η συλλογή δεδομένων για θέματα που σχετίζονται με τη ζωή: η συνέντευξη είναι μέρος της ίδιας της ζωής και ο εμποτισμός της από το ανθρώπινο στοιχείο είναι αναπόδραστος (Cohen, Manion, Morrison, 2008).

Ο τύπος συνέντευξης που επελέγη είναι η ημιδομημένη συνέντευξη η οποία έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις αλλά η διάταξη τους μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με την αντίληψη του συνεντευκτή σχετικά με το τι φαίνεται καταλληλότερο. Για παράδειγμα μπορεί να αλλάξει η διατύπωση της ερώτησης ή να παραλειφθούν κάποιες συγκεκριμένες ερωτήσεις που φαίνονται ακατάλληλες για κάποιον ερωτώμενο ή ακόμα και να περιληφθούν πρόσθετες ερωτήσεις. (ό.π.)

Εξάλλου, οι συνεντεύξεις πρόσωπο με πρόσωπο εκτός από τη δυνατότητα τροποποίησης της διερευνητικής κατεύθυνσης που προσφέρουν, δίνουν συνέχεια σε ενδιαφέρουσες αποκρίσεις και διερευνούν υποκείμενα κίνητρα με έναν τρόπο που δεν είναι εφικτός με ερωτηματολόγια δια του ταχυδρομείου ή τα άλλα αυτο-



συμπληρούμενα ερωτηματολόγια. Μη λεκτικές ενδείξεις μπορεί να μας δώσουν μηνύματα που μας βοηθούν στην κατανόηση των προφορικών αποκρίσεων, πιθανά αλλάζοντας ή σε ακραίες περιπτώσεις αντιστρέφοντας το νόημά τους (Robson, 2007).

Στη παρούσα μελέτη η συνέντευξη, που αποτελείται από 24 ερωτήσεις, είναι κατανοημένη σε 3 άξονες ανάλογα με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο (1.2), ενώ ο κάθε άξονας Α' (ερωτήσεις 1-9), Β' (ερωτήσεις 10-16) και Γ' (ερωτήσεις 17-24) περιλαμβάνει από 6-8 ερωτήσεις και απευθύνεται σε 15 διευθυντές σχολικών μονάδων, από 47 μέχρι 57+ ετών εκ των οποίων, μόνο οι δύο, τυχαίο γεγονός, είναι γυναίκες.

Στην εργασία αυτή ο όρος διευθυντής περιλαμβάνει και τα δύο φύλα. Οι συνεντευξιαζόμενοι επελέγησαν από διαφορετικά σχολεία της περιοχής ή κοντά στην περιοχή όπου εργάζεται η ερευνήτρια, (Δυτική Αττική). Τα κριτήρια επιλογής των σχολείων αποτέλεσαν η διαθεσιμότητα και η προθυμία των Διευθυντών τους να συμμετέχουν στην έρευνα, λόγω των αυξημένων υποχρεώσεων του επαγγέλματος τους.

Οι συνεντεύξεις ξεκίνησαν την 21η Ιανουαρίου 2018 και διήρκεσαν μέχρι και την 28<sup>η</sup> Φεβρουαρίου 2018, αφού προηγήθηκε ηλεκτρονική επικοινωνία με τα σχολεία για το αντικείμενο της έρευνας και τη διασφάλιση του απορρήτου των προσωπικών δεδομένων. Επίσης υπηρξε τηλεφωνική επικοινωνία, 2 εβδομάδες πριν από τις συνεντεύξεις, για τον καθορισμό της ώρας και της ημέρας.

Σχετικά με τη διάρκεια της συνέντευξης, ο μέσος όρος ήταν περίπου 45-48 λεπτά με εξαίρεση μια περίπτωση που έφτασε στα 50 λεπτά. Ο χρόνος θεωρήθηκε επαρκής για να εκφραστούν οι απόψεις όλων αν και κάποιοι ήταν εξαιρετικά προσεκτικοί, συνοπτικοί και φειδωλοί στις απαντήσεις τους.

Παρά το γεγονός αυτό, η συνέντευξη γενικά κύλησε ομαλά, το κλίμα ήταν θετικό και υπήρχε ροή στη συζήτηση.

Η διάρκεια της απομαγνητοφώνησης-καταγραφής παρουσίασε μεγάλο ενδιαφέρον διότι η ερευνήτρια εστίασε στις λεπτομέρειες που κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν αδύνατον να συγκρατηθούν στη μνήμη, παρά το γεγονός ότι κατά τις συνεντεύξεις υπήρχε παράλληλη καταγραφή σημειώσεων για μη λεκτικές συμπεριφορές ή για συμπληρωματικές πληροφορίες μετά το κλείσιμο του μικροφώνου.

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων όμως, ολοκληρώθηκε σε διάστημα δύο περίπου μηνών μετά την καταγραφή. Αυτό, αποτέλεσε ίσως το δυσκολότερο στάδιο της έρευνας αφού χρειάστηκε να συσχετιστούν και να κατηγοριοποιηθούν απόψεις, στάσεις και αντιστάσεις εκπαιδευτικών-διευθυντών, ατόμων με εμπειρίες και επιστημονικό υπόβαθρο, σε ένα εξαιρετικά ευαίσθητο θέμα όπως η ίδια η επιλογή τους σε θέσεις διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων, ή οποία μάλιστα σχετίζεται και με την αποτελεσματικότητα των μονάδων τους.

Το όλο εγχείρημα αποτέλεσε πρόκληση για την ερευνήτρια διότι μέσα από τη διαπροσωπική επαφή και το διάλογο ήρθαν στην επιφάνεια πτυχές χαρακτήρων και στάσεις επαγγελματικής ζωής ατόμων που δεν θα διαφαίνονταν σε μια απλή συμπλήρωση ερωτηματολογίου. Η δια ζώσης επαφή και μάλιστα εν ώρα εργασίας, παρά τους κινδύνους που εμπεριέχει λόγω του απρόβλεπτου των καταστάσεων στο επάγγελμα των διευθυντών σχολικών μονάδων, για παράδειγμα έκτακτο παιδαγωγικό συμβάν, ατύχημα στο σχολικό περιβάλλον, μη προγραμματισμένη επίσκεψη φορέων, διακοπή ρεύματος και άλλα πολλά απρόοπτα, δίνει στην έρευνα την ενέργεια και την εγρήγορση ενός δρώντος ζωντανού

οργανισμού όπως είναι το σχολείο, συνεχώς εναλλασσόμενου και ενδεχομένως μεταλλασσόμενου, γεγονός που αποτελεί και την γοητεία του εγχειρήματος.

#### 5.1.2. α) Οι περιορισμοί της έρευνας

- **Ποσοστό δείγματος :15 Διευθυντές**  
Διερωτηθήκαμε αν με το δείγμα αυτό θα μπορούσαμε να γενικεύσουμε κάποια συμπεράσματα. Είναι τα αποτελέσματα μας ενδεικτικά της κατάστασης που βιώνουμε στην επιλογή στελεχών διοίκησης στη Β/μια Εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα και της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων τους;
- **Διερεύνηση απόψεων διευθυντών με διαφορετικές αφετηρίες, εμπειρίες και επιστημονικό υπόβαθρο.**  
Στις απόψεις των διευθυντών που διερευνήθηκαν, αν και υπήρξαν συγκλίσεις, ήταν σαφές πως δεν είχαν όλοι τις ίδιες γνώσεις και εμπειρίες. Επίσης παρατηρήθηκαν αρκετές αποκλίσεις σε άτομα που ανέλαβαν θέσεις ευθύνης για πρώτη φορά όπως και σε άτομα που βρίσκονταν στην ίδια θέση πάνω από 3 θητείες(δηλαδή σε πολύ παλαιούς ή πολύ νέους διευθυντές).
- **Ανεπαρκές δείγμα από κάθε τύπο σχολείων Β/μιας Εκπαίδευσης (7 γυμνάσια, 4 γενικά λύκεια, 2 τεχνικά-επαγγελματικά λύκεια, 1 Πειραματικό γυμνάσιο, 1 εσπερινό γυμνάσιο).**  
Αν και έγιναν προτάσεις σε πολλά σχολεία για συμμετοχή στην έρευνα(για παράδειγμα από τα 6 ΕΠΑΛ που προσκλήθηκαν μόνο 2 θέλησαν να λάβουν μέρος, από τα 3 πειραματικά μόνο 1), δεν υπήρξε, κατά την άποψή μας, επαρκής ποσότητα δείγματος ώστε από κάθε τύπο σχολείου να υπάρχουν ισάριθμα

παραδείγματα. (πχ. 3 από κάθε τύπο θα ήταν το βέλτιστο).

- Χρονοβόρα η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων.  
Η διαδικασία απομαγνητοφώνησης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων αν και ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα, υπήρξε χρονοβόρα (2 μήνες, Μάρτιο και Απρίλιο 2018).

#### 5.1.2.β) Τα θετικά στοιχεία της έρευνας

- Η έρευνα, μέσω της συνέντευξης σε πραγματικό χρόνο λειτουργίας των σχολείων.  
Οι διευθυντές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ώρες λειτουργίας του σχολείου, γεγονός που αφενός δυσχέρανε την συνέντευξη(παρεμβολές, διακοπές, ατυχήματα μαθητών) αλλά της προσέδωσε και ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον ως έρευνας δράσης σε πραγματικό τόπο (συνθήκες εργασίας) και χρόνο (λειτουργία ωρολογίου προγράμματος του σχολείου).
- Η αποτύπωση της κουλτούρας των σχολείων στην επισκέπτρια- ερευνήτρια με την είσοδό της στο χώρο.  
Το κάθε σχολείο αποτέλεσε μια καινούργια ανακάλυψη αφού με την είσοδο στο χώρο του, από το εξωτερικό ή εσωτερικό του προαύλιο, τους διαδρόμους, τις αίθουσες, το γραφείο του Συλλόγου και του Διευθυντή του, τη διακόσμηση, τα χρώματα(ζωηρά/ουδέτερα), τα πρόσωπα μαθητών και εκπαιδευτικών, απέπνεε και το ανάλογο κλίμα (συνεργατικό, ευχάριστο, χαρούμενο, αυστηρό, τυπικό, ουδέτερο).

- Η προηγούμενη εμπειρία της ερευνήτριας σε θέση ευθύνης συνετέλεσε στο καλό γενικότερα κλίμα, στην ευελιξία και στη ροή της συνέντευξης.

Αποδεικνύεται κεφαλαιώδης η σημασία που θα πρέπει να αποδίδει ο εκάστοτε ερευνητής στο ζητούμενο της έρευνάς του και στα μέσα με τα οποία θα το προσεγγίσει, ιδιαίτερα όταν διερευνά ένα θέμα στο οποίο δεν έχει ο ίδιος προσωπική εμπλοκή ή εμπειρία.

- Ερευνητικό ενδιαφέρον για επανάληψη της έρευνας με μεγαλύτερο δείγμα, ευρύτερης κλίμακας.

Η έρευνα από αυτό το δείγμα των 15 διευθυντών δείχνει τον προβληματισμό τους για την αποτελεσματικότητα των σχολείων τους και την «απομόνωσή τους» τελικά μέσα στον πολυσχιδή ρόλο τους. Επιπλέον δημιουργεί έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον για μια έρευνα ευρύτερης κλίμακας, περισσότερων περιοχών όπου θα αποτυπώνονται οι τάσεις και τα διλήμματα αλλά και οι προτάσεις του νέου διευθυντή-ηγέτη για το αποτελεσματικό σχολείο του μέλλοντος. Εξάλλου, λογικά, όσοι βιώνουν εκ του σύνεγγυς τη θέση ευθύνης θα έπρεπε να βρίσκονται και πιο κοντά στις λύσεις που συμβάλλουν στη βελτίωση της.

### 5.1.3. Η έρευνα, οι συνεντεύξεις και τα αποτελέσματά τους.

Σχετικά με τις διαδικασίες, στην 1<sup>η</sup> ερώτηση, που αφορά στα τυπικά προσόντα (γενικότερη επιστημονική κατάρτιση αλλά και ειδικότερα σπουδές στην εκπαιδευτική διοίκηση) η πλειοψηφία των διευθυντών απαντά πως είναι απαραίτητα και ιδιαίτερα τόσο η μελέτη στη διοίκηση

όσο και η εμπειρία συντελούν στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Εξάλλου, σύμφωνα με το Διευθυντή Μ. *« τα τυπικά προσόντα είναι απαραίτητα αλλά δεν φτάνουν διότι υπήρξαν διευθυντές χωρίς περγαμηνές που διοίκησαν τα σχολεία τους με τόσο δημοκρατικό τρόπο που τους θυμούνται μέχρι σήμερα».*

Στην ερώτηση 2, οι 7 από τους 15 διευθυντές (ποσοστό 46,6%) απάντησαν ότι οι δυνατότητες του εκπαιδευτικού με τα αυξημένα τυπικά προσόντα να καταλάβει μια θέση ευθύνης είναι μειωμένες σε σχέση με την προϋπηρεσία, η οποία υπερτιμάται σε σχέση με τα προσόντα τους. Ενώ στην ερώτηση 3, οι 10 στους 15 διευθυντές, (σε ποσοστό 66,6%), απαντούν πως *«ο νέος ηλικιακά εκπαιδευτικός δεν ενθαρρύνεται σήμερα να αναλάβει μια θέση ευθύνης σε σχολική μονάδα διότι έχει πολλές ευθύνες, το επίδομα της θέσης ευθύνης δεν αρκεί και οι συνθήκες που θα εργαστεί λειτουργούν αποθαρρυντικά. Εδώ κανείς δεν φεύγει πριν τις 4 το απόγευμα».* (Διευθυντής Μ.). *«Γνωρίζω περιπτώσεις νέων ηλικιακά εκπαιδευτικών με πολλά προσόντα οι οποίοι απέτυχαν γιατί δεν είχαν τη σωστή διαχείριση. Επίσης δεν μπορεί να γίνεται κάποιος διευθυντής με διδακτορικό πάνω στα φυτά και όχι στη διοίκηση. Οι νέοι αποφεύγουν τις ευθύνες σε μεγάλο ποσοστό είτε για φιλοδοξία είτε για τα οικονομικά»*(Διευθυντής Π.). *«Τον νέο θα τον περάσει ο παλιός. Ουσιαστικά όποιος έχει προϋπηρεσία κάτω από 10 χρόνια δεν μπορεί να συναγωνιστεί αυτόν με τα 20 έτη προϋπηρεσίας»* (Διευθυντής Α.).

Τα προσόντα του καλού διευθυντή στην ερώτηση 4, κατά γενική ομολογία είναι η υπομονή, η αυτοσυγκράτηση, η συνεργατικότητα, η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, το μάχιμο στην εκπαίδευση, η διοικητική ικανότητα, η οργανωτικότητα, η επικοινωνία, η πίστη στην εκπαίδευση και στην δυνατότητα αλλαγής, η

δημοκρατικότητα, το όραμα και η αγάπη στη δουλειά του, η αποφασιστικότητα, η διεκδίκηση, η ενσυναίσθηση, η δικαιοσύνη και ο αναστοχασμός:

*«Εκτός από τα τυπικά προσόντα, ξένη γλώσσα, να διαθέτει μεταπτυχιακό στη διοίκηση. Όχι, με 5 χρόνια υπηρεσίας, τα 15 χρόνια υπηρεσίας είναι καλά για τη θέση αυτή. Να διαθέτει υπομονή και γερό στομάχι, να φέρνει κάτι καινούργιο στο σχολείο»(Διευθυντής Κα)*

*Να είναι «επικοινωνιακός, συνεργατικός, όχι μάνατζερ, αλλά ηγέτης, να έχει όραμα, να γνωρίζει τον οργανισμό και την κουλτούρα του τόπου, να μην είναι απλός διεκπεραιωτής, να είναι κοντά στα παιδιά και να μπαίνει στη θέση του άλλου. Είμαι εδώ από το 2001 παρόλο που δεν είμαι από την περιοχή»(Διευθυντής Κ).*

*Ο Διευθυντής πρέπει «να είναι γνώστης του αντικειμένου της εκπαίδευσης και να διαθέτει ικανότητες διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Επίσης να πιστεύει στην εκπαίδευση και στη δυνατότητα αλλαγής, να έχει διαρκή επιμόρφωση και προσωπική ανάπτυξη και διοικητικές ικανότητες στηριγμένες στη γνώση, στο χαρακτήρα και στην εμπειρία του την προηγούμενη»(Διευθυντής Κου).*

*«Να μπορεί να περνάει αυτά που θέλει σαν ιδέες των άλλων, να είναι ηγέτης»(Διευθυντής Μ)*

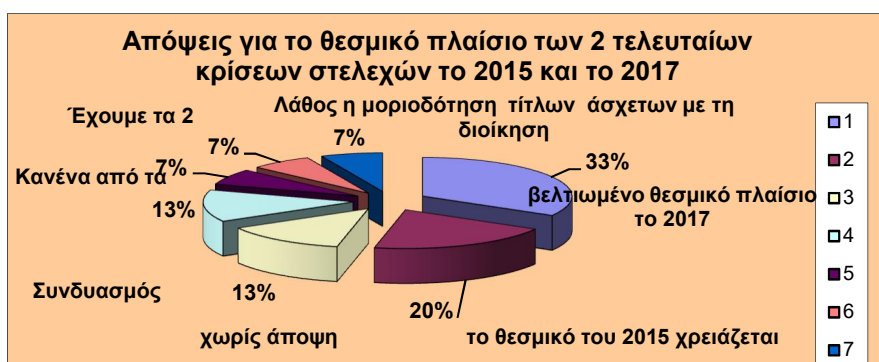
*«Να διαθέτει δημοκρατικότητα, να ακούει τους άλλους, να παίρνει πρωτοβουλίες, να βελτιώνει τα πράγματα, να είναι εργατικός, να δημιουργεί καλό κλίμα στο σχολείο, στο σύλλογο, να έχει καλή επικοινωνία με τους γονείς, να αμβλύνει τις διαφορές ανάμεσα στο ανθρώπινο δυναμικό».(Διευθυντής Πρ., από το 2007 στη θέση)*

*Καλός Διευθυντής είναι: «Ο δίκαιος, ο αναστοχαστικός, που αναρωτιέται κάθε βράδυ αν έκανε το σωστό την ημέρα που πέρασε, που όταν χρειάζεται είναι σκληρός, έχει καλή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς αλλά διεκδικεί κιόλας*

διότι κάποιες φορές οι εκπαιδευτικοί αν δεν παρακινήθούν, χαλαρώνουν. Επίσης να είναι εκεί για τα παιδιά, να μπορεί να ελέγχει την κατάσταση στο σχολείο. Εγώ στο διάλλειμα είμαι πάντα έξω. Όμως πρέπει να μπαίνει και στην τάξη. Εγώ έχω 8 ώρες και μια υπερωρία που δεν την έχω δηλώσει. Τελικά, αυτές είναι οι πιο ξεκούραστες ώρες μου».(Διευθυντής Μα).

Σε ότι αφορά το θεσμικό πλαίσιο των δυο πρόσφατων κρίσεων τα έτη 2015 και 2017, στην ερώτηση 5, οι 3 από τους 15 διευθυντές απάντησαν πως το 2015 «αν και η ψήφος του συλλόγου διδασκόντων θεωρήθηκε σημαντική για την επιλογή του Διευθυντή ωστόσο το θεσμικό πλαίσιο χρειάζεται βελτίωση διότι απέκλειε υποψήφιους από σχολικές μονάδες που δεν τους γνώριζαν». Άλλοι 5 θεωρούν πως το θεσμικό πλαίσιο βελτιώθηκε με τον τελευταίο νόμο του 2017. Ένας δεν προτιμά κανένα από τα δύο πλαίσια, δύο δεν εξέφρασαν γνώμη, και κάποιος τρίτος θεωρεί ότι «έχουμε τα δύο άκρα μεταξύ 2015 και 2017». Υπήρξαν και 2 που υποστήριξαν έναν συνδυασμό των 2 και κάποιος άλλος που θεώρησε πως « κακώς μοριοδοτείται οποιοδήποτε μεταπτυχιακό ή διδακτορικό που δεν σχετίζεται με την διοίκηση σχολικών μονάδων».

### Ερώτηση 5





Στην ερώτηση 6 που αφορούσε στην επίδραση των 2 τελευταίων θεσμικών πλαισίων κρίσεων διευθυντών στο κλίμα των σχολικών μονάδων, 10 διευθυντές απάντησαν πως το κλίμα ήταν θετικό διότι: *«όσο πιο αντικειμενική κρίση υπάρχει τόσο πιο αποδοτικός κατά τη γνώμη μου θα είναι και ο διευθυντής. Αυτό αποδείχτηκε και στην πράξη στην περίπτωση μου. Τρίτη θητεία σε αυτό το σχολείο και μια άλλη σε άλλο»*(Διευθυντής Πρ. από το 2007 στη θέση)

*«Το κλίμα δεν άλλαξε κατά τη δική μου εμπειρία διότι και ο προηγούμενος διευθυντής και εγώ λειτουργούσαμε με βάση την αρχή της συλλογικότητας, δεν υπήρχαν δυσαρέσκειες. Με το καινούργιο πλαίσιο δημιουργήθηκε γκρίνια διότι πολλοί διευθυντές μετακινήθηκαν σε άλλες σχολικές μονάδες, άλλοι παρέμειναν στο σχολείο της οργανικής τους σαν απλοί εκπαιδευτικοί»*.(Διευθυντής Β, 3<sup>η</sup> θητεία).

Αντίθετα 3 διευθυντές υποστήριξαν πως: *«σε άλλα σχολεία ήταν καλό το κλίμα σε άλλα πάλι όχι από την εμπειρία μου σε ΠΥΣΔΕ, διότι όλο και κάτι μαγειρεύεται»* (Διευθυντής Μ) ή *« το 2015 επέδρασε καταλυτικά και το κλίμα ήταν μια χαρά αν ήσουν αποδεκτός, το 2017 μπορούσες να πας και σε άλλο σχολείο έστω και με χαμηλότερη βαθμολογία. Αυτό επίσης έχει και καλά και κακά από τη μια περιορίζει την αυταρχικότητα κάποιων διευθυντών από την άλλη δημιουργεί σχέσεις συναλλαγής διότι όταν ξέρεις ότι κάποιος θα σε ψηφίσει γίνεσαι πιο ελαστικός και δεν έρχεσαι σε σύγκρουση με τον υφιστάμενο, για να μην χάσεις την ψήφο. Είναι σαν τις εκλογές στην Ελλάδα. Καλό είναι να υπάρχει κάτι που να φρενάρει τους διευθυντές να μην γίνεται κατάχρηση εξουσίας, αλλά να γίνεται πιο φανερά, πιο θεσμοθετημένα γιατί πολλές φορές μπαίνουν και προσωπικά ακόμα και συναισθηματικά θέματα»* (Διευθυντής Λ., 7χρόνια υπ/ντης, 1<sup>η</sup> θητεία Δ/ντής).

*«Εγώ βγήκα με συντριπτική πλειοψηφία αλλά και πάλι και σε άλλους οργανισμούς η επιλογή προϊσταμένων από τους υφισταμένους δεν είναι και η καλύτερη επιλογή. Τα αυξημένα τυπικά προσόντα βέβαια δεν είναι από μόνα τους επαρκή ούτε είναι το ασφαλέστερο κριτήριο για ένα διευθυντή. Σε αυτά τα 6 χρόνια εμπειρίας που είχα, είδα ότι δεν μπορούν να είναι πάντα ευχαριστημένοι οι υφιστάμενοι, άρα πως μπορούν να κρίνουν το Διευθυντή και να τον οδηγήσουν σε μια θέση ευθύνης; Το 2017 διόρθωσε αυτά που λέω, η συμβουλευτική παρέμβαση των υφισταμένων έδωσε μια εικόνα χωρίς να σημαίνει ότι είναι πάντα και η σωστή».*(Διευθυντής Θ., 3<sup>η</sup> θητεία).

*Γενικά, «μέσα από τα σεμινάρια βλέπουμε ότι στο ελληνικό σύστημα όχι μόνο στην εκπαίδευση υπάρχουν αδυναμίες στο επίπεδο της συνεργασίας, της οργάνωσης της δουλειάς και της διαχείρισης κρίσεων, πράγματα που δεν τα μάθαμε, τα ακουμπάμε εξ ενστίκτου, τα οποία με το χρόνο γίνονται εμπειρία η οποία διδάσκεται. Γι αυτό είναι αναγκαία η επιμόρφωση και για όσους μένουν πολλά χρόνια στη θέση αυτή, μια επανάληψη της επιμόρφωσης, διότι μπαίνουν καινούργια πράγματα στη διοίκηση και πρέπει να υπάρχει ενημέρωση»*(Διευθυντής Σπ, 7 έτη Δ/ντής).

Τέλος 2 υποστήριξαν ότι το κλίμα ήταν αρνητικό διότι :

*«Τα μεθεόρτια του κλίματος ήταν αρνητικά. Γενικά δημιουργήθηκαν προβλήματα και επιπλέον οι διευθυντές αντανάκλαστικά δεν έχουν την άνεση να λειτουργήσουν και να διοικήσουν όπως πρέπει, όταν κρίνονται από αυτόν που τους διοικεί»*(Διευθυντής Μα., 1<sup>η</sup> θητεία, 28 έτη προϋπηρεσίας). Επίσης, *«σχετικά με το κλίμα, με το προηγούμενο σύστημα επιλογής δημιουργήθηκε ένα σοκ, δηλαδή μια ομάδα γύρω από τον παλαιό διευθυντή, όχι θετικό αυτό, και οι άλλοι «κακοί» διευθυντές όπου η γνώμη του συλλόγου καλώς τους απέκλεισε, αλλά όλο αυτό το*

**πράγμα χρειάζεται και μια ωριμότητα»(Διευθυντής Μπ., 2<sup>η</sup> θητεία,17έτη υπ/ντής).**

#### Ερώτηση 6



Σχετικά με την τοποθέτηση των διευθυντών επί της κατάστασης που δημιούργησε η απόφαση του Συμβουλίου Επικρατείας για την αντισυνταγματικότητα του νόμου Κουράκη-Μπαλτά στην ερώτηση 7, οι περισσότεροι Διευθυντές, (10 σε αριθμό), απάντησαν πως ήταν ορθή η επίκληση της αντισυνταγματικότητας διότι :

*«όταν θέλεις να αλλάξεις κάτι, φροντίζεις να εξασφαλίζεται η συνταγματικότητα και η νομιμότητα στο εγχείρημα. Εδώ μάλλον, υπήρξε βιασύνη για μια πολύ σημαντική αλλαγή»(Διευθυντής Κ., 2<sup>η</sup> θητεία στη σχολική μονάδα).*

Επιπλέον, *«έπρεπε να προβλεφθεί και να μην ακολουθήσουν αυτά που ακολούθησαν, να υπάρχει μια ασφαλιστική δικλείδα». Εξάλλου «εγώ ξέρω ότι στις κρίσεις για να έχεις δικαίωμα ένστασης πρέπει να έχεις αξιολογηθεί φανερά για να μπορέσεις να προσφύγεις».*(Διευθυντής Λ., 2<sup>η</sup> θητεία, 9έτη υπ/ντής). *«Το 2015 είχαμε την επιλογή με βάση την ψηφοφορία του συλλόγου αλλά αυτό αυτόματα απέκλειε τον υποψήφιο από ένα σχολείο που δεν τον γνώριζε. Τώρα είχε πιο ολιστική προσέγγιση, διότι σε κάποιον που δεν είχε την σύμφωνη γνώμη του συλλόγου θα υπήρχε και πρόβλημα συνεργασίας. Η ψήφος των εκπαιδευτικών είναι συνειδητή*

και γίνεται με βάση τα κριτήρια που χρησιμοποιεί ο καθένας μας για να ψηφίσει. (Διευθυντής Σπ., 7 έτη στη θέση αυτή).

«Ορθά επικαλείτο την αντισυνταγματικότητα,... από την εμπειρία μου όμως, όταν κάποιος δεν με αξιολόγησε καλά, αυτό με πίκρανε. Επειδή είναι μικρές οι κοινωνίες των εκπαιδευτικών και η διαδικασία υπονομεύεται από την ανθρώπινη φύση, επομένως είναι υποκειμενική. Για παράδειγμα, μου γράφεις τις άδειες όλες; θα σε καταψηφίσω...»(Διευθυντής Μα).

Στην ίδια ερώτηση 3 Διευθυντές ήταν υπέρ της μυστικής ψηφοφορίας διότι θεωρούν πως η φανερή ψηφοφορία μπορεί να δημιουργήσει αντιπαλότητες:

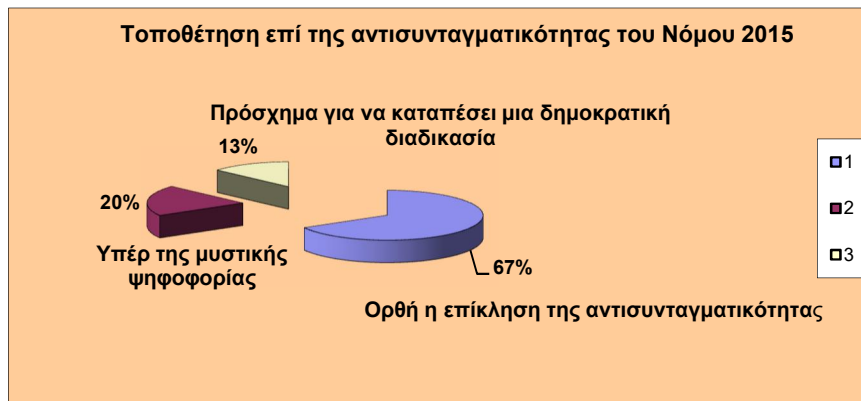
«Δεν μπορώ να κρίνω με τι κριτήρια αποφάσισαν, όμως η μυστική ψηφοφορία ήταν θετική, πάντα η φανερή ψηφοφορία δημιουργεί αντιπαλότητες».(Διευθυντής Π, 22έτη Δ/ντής, τα 21 στην ίδια μονάδα).

Και εγώ :«δεν συμφωνώ, δεν είναι εύκολο ένας υφιστάμενος να δώσει ανοιχτή ψήφο»(Διευθυντής Μπ.,2<sup>η</sup> θητεία, 17 έτη υπ/ντής σε άλλη μονάδα).

Τέλος 2 διευθυντές θεωρούν πως « η συγκεκριμένη απόφαση λειτούργησε σαν πρόσχημα για να καταπέσει μια δημοκρατική διαδικασία: «Ποιοι τελικά έκαναν την ένσταση; Είναι τρελό να υπάρχει σύλλογος διευθυντών, οι άνθρωποι δεν ήθελαν να χάσουν τις καρέκλες τους και να γυρίσουν στην τάξη. Κάποιοι, ήταν μικροί δικτατορίσκοι ως διευθυντές, η μυστική ψηφοφορία τους χρειάστηκε για να ρίξουν την απόφαση» (Διευθυντής Μ, 2<sup>η</sup> θητεία). «Ήταν ήττα για τον εκπαιδευτικό κλάδο να μην έχει λόγο στην επιλογή του διευθυντή το 2017. Η λήψη αποφάσεων αν είναι τυπικού χαρακτήρα, βάζει το δημόσιο υπάλληλο να αποποιείται τις ευθύνες του»(Διευθυντής Κου, 3<sup>η</sup> θητεία). «Εγώ θα τοποθετηθώ για το θεσμικό πλαίσιο το οποίο ήταν ένας τρόπος να ακυρώσουν ένα νόμο κάποιοι που δεν

τους συνέφερε. Ένα μέτρο που διαμόρφωνε το κλίμα και πρέπει ο σύλλογος να έχει λόγο. Οι τυχόν μεροληψίες, στο χέρι μας ήταν να τις απαλείψουμε όχι να καταργήσουμε το νόμο. Για μένα η απόφαση ήταν λάθος! Ακόμα και οι δικαστές, με μυστική ψηφοφορία ψηφίζουν στο σώμα τους. Δεν ήταν τέλειο, έπρεπε να το διορθώσουμε (Διευθυντής Α., 18 έτη Δ/ντής, τα 17 στην ίδια μονάδα).

#### Ερώτηση7



Για το θεσμικό πλαίσιο επιλογής Υποδιευθυντών και το οξύμωρο μεταξύ της συνταγματικότητας της διαδικασίας της μυστικής ψηφοφορίας για τους υποδιευθυντές και την αντισυνταγματικότητα της ίδιας ψηφοφορίας για τους Διευθυντές στην ερώτηση 8, οι διευθυντές απαντούν (5 διευθυντές) πως ο θεσμός του Υποδιευθυντή είναι ένας θεσμός αποδεκτός από την εκπαιδευτική κοινότητα εδώ και χρόνια: «Δεν ξένισε διότι λειτουργούσε πολλά χρόνια με την αντισυνταγματικότητα αυτή και είχαν γίνει και αρκετές ενστάσεις. Η αλλαγή ήταν πολύ μεγάλη σε διευθυντές που ήταν πολλά χρόνια σε σχολεία και δεν έγιναν ξανά διευθυντές(Διευθυντής Κ., 2<sup>η</sup> θητεία) και «δεν έχει ιδιαίτερη σημασία διότι έτσι γινόταν χρόνια τώρα. Το επίπεδο για τους υποδιευθυντές δεν επηρέασε ιδιαίτερα, ούτε θα αλλάξει κάτι (Διευθυντής Κα., 1<sup>η</sup> θητεία).

Επίσης :«Οι υποδιευθυντές επιλέγονταν πάντα με τον ίδιο τρόπο εδώ και χρόνια το έχει αποδεχτεί η

*εκπαιδευτική κοινότητα και το θεωρούμε σωστό να βγαίνει ο υποδιευθυντής μέσα από τα σπλάχνα του σχολείου, με μια θέση διαμεσολαβητική μεταξύ συλλόγου και διευθυντών» (Διευθυντής Κ, 2η θητεία).*

*Άλλοι 5 διευθυντές δικαιολογούν το οξύμωρο αυτό λόγω των δευτερευουσών αρμοδιοτήτων και τον επικουρικό ρόλο του Υποδιευθυντή αλλά αναγνωρίζουν ότι: «Υπάρχει μια αντίφαση, πρέπει να υπάρχει μυστική ψηφοφορία και στους υποδιευθυντές και στους διευθυντές αλλά ο υποδιευθυντής πρέπει να είναι από το σχολείο, να γνωρίζει τους συναδέλφους αφού αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή» (Διευθυντής Μπ.).*

*Ένας διευθυντής διαπιστώνει αντίφαση στο θεσμικό πλαίσιο μεταξύ μυστικής ψηφοφορίας και αιτιολογημένης κρίσης του/των μυστικά εκλεγμένου/νων Υποδιευθυντών: «αυτή η επιλογή έχει μια αντίφαση: μυστική ψηφοφορία από τη μια και από την άλλη αιτιολογημένη κρίση γραπτώς για το πρόσωπο που ψηφίστηκε, το οποίο κατ' ουσίαν επελέγη μυστικά.» (Διευθυντής Λα, 2<sup>η</sup> θητεία, 9έτη υπ/ντής).*

*Ενώ κατά άλλον Διευθυντή: «η επιλογή των υποδιευθυντών έμεινε έτσι διότι τους αφορούσε, τους ιθύνοντες, μόνο το κομμάτι των διευθυντών που είχαν την εξουσία. Εμείς εδώ είμαστε όλοι ίσοι. ΤΟ ΕΠΕΣ, το Επιστημονικό Συμβούλιο δηλαδή, έχει τα εξής άτομα: έναν πανεπιστημιακό, τη σύμβουλο, το διευθυντή του σχολείου και 2 καθηγητές αξιολογημένους με προσόντα, από το υπουργείο που εκπροσωπούν το σύλλογο. Ο νόμος προέβλεπε ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής να βγαίνουν από τη ΔΕΠΠΣ, τη διοικούσα Επιτροπή δηλαδή, όμως αυτό δεν εφαρμόστηκε και τοποθετήθηκαν από τη λίστα στα πειραματικά και τελικά εδώ δεν έχουμε ούτε γραμματέα ούτε υποδιεύθυνση» (Διευθυντής Μ).*

Επίσης 2 διευθυντές επιθυμούν να έχει γνώμη και ο διευθυντής του σχολείου σε αυτήν την επιλογή :

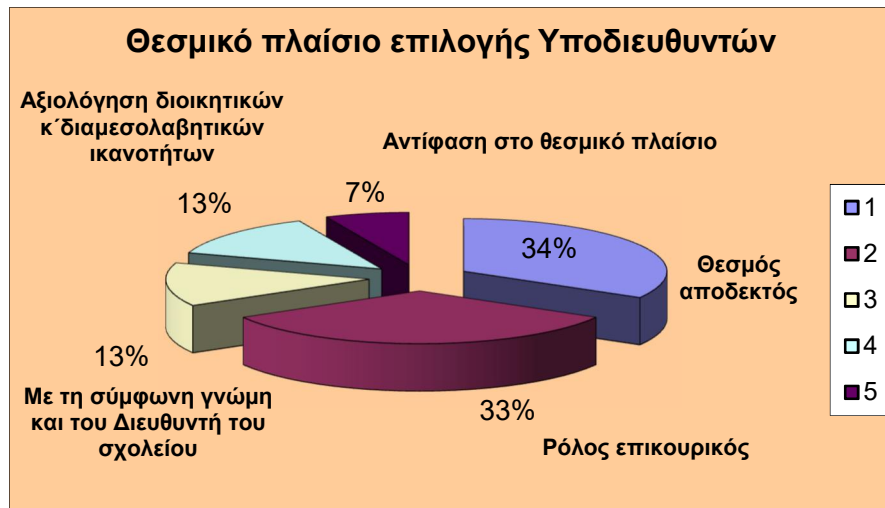
*«ή τους θεώρησαν όχι τόσο σημαντικούς σαν θεσμό σε σχέση με τη θέση του Διευθυντή για να επιδράσει στην διοίκηση του σχολείου ή είχαν άλλους λόγους. Όμως πιστεύω ότι ο Διευθυντής έπρεπε να έχει βαρύτερο λόγο στην επιλογή των υποδιευθυντών, κάποιο μερίδιο, διότι με αυτούς θα συνεργαστεί στη διοίκηση του σχολείου»(Διευθυντής Π., 11έτη Δ/ντής στην ίδια μονάδα), ενώ 2 άλλοι μιλούν για αξιολόγηση διοικητικών και διαμεσολαβητικών ικανοτήτων ώστε να επιλέγονται οι αξιότεροι για τη θέση.*

*«Θεωρώ ότι το ίδιο έπρεπε να γίνει και με τους υποδιευθυντές να αξιολογούνται με κάποιο τρόπο όσον αφορά την ικανότητα τους. Επίσης, θα έπρεπε να ερωτάται και ο Διευθυντής για το κομμάτι της ικανότητας του υποδιευθυντή»(Διευθυντής Πρ.).*

*«Για τους υποδιευθυντές που είναι από το Σύλλογο και οι αρμοδιότητες τους δεν είναι και τέτοιες ώστε να έρχονται σε σύγκρουση με τους εκπαιδευτικούς, θα έλεγα πως δεν μου αρέσει το μυστικό. Όταν κάτι είναι φανερό είναι καλύτερα, όμως στο φανερό, χαλάνε λίγο οι σχέσεις. Οι εκλογές στις διοικητικές θέσεις πρέπει να είναι ένας συντελεστής και όλα αυτά συμβαίνουν επειδή δεν υπάρχει αξιολόγηση, ώστε να δημιουργείται μια σειρά αξιολογήσεων(Διευθυντής Λ., 1<sup>η</sup> θητεία, 9έτη υπ/ντής στην ίδια μονάδα).*

*Όμως κατά κάποιον άλλο αίρεται το οξύμωρο διότι: « Εγώ υποδιευθυντή δεν έχω αλλά θεωρώ ότι οι υποδιευθυντές είναι ταλαιπωρημένοι άνθρωποι, αναλαμβάνουν πολλές ευθύνες, έχουν και πολλές ώρες και τότε εκεί ψηφίζουν τον εργατικό, που θα βγάλει τη δουλειά. Επομένως εδώ αίρεται το οξύμωρο».(Διευθυντής Μα, 1<sup>η</sup> θητεία, 28 έτη στην εκπ/ση).*

## Ερώτηση 8



Στην ερώτηση 9, σχετικά με τις αλλαγές που επέφερε η μοριοδότηση των Διευθυντών στον καινούργιο Νόμο 4473/2017, 10 Διευθυντές δεν διαπιστώνουν σημαντικές αλλαγές αλλά ούτε και προβλήματα ενστάσεων αναφέρουν, «δεν έβαλε κάτι καινούργιο, όλη η διαδικασία από αλλού χωλαίνει».(Δ/ντής Μ.) ή «Ο νέος νόμος δεν δημιουργήσε προβλήματα και η επιτροπή ήταν πάρα πολύ σωστή».(Δ/ντής Π.), «όχι ιδιαίτερες αλλαγές, τα χρόνια υπηρεσίας περίπου ίδια, μικρές λεπτομέρειες στη μοριοδότηση των ξένων γλωσσών» (Δ/ντής Κα.).

Όμως 5 διευθυντές θεωρούν πως έγιναν σημαντικές αλλαγές στη μείωση των μορίων της συνέντευξης και έγινε πιο αντικειμενική η κρίση: « η κυριότερη θετική αλλαγή ήταν: 1) η μείωση μορίων στο συμβούλιο επιλογής, στις 8 μονάδες, άρα έτσι υπήρξε μια μείωση της" κομματικής επιρροής" 2) αυτή τη φορά υπήρχε μια μεγαλύτερη διαφάνεια, μια πιο αντικειμενική κρίση, Δηλαδή τα μέλη, αμέσως μετά την ερώτηση στον υποψήφιο, αμέσως έβαζαν μια βαθμολογία τεκμηριωμένη, αιτιολογημένη και 3) τέλος η μαγνητοφώνηση όπου όλοι πήραμε ένα αντίγραφο της κρίσης του συμβουλίου. Τέλος, πρώτα δημοσιοποιήθηκε ο αρχικός αξιολογικός πίνακας βάσει μορίων, μετά βάσει της



συνολικής κρίσης και μετά δηλώσαμε σχολεία. Παλαιότερα, πρώτα δηλώναμε σχολεία και μετά έβγαινε ο πίνακας όπου μπορούσε να υπάρχει μια διακριτική ευχέρεια τροποποίησης των μορίων εκ των υστέρων».(Δ/ντής Πρ.). «Ο νέος νόμος έφερε αλλαγές σημαντικές, εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια εμπειρία, και παλαιοί διευθυντές, ξεπεράστηκαν από νεότερους.(Δ/ντής Β.).

### Ερώτηση 9



Στην ερώτηση 10 που αφορά τη συνέντευξη και το ρόλο της στην αξιολόγηση των στελεχών διοίκησης μέχρι σήμερα, αποτιμάται από 10 διευθυντές ως θετική εμπειρία, εργαλείο χρήσιμο και απαραίτητο για τη συλλογή πληροφοριών ενώ με το τελευταίο θεσμικό πλαίσιο παρουσιάζει μεγαλύτερη διαφάνεια και αντικειμενικότητα:

«Ήταν η 1η μου φορά σε συνέντευξη, πρόσφορο μέσο και στην έρευνα, δίνει σημαντικές πληροφορίες για αυτό που πρέπει να επιλέξεις και θεωρώ πως οι ερωτήσεις ήταν προκλητικές, ενδιαφέρουσες και αφορούσαν την εκπαίδευση(Δ/ντής Κου.). Εγώ, «έχω περάσει και σαν υποψήφιος υποδιευθυντής από 3 διαφορετικές συνεντεύξεις. Θεωρώ ότι η τράπεζα θεμάτων είναι πολύ καλό μέτρο και επίσης η αρχή της μαγνητοφώνησης της συνέντευξης είχε διαφάνεια και έμαθα ότι υπήρξαν ενστάσεις που δικαιώθηκαν(Δ/ντής Μπ.).

«Τη θεωρώ απαραίτητη και να γίνεται και για τους καθηγητές, όχι μόνο για τα στελέχη. Αυτή είναι η πρώτη μου αλλά τελικά, με τους κατάλληλους ανθρώπους»(Δ/ντής Λα.). «Η συνέντευξη ήταν χρήσιμη διότι αν κάποιος δεν στέκεται καλά, κάπως πρέπει να ελεγχθεί, τα υπόλοιπα μπορούν να εξεταστούν και γραπτά. Δεν ξέρω αν η εγκυρότητα και η αξιοπιστία μπορούν να εξασφαλιστούν. Επειδή εμείς περάσαμε την αξιολόγηση και ακούσαμε και τρελές ερωτήσεις αυτό ήταν light. Αν ο άνθρωπος δεν μπορεί να αρθρώσει λόγο, ποιος θα τον κρίνει;»(Μ.)

«Η συνέντευξη ναι, πέρασα από μια, έχω θετική εμπειρία και πρέπει να υπάρχει στην αξιολόγηση αλλά τα κριτήρια θα πρέπει να επεξεργαστούν καλύτερα.(Δ/ντής Μαρ., 1<sup>η</sup> θητεία). Οπωσδήποτε «στη συνέντευξη είμαι οπαδός διότι δεν μπορεί κάποιος να μην μπορεί να εκφραστεί, να έχει μια προσωπικότητα... κάπως αυτά τα βλέπεις, όχι σε μεγάλη έκταση ,πάντως τα βλέπεις.(Δ/ντής Σπ.)

«Έχω περάσει 4 συνεντεύξεις. Παλαιά, υπήρχαν πάρα πολύ απλές ερωτήσεις, τώρα δεχτήκαμε παιδαγωγικού περιεχομένου, όσον αφορά τη πραγματική λειτουργία του σχολείου, που κρύβουν μέσα τους την ικανότητα διοίκησης».(Δ/ντής Πρ.).

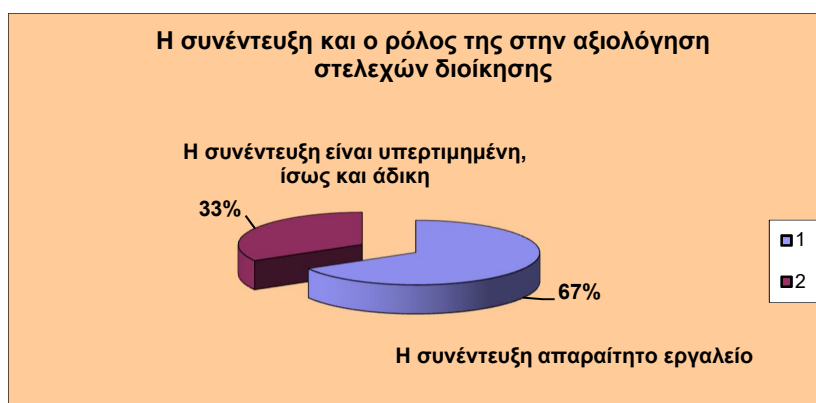
Αντίθετα, 5 διευθυντές υποστήριξαν πως αν και χρήσιμη σαν εργαλείο, η συνέντευξη δεν γίνεται σωστά, είναι υπερτιμημένη, ιδιαίτερα η τελευταία του 2017 και μάλιστα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και άδικη:

«Η συνέντευξη δεν υπήρχε το 2015. Τώρα επανήλθε και νομίζω είναι υπερτιμημένη. Κάποιος μέτριος υποψήφιος με 10 μόρια συν τα 8 μόρια στη συνέντευξη, το άριστα δηλαδή, γίνεται διευθυντής με 18 μόρια περίπου, δηλαδή το 50% ενώ άλλος με 18 αντικειμενικά και 8 στη συνέντευξη γίνεται 26 και τότε το ποσοστό είναι κάτω από 30%, άρα δεν είναι σωστό. Ίσως, να μην βαθμολογείται η

συνέντευξη θα ήταν καλύτερο. Εξάλλου δεν μπαίνει η συνέντευξη για να ξεχωρίσει τον καλό σε 10 λεπτά με μια ματιά, μπαίνει για να δει μήπως υπάρχει κάποιο σοβαρό πρόβλημα. Θα έπρεπε να βρεθεί ένας τρόπος να μην δίνει μόρια αλλά να είναι καθοριστική για κάποιες περιπτώσεις.(Δ/ντής Α.)

«Η συνέντευξη είναι ένα εργαλείο της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου να επιλέγουν τους αρεστούς η κάποιους αρεστούς κάθε φορά. Δεν είναι δυνατόν να υπερκεράσουν τα μόρια της συνέντευξης τα τυπικά προσόντα του εκπ/κου αλλά θεωρώ ότι η συνέντευξη είναι ένα εργαλείο για να αλλάξεις την κατάταξη των υποψηφίων, με βάση βέβαια τα τυπικά τους προσόντα»(Δ/ντής Β.).

#### Ερώτηση 10



Στην ερώτηση 11 ερευνάται αν εξασφαλίζεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία μέσω της συνέντευξης των Διευθυντών και 9 στους 15 διευθυντές απαντούν πως καμία από τις δυο προϋποθέσεις δεν εξασφαλίζεται διότι δεν υπάρχει αντικειμενική αξιολόγηση, ούτε επιτόπια έρευνα-γνωμάτευση για τα σχολεία, ούτε φύλλα αξιολόγησης σχολείων.

«Η συνέντευξη πρέπει να υπάρχει αλλά δεν γίνεται σωστά. Στις μικρές περιφέρειες οι επιτροπές έχουν μια εικόνα για τα σχολεία, στις μεγάλες περιοχές, όπως στη δική μας η πρόεδρος δεν ήξερε κανέναν, τα 2 μέλη της επιτροπής ήταν καθηγητές που τοποθετήθηκαν και από

που κι ως που να ξέρουν τους υποψηφίους! Επιπλέον, οι αιρετοί των κομμάτων είναι σαν να μην συμμετέχουν διότι βαθμολογούν όλους με τον ίδιο βαθμό, άρα στην ουσία η κρίση βγαίνει θεωρητικά από τα τυπικά προσόντα, από την κρίση των συλλόγων. Δηλαδή με έμμεσο τρόπο και όχι με άμεσο, ούτε ήρθε ποτέ κανείς στα σχολεία να δει, ούτε υπάρχουν φύλλα αξιολόγησης, ούτε αξιολόγηση των σχολείων από τους συμβούλους με αποτέλεσμα αυτό που γίνεται να είναι επιφανειακό και όχι ουσιαστικό.(Δ/ντής Λ.)

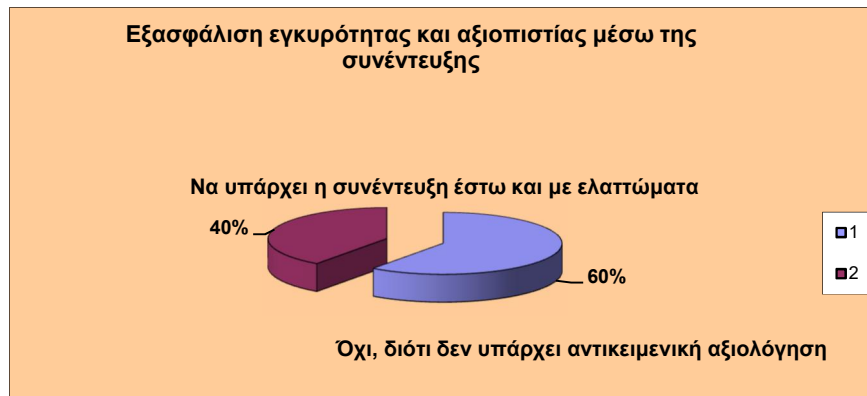
Όμως 6 Διευθυντές εκτιμούν ότι η συνέντευξη είναι απαραίτητη έστω και με τα ελαττώματα της:

«Αν κάποιος θέλει να παρέμβει υποκειμενικά στην συνέντευξη μπορεί να το κάνει, δεν μπορείς όμως να απέχεις. Αν κάποιος εμένα μου βάλει 3, δηλαδή με θεωρήσει χαζό, εγώ θα του κάνω μήνυση διότι σύμφωνα με τη δική μου αυτό αξιολόγηση δεν είμαι χαζός!!(γέλια)..(Δ/ντής Σπ.).

«Οι ερωτήσεις ήταν κατάλληλες να μετρήσουν αυτό που έπρεπε αλλά σε μελλοντικές κρίσεις η αξιοπιστία δεν μπορεί να εξασφαλιστεί όταν δεν υπάρχει μια σταθερότητα».(Δ/ντής Κου.).

«Φυσικά και δεν εξασφαλίζονται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία. Είχαμε περιπτώσεις όπου τα μόρια της συνέντευξης έφεραν τα πάνω κάτω. Κάποιοι έχασαν σχολικές μονάδες λόγω της συνέντευξης, αν και εγώ δεν έχασα, πρέπει να πω την αλήθεια».(Δ/ντής Β.).

## Ερώτηση 11



Το ερώτημα 12 ερευνά την αξιοκρατική επάρκεια των μελών των συμβουλίων επιλογής ώστε να κρίνουν τις ικανότητες των αξιότερων μελλοντικών στελεχών σχολικών μονάδων καθώς και το στόχο της διεύρυνσης των ίδιων των συμβουλίων. Εδώ, 7 Διευθυντές αποφαίνονται πως τα υπηρεσιακά συμβούλια δεν εξυπηρέτησαν το σκοπό τους, είχαν αστοχίες, η διεύρυνσή τους εξυπηρέτησε ίδια οφέλη και οι διαδικασίες ήταν αδιαφανείς «αφού με διαταγή βγήκανε, για ποια αξιοκρατία μιλάμε; Να βάλουμε και διευθυντές με διαταγή !»(Δ/ντης Μ.).

«Αν θέλει το σύστημα να διασφαλίσει τις διαδικασίες μπορεί, όμως χρησιμοποιείται κατά το δοκούν. Δεν είναι και τόσο αξιοκρατική η επιλογή των μελών των συμβουλίων, γίνονται συζητήσεις, ουδέν κρυπτόν...»(Δ/ντής Μαρ.)

«Όχι, δεν εξυπηρέτησαν το σκοπό τους. Θεωρώ ότι πρέπει να είναι ο προϊστάμενος οπωσδήποτε, 2-3 σύμβουλοι ή στελέχη της εκπαίδευσης, ο διευθυντής εκπαιδευτικών θεμάτων. Δεν μπορεί απλοί καθηγητές μόνο, να κρίνουν. Το θέμα είναι με τι στοιχεία κάνουν αξιολόγηση, η παρουσία μόνο δεν φτάνει, η ουσία είναι τι έχει γίνει στο σχολείο. Την τελευταία φορά ούτε βιογραφικό σημείωμα δεν ζητήθηκε, που πάλι δεν ήταν

αντικειμενικό, για τους στόχους σου για το σχολείο. Θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στα συμβούλια, η γνώμη του συλλόγου, του συλλόγου γονέων, του Δήμου, του συμβούλου παιδαγωγικής ευθύνης, να δίνονται σε έγγραφο στην επιτροπή για να βγάλει συμπέρασμα. Με το αν είσαι ωραίος, ή βήξεις ή αν σου κάνουν μια απίθανη ερώτηση για παράδειγμα πως κατατάσσονται στα τμήματα οι πρόσφυγες, που ευτυχώς την είχα διαβάσει, αν δεν την ήξερα, θα έχανα τη θέση του Δ/ντή; Οι διαδικασίες επίσης είναι αδιαφανείς. Δυο εκπαιδευτικοί που προτείνονται από τον περιφερειάρχη, αυτό παραπέμπει σε κομματικό έλεγχο!» (Δ/ντής Λ.).

«Η συγκρότηση τους είναι δημοκρατική με εκπροσώπους συνδικαλιστικούς των καθηγητών, να μπουν, να παρακολουθήσουν τη διαδικασία, να καταγράψουν οτιδήποτε αλλά από την άλλη έτσι όπως εκφράζεται και από την ΟΛΜΕ, είναι έκφραση αποχής. Επομένως, όλη η ευθύνη ανατίθεται στη διοίκηση, άρα δεν είναι αξιοκρατικά συγκροτημένα τα συμβούλια».(Δ/ντής Β.)

«Η διεύρυνση δεν νομίζω ότι εξυπηρέτησε σε κάτι, παρά τη δημοκρατικότητα της συγκρότησής τους, φαίνονταν ότι θα διασφαλίσουν αξιοκρατία κτλ αλλά στη λειτουργία τους αποδείχτηκε ότι δεν ήταν έτσι και με δεδομένη την άρνηση των συνδικαλιστικών εκπροσώπων να παίξουν ρόλο στα συμβούλια. Εκτιμώ πως και τα άλλα μέλη που επιλέγονται ως κριτές δεν έχουν τα προσόντα. Φτάνουν οι στοιχειώδεις γνώσεις τους για τη διοίκηση για να κρίνουν τους διευθυντές και να έχει βάση η γνώμη τους;»(Δ/ντής Β.)

«Διευρύνθηκαν για να υπάρχει μέσα και ένας σύμβουλος, πολύ σωστό κατά την άποψή μου, έχει βαρύτητα η ψήφος του και ο άλλος, ένας παλαιός συνάδελφος με μεγάλη πείρα ή πρώην διευθυντής καλό θα ήταν και άλλοι 2 αν μπουόνε, τόσο το καλύτερο. Θα μπορούσαν να βάλουν 2 συμβούλους. Επίσης και ένας

κατάλογος παλαιών συναδέλφων ή πρώην διευθυντών και μεταξύ αυτών, ας πούμε από 50 άτομα, να επιλεγούν για παράδειγμα οι 5 με κλήρωση. Είσαι παλαιός; Να πας να βοηθήσεις. Για τους 2 αιρετούς πολύ σωστά, είναι σοβαρή η συμμετοχή, αλλά εμείς εδώ έχουμε έναν αιρετό από μια συγκεκριμένη παράταξη που βάζει παύλα, βγαίνει έξω. Παλαιότερα, έβαζε πάντα άριστα άρα ήταν σαν να συμμετείχε. Έτσι ο μέσος όρος βγαίνει από τους υπόλοιπους. Όμως, σε στέλνει ο κλάδος για να κρίνεις, γιατί δεν εκπροσωπείς και τον διευθυντή και να βάλεις το λιθαράκι σου στο να επιλεγεί ο καλύτερος;»(Δ/ντής Α.).

Άλλοι 8 Διευθυντές όμως θεωρούν σωστή τη διεύρυνση των υπηρεσιακών συμβουλίων διότι στα περισσότερα μέλη υπάρχει μεγαλύτερος επιμερισμός ευθυνών, οι απόψεις των πολλών αποδεικνύονται πιο βαρύνουσες από των ολίγων, τα άγνωστα μέλη τους στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα κάθε περιοχής εξασφάλισαν με την κρίση τους μεγαλύτερη αντικειμενικότητα και η λειτουργικότητα των συμβουλίων εξασφαλίστηκε με τον αριθμό των 7 μελών αλλά όχι παραπάνω σε αριθμό. Σε γενικές γραμμές το αποτέλεσμα αξιολογείται ως θετικό και θεωρείται βέλτιστη η εισαγωγή δύο σχολικών συμβούλων αντί για έναν:

«Δεν ξέρω, μήπως ένα παραπάνω μάτι, ένα παραπάνω αυτί, δύσκολα να ξεγελαστεί. Μοίρασμα της ευθύνης με περισσότερους. (Δ/ντής Μα). «Πιστεύω ότι η γνώμη των περισσότερων είναι πιο σωστή, πιο αντικειμενική, πιο βαρύνουσα από τη γνώμη των λίγων. Εδώ, στα μείον είναι ο ένας εκπρόσωπος των αιρετών που απέκλινε, δεν μπορούν όμως όλοι να έχουν τις ίδιες ικανότητες.(Δ/ντής Π.). «Εμπλέκονται και άλλοι φορείς ίσως έτσι γίνεται πιο αξιόπιστο και όταν είναι άγνωστοι οι συμμετέχοντες στα συμβούλια και ενημερώνονται από τα δεδομένα που έχουν στα χέρια τους».(Δ/ντής Θ., 3<sup>η</sup> θητεία).

**«Καλή η διεύθυνση στο επίπεδο το λειτουργικό μέχρι 7 άτομα, όχι παραπάνω, αλλιώς θα περνούσε μια ημέρα μέχρι να καταλήξουν σε απόφαση οι περισσότεροι. Υπάρχει ένα μίνιμουμ που μπορεί να εξασφαλίσει αντικειμενικότητα, όχι όμως υπερβολές».**(Δ/ντής Σπ.)

#### Ερώτηση 12



Στο ερώτημα 13 ζητείται η τοποθέτηση των Διευθυντών επί της χρονικής διάρκειας της θητείας τους και 12 Διευθυντές απαντούν πως το ιδανικό διάστημα για μια θητεία είναι η 4ετής διότι έτσι έχουν τη δυνατότητα να ολοκληρώσουν το έργο και το όραμά τους, η αλλαγή όμως χρειάζεται, όπως και η επανάληψη των κρίσεων διότι η εξουσία συνδέεται με την αλαζονεία όταν μακροημερεύει:

**«Τα 4 έτη ιδανικά, στα 2 δεν προλαβαίνουν ούτε οι μαθητές να σε συνηθίσουν».**(Δ/ντής Κα.)

**«Είναι καλό να επανεκλέγεται ο διευθυντής και να τίθεται σε κρίση. Δυστυχώς η θέση σε απορροφά τόσο πολύ που δεν βελτιώνεσαι ως άτομο και ως επαγγελματίας(Δ/ντής Κου.). «Τα 2 έτη με τίποτα, τουλάχιστον 4 για να μπορέσει να ολοκληρώσει το έργο του(Δ/ντής Μπ.)**

**«Πρέπει να υπάρχει 4 ετής θητεία, και ο διευθυντής να αλλάζει σχολείο διότι όταν έχει αποδώσει καλό έργο, να αξιοποιηθεί η εμπειρία του και η ικανότητα του να φτιάξει ένα άλλο σχολείο. Αν είναι ανεπαρκής να μην παραμένει**



μαζί με τα προβλήματα. Έμμεσα, φέτος, λειτούργησε αυτό διότι όταν κρίνεσαι και μετά βγαίνει ο πίνακας δεν μπορείς να τον εμποδίσεις να δηλώσει το ένα σχολείο ή το άλλο. Έμμεσα, πολλοί διευθυντές άλλαξαν σχολείο. Γύρω στους 60-65 διευθυντές, από τους 135 στη Γ' Αθήνας, άλλαξαν σχολείο»(Δ/ντής Πρ.).

«Δεν συμφωνώ με τη μονιμότητα, πρέπει τουλάχιστον μια τριετία, τετραετία να υλοποιήσει το όραμα του. Πάντως, πάνω από 2 τετραετίες αρχίζουν και δημιουργούνται θέματα, χρειάζεται ανανέωση»(Δ/ντής Μαρ.).

«Η θητεία πρέπει να εναλλάσσεται με κρίσεις και νομίζω σε 2 χρόνια, δεν μπορεί να περάσει ο Διευθυντής τα οράματα που θέλει. Η κρίση είναι και μια ευκαιρία για αλλαγή, τίποτα δεν είναι σταθερό και μόνιμο».(Δ/ντής Θ.).

«Μέσα σε 4 χρόνια, θεωρώ, είναι αρκετά για να αναδείξει το σχολείο, αλλά, σε περιπτώσεις καταγγελιών, νομίζω να μπαίνει στη διαδικασία της κρίσης. Κάτι σαν τους δημάρχους δεν μπορεί κανείς να τους ρίξει(γέλια). Να υπάρχει η δυνατότητα ανάκλησης ή επανάκρισης. Δεν είναι και μια εύκολη διαδικασία, δεν μπορείς να την κάνεις κάθε 2 χρόνια».(Δ/ντής Α.)

«Να κάνει τον κύκλο του ο Διευθυντής, γιατί πρέπει να υπάρχει το περιθώριο σε ένα νέο διευθυντή να ολοκληρώσει τον κύκλο της δικής του ένταξης και ένα χρόνο ακόμα να δώσει καρπούς. Τα 4 χρόνια είναι πολλά και τα 2 είναι λίγα. Η εξουσία ξέρουμε ότι γενικά συνδέεται με την αλαζονεία όταν μακροημερεύει». (Δ/ντής Μα.)

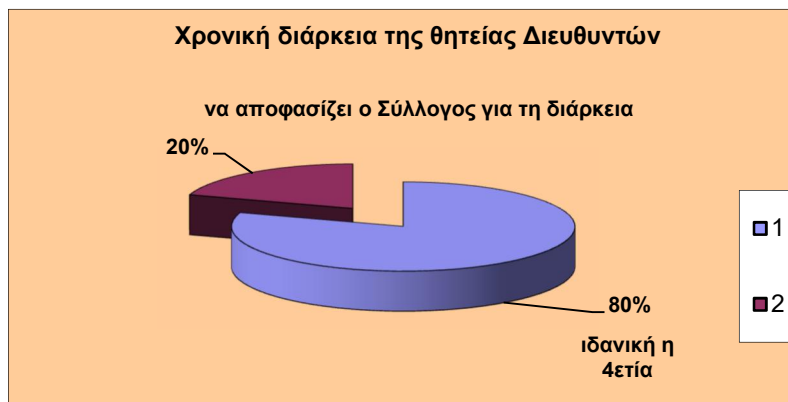
«Η θητεία να είναι 4 ετών και τέλος. Ο 1ος χρόνος να είναι χρόνος διερεύνησης και στοχοθεσίας, ο 2ος να ξεκινήσει κάποια πράγματα και ο τέταρτος χρόνος είναι ο χρόνος της ολοκλήρωσης. Αλλιώς, αναπτύσσονται καθεστωτικές αντιλήψεις, λογικές επικίνδυνες για τη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Αυτό μπορεί να εκφραστεί με έναν διευθυντή που ανέχεται ή που

συγκρούεται με τους άλλους λόγω φθοράς με τα άτομα που αποτελούν το σύλλογο».(Δ/ντής Β.)

«Η θητεία πρέπει να είναι 4ετης ή το λιγότερο 3της, να υπάρξει σχολή διευθυντών που να μπορούν να γίνουν μόνιμοι, αλλά να εναλλάσσονται σε θέσεις, 2 το πολύ 3 θητείες στα σχολεία των μεγάλων περιφερειών. Στο περισσότερο, γίνεσαι καθεστώς. Η 2ετής θητεία είναι πολύ μικρή, η 4ετής είναι καλή»(Δ/ντής Λ.)

Γενικά, «είναι καλό να επανεκλέγεται ο διευθυντής και να τίθεται σε κρίση, δυστυχώς, η θέση σε απορροφά τόσο πολύ που δεν βελτιώνεσαι ως άτομο και ως επαγγελματίας».(Δ/ντής Κου.).

### Ερώτηση 13



Στην ερώτηση 14 για την άποψη που ερευνά τον αποκλεισμό διευθυντή σχολικής μονάδας με 2 συνεχείς θητείες από μια Τρίτη θητεία στην ίδια μονάδα (νόμος 4473/2017, πάρθηκε πίσω στις πρόσφατες κρίσεις του 2017) 9 διευθυντές δεν θεωρούν σωστό το πλαφόν των 2 θητειών διότι για την αλλαγή χρειάζεται πίστωση χρόνου ώστε να ολοκληρωθεί ένας κύκλος ενδεχομένων μεταρρυθμίσεων. Όμως, στο διάστημα αυτό θα πρέπει να υπάρχει και εναλλαγή προσώπων διότι μπορεί να εμφανιστούν λογικές επικίνδυνες με κάποιον που είτε ανέχεται είτε συγκρούεται λόγω φθοράς με τα άτομα του Συλλόγου:

*«Μόνο αν συμφωνεί ο σύλλογος και αφού διασφαλίσουμε τα τυπικά προσόντα, τα αυξημένα. Ο σύλλογος καταλαβαίνει πολύ καλά αν κάποιος έχει κουραστεί στο έργο του. Σε έκθεση αξιολόγησης της χρονιάς βλέπεις μόνο 2 σελίδες. Εμείς εδώ τρέχουμε όλοι επειδή το θέλουμε. Το επίδομα που μας υποσχέθηκε η κ Διαμαντοπούλου δεν το πήραμε ποτέ !».(Δ/ντής Μ.).*

*«Η τετραετία είναι επαρκής χρόνος για έναν διευθυντή να διευθετήσει, να περάσει κάποια πράγματα, ο εύλογος χρόνος είναι η 4ετία. Τόσο για την επάρκεια όσο και για την ανεπάρκεια».(Δ/ντής Πρ.).*

*« Ο πρόεδρος της δημοκρατίας δεν μπορεί να έχει μια 3η συνεχόμενη θητεία; Ωστόσο, υπάρχουν άλλες χώρες όπως η Ρωσία όπου ο πρόεδρος είναι στην εξουσία 20 τόσα χρόνια. Δεν είναι σωστός ο αποκλεισμός αν κάποιος θεωρεί ότι μπορεί να προσφέρει στο σχολείο, γιατί όχι, να παραμείνει».(Δ/ντής Θ.)*

*Πιστεύω ότι μια θητεία φτάνει. Από προσωπική εμπειρία, έμεινα 16 χρόνια στο προηγούμενο σχολείο, είχε τελειώσει για μένα και εκεί είχα δουλέψει όχι μόνο ως Διευθυντής. Θεώρησα ότι έπρεπε να φύγω γιατί ο καινούργιος Διευθυντής μπορεί να ήθελε να τα πάει τα πράγματα αλλού και εγώ ίσως ασυνείδητα, θα αποτελούσα εμπόδιο. Δεν μπορεί να υπάρχει δυαρχία σε ένα ζωντανό οργανισμό».(Δ/ντής Β.).*

*«Θυμάμαι τέτοια πρόταση έμπαινε για τους αστυφύλακες για να αλλάζουν τμήμα να μην παραγνωρίζονται. Δεν νομίζω για τον Διευθυντή ότι μπορεί να είναι καλός για ένα σχολείο και για το άλλο δίπλα όχι. Αν κριθεί και επανακριθεί φυσικά να γίνει και να δηλώσει το σχολείο που θέλει, σύμφωνα με την επιλογή του. Δεν μπορεί να ψάχνει ξανά και ξανά το Δήμο, τον πληθυσμό, τους κατοίκους. Τι θα πάθει δηλαδή, θα παραγνωριστεί; ή θα καταξιωθεί;(γέλια)»(Δ/της Α).*

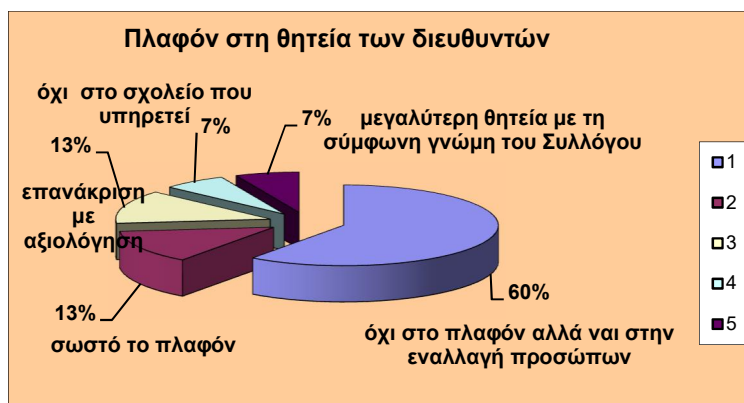
*«Δεν είμαστε υπάλληλοι εφορίας που συναλλάσσονται, είναι τελείως περιττό»(Δ/ντής Π.).*

Αντίθετα, δύο (2) διευθυντές εκτιμούν πως ο αποκλεισμός μετά από 2 θητείες δεν είναι παράλογος αφού έτσι κι αλλιώς στην ελληνική πραγματικότητα είναι δύσκολο να είσαι σε ένα σχολείο πάνω από 3 θητείες, εκτός και αν είσαι πολύ καλός, αλλά και πάλι 3 θητείες είναι αρκετές:

*«Δεν ισχύει και για μένα, όχι μόνο για διοικητικά στελέχη, δεν θεωρώ ότι κάποιος μπορεί να εκλέγεται δήμαρχος ή πρωθυπουργός για όλη του τη ζωή και πρέπει να μπει ένας χρονικός προσδιορισμός διότι τίποτα δεν μας ανήκει».(Δ/ντής Σπ.).*

*«Ο διευθυντής πρέπει να γίνεται σε σχολείο που δεν υπηρετούσε πριν, διότι γίνεται δέσμιος προηγούμενων καταστάσεων. Και για τις συνεχόμενες θητείες, είναι καλό να αλλάζει».(Δ/ντής Λα.).*

#### Ερώτηση 14



Στην ερώτηση 15 που αφορά στη θητεία των Υποδιευθυντών και την πρόσφατη επιλογή τους, 11 διευθυντές είναι υπέρ της αλλαγής και της ανανέωσης των προσώπων και για την Υποδιεύθυνση, 2 διευθυντές εκτιμούν ότι και τα ίδια πρόσωπα να παραμείνουν δεν έχουν σοβαρές αρμοδιότητες, απλά χρειάζεται να είναι

εργατικοί και ένας διευθυντής προτείνει να επιλέγονται από λίστες ανάλογα με τα τυπικά τους προσόντα:

«Και για τους υποδιευθυντές να γίνονται κρίσεις μετά από αυτές των διευθυντών».(Δ/ντής Θ.)

«Εκτός από φέτος που προηγήθηκε η κρίση των διευθυντών, όλα τα άλλα χρόνια γίνονταν μαζί. Επειδή αυτός που κρίνει πρέπει να είναι στη θέση του τουλάχιστον ένα χρόνο, για να κρίνει τους κατωτέρους. Οι διευθυντές εκπαίδευσης και οι σύμβουλοι να προηγηθούν των άλλων. Και ο διευθυντής να εκφράζει μια άποψη για τον υποδιευθυντή, αλλά και ο σύλλογος και ο σύμβουλος παιδαγωγικής ευθύνης και ειδικότητας. Πρέπει να αλλάξει ο τρόπος επιλογής τους, να γίνει περισσότερο αξιοκρατικός».(Δ/ντής Πρ.)

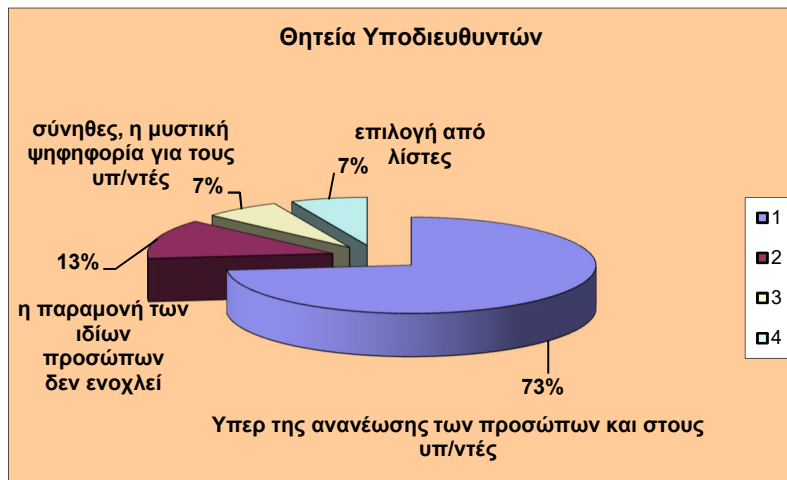
«Δεν πιστεύω ότι πρέπει να είναι ισόβιοι. Εξάλλου και οι 2 θέσεις, Δ/ντή και Υπ/ντή είναι απαξιωμένες θέσεις στη συνείδηση του κλάδου. Αυτό το βλέπεις από τον αριθμό των υποψηφιοτήτων σε σχέση με τις προηγούμενες κρίσεις το 2015. Οι Υποδιευθυντές είναι χειρότερα, κανείς δεν θέλει να βάλει υποψηφιότητα. Τελικά γίνονται ισόβιοι γιατί δεν υπάρχουν υποψηφιότητες».(Δ/ντής Β.)

«Παλαιότερα άλλαζαν κάθε χρόνο, δεν είναι και άσχημο. Ο διευθυντής αν δεν ταιριάζει στη χημεία του με τον υποδιευθυντή θα είναι δύσκολο. Εγώ εκτιμώ κάθε χρόνο, πρέπει να αλλάζει ο υποδιευθυντής».(Δ/ντής Α.)

«Πρέπει να ανανεώνονται οι θέσεις σε επίπεδο προσώπων, βαλτώνουμε σε όλες τις θέσεις, είναι απαραίτητη η εναλλαγή».(Δ/ντής Σπ.)

«Θα μπορούσαν να έχουν λίστα υπ/ντών να μετακινούνται όπως και οι διευθυντές. Ίσως ζευγάρια υπ/ντών και δ/ντών θα έκαναν καλό σε ένα σχολείο».(Δ/ντής Κα.)

## Ερώτηση 15



Στην ερώτηση 16 για το αν η προηγούμενη θητεία σε θέσεις ευθύνης αποτελεί σημαντικό κριτήριο επιλογής και οι 15 ερωτηθέντες, (ποσοστό 100%), απαντούν πως η προηγούμενη εμπειρία είναι πολύ σημαντική με την προϋπόθεση να είναι θετική και σε θέση συναφή, όπου αποκτάται διοικητική εμπειρία. Επίσης, ιδανικό αποτελεί να συνδυάζεται η θέση αυτή με αγάπη και διάθεση για το επιτελούμενο έργο για αυτό πρέπει να εισάγονται και καινούργια πρόσωπα στις θέσεις αυτές:

*«Η εμπειρία είναι σημαντική όμως μια κακή προηγούμενη εμπειρία δεν ωφελεί».*(Δ/ντής Κ.)

*«Πρέπει να υπάρχουν κριτήρια, δεν προϋποθέτει η μία θέση την άλλη, αν έχουμε μια άλλη διοικητική θέση να καταλάβουμε. Δεν είναι πανάκεια. Αν ήσουν προϊστάμενος στα οικονομικά και πας να γίνεις διευθυντής, μπορεί να το καταστρέψεις το σχολείο»*(Δ/ντής Μ.).

*«Η εμπειρία είναι σημαντική για την ευχέρεια αντιμετώπισης των προβλημάτων, αν και όλοι από κάπου ξεκινάμε. Πρέπει να υπάρχει ανανέωση στη διοίκηση. Ούτως ή άλλως η υποδιεύθυνση είναι και ένα στάδιο μαθητείας για τη διεύθυνση».*(Δ/ντής Πρ.)

*«Η προηγούμενη εμπειρία μου π.χ. στην αγωγή υγείας μου έδωσε πολλά στα διοικητικά θέματα, δεν ήξερα πως υπογράφεις, που να μπει η σφραγίδα, λεπτομέρειες, νόμοι, εγκύκλιοι, πόσοι εκπαιδευτικοί τα γνωρίζουν αυτά;»(Δ/ντής Θ.).*

*«Τουλάχιστον να περάσεις από τη θέση του υποδιευθυντή, στο διοικητικό κομμάτι να έχεις κάποια εμπειρία»(Δ/ντής Κα).*

Στην ερώτηση 17 πως οριοθετείται ένα αποτελεσματικό σχολείο από τις απόψεις των διευθυντών συμπεραίνουμε πως ένα αποτελεσματικό σχολείο σημαίνει επικοινωνία και συνεργασία, (15 διευθυντές), καλό σχολικό κλίμα και έλλειψη εντάσεων(4 διευθυντές),καλλιέργεια παιδείας, εργατικότητας, ελευθέρου φρονήματος, κριτικής σκέψης, καλών ανθρωπίνων σχέσεων (4 διευθυντές):

*«Το αποτελεσματικό σχολείο είναι όχι τόσο στο κομμάτι της γνώσης, όσο στο κομμάτι της κοινωνικοποίησης, καθαριότητας, επικοινωνίας»(Δ/ντής Κα).*

*«Όχι μόνο οι μαθησιακοί στόχοι, αλλά ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία, τα παιδιά έρχονται με ευχαρίστηση, αυτοί θα είναι και οι χαρακτήρες που θα βγουν αύριο στην κοινωνία»(Δ/ντής Κ).*

*«Είναι το σχολείο που μαθαίνει από μαθητές, εκπ/κούς μέχρι γονείς, μέσα από τη συνεργασία, τις ομάδες εργασίας, κάτι που είναι δύσκολο να γίνει»(Δ/ντής Κου).*

*«Να έχουν καλή συνεργασία τα μέλη της κοινότητας μεταξύ τους, να υπάρχει ωραία εικόνα μέσα στο σχολείο με τέχνη στους τοίχους, να υπάρχει το παιδαγωγικό κομμάτι και η συνεργασία με τους γονείς, η διοίκηση και η τοπική αυτοδιοίκηση, οι σχέσεις αυτές με το διευθυντή»(Δ/ντής Μπ.).*

*«Για το γυμνάσιο έχεις τη δυνατότητα να πλάσεις χαρακτήρες. Θέλουμε να δώσουμε παιδεία και όχι απλά μόρφωση. Όταν αυτοί οι στόχοι επιτυγχάνονται τότε*

*είμαστε αποτελεσματικοί. Επίσης μέσα από τα μαθητικά συμβούλια, τα παιδιά να παρουσιάζουν εργασίες και όχι μόνο γνωστικά αποτελέσματα στα μαθηματικά ή αρχαία. Τα παιδιά να έρχονται χαρούμενα στο σχολείο, σε ένα σχολείο που συζητά»(Δ/ντής Μ).*

*«Το καλό σχολικό κλίμα, η δημοκρατικότητα, τα μαθησιακά αποτελέσματα τα οποία θα ευοδωθούν μέσα σε ένα καλό περιβάλλον»(Δ/ντής Πρ). «Ένα σχολείο με θετικό ανθρώπινο κλίμα, συνεργατικό. Ο διευθυντής έχει πείσει ότι είναι εκεί για αυτούς, όλα τα άλλα βρίσκουν τρόπο να λυθούν»(Δ/ντής Μαρ).*

*«Είναι το σχολείο που βάζει στόχους και τους πετυχαίνει. Στο δικό μας συγκεντρωτικό σύστημα οι δυνατότητες είναι περιορισμένες του Διευθυντή. Το βασικό είναι να υπάρχει καλό κλίμα, να εφαρμόζεται η νομοθεσία, να προάγει την καινοτομία, να αναλαμβάνει προγράμματα Erasmus, τα οποία έχουν και οικονομικά οφέλη για το σχολείο, να πιέζει το Δήμο για τις κτιριακές υποδομές, να υπάρχει επικοινωνία του σχολείου με την κοινωνία, να βελτιώνει τον εξοπλισμό»(Δ/ντής Λ).*

*«Είναι το σχολείο που λύνει τα προβλήματα του και τα υπηρεσιακά και τα εκπαιδευτικά και τα παιδαγωγικά. Ειδικά στις σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών, τα παιδιά να νιώθουν κοντά τους εκπαιδευτικούς»(Δ/ντής Θ.)*

*«Το σχολείο που θα είναι χαρά για το μαθητή, ένα ιδανικό σχολείο όπου θα έρχεται με αίσθημα δικαιοσύνης ο μαθητής, και θα είναι εκεί πρώτα ο εκπαιδευτικός. Αυτό, διότι πρέπει να είναι «καλά» οι εκπ/κοί, όπως ο πατέρας και η μητέρα πρέπει να είναι καλά, για να είναι καλά και τα παιδιά, όπου θα διαπαιδαγωγεί πολίτες με γνώσεις αλλά και κόντρα σε μεγάλα θηρία διαμόρφωσης της κοινής γνώμης όπως η τηλεόραση, το διαδίκτυο κτλ. Ο αποτελεσματικός διευθυντής εμπνέει τους εκπαιδευτικούς και μαθητές σε ένα περιβάλλον γνώσης, αλλά και ένα*



περιβάλλον με ελευθερόφρονες και κριτικά σκεπτόμενους πολίτες. Αυτό θέλει πάρα πολύ δουλειά και να δοθεί σε αυτό το πράγμα. Δεν πιστεύω στην καταστολή, στην τρομοκρατία, δεν υπάρχει λόγος»(Δ/ντής Β.)

«Αποτελεσματικό είναι το σχολείο όπου γίνεται μάθημα. Ναι, στη διοίκηση με στόχους, π.χ. στις πανελλήνιες αλλά όχι μόνο αλλά και το πώς το σχολείο εντάσσεται στην κοινωνία. Δηλαδή αν συμμετέχει σε δράσεις, παίρνει πρωτοβουλίες που αγκαλιάζουν την κοινωνία, ανεξάρτητα από την συμπολίτευση ή αντιπολίτευση. Ακόμα όταν μιλάμε για επαγγελματικό λύκειο οι απόφοιτοι πρέπει να στελεχώσουν την τοπική κοινωνία. Διότι είναι η κινητήριος δύναμή της. Η αποτελεσματικότητα μετριέται σε βάθος χρόνου, το καλό όνομα και η καλή αποδοχή από την κοινωνία. Το σχολείο είναι ένα συν στην αποτελεσματικότητα»(Δ/ντής Σπ.).

#### Ερώτηση 17



Στην ερώτηση 18 που ερευνά αν το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο επιλογής Διευθυντών ευνοεί την αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων 12 διευθυντές απαντούν πως το προδιαγεγραμμένο πλαίσιο είναι δεσμευτικό, δεν στηρίζει τους διευθυντές και δεν τους αφήνει περιθώρια για πρωτοβουλίες. Επίσης, δεν υπάρχουν δομές υποστηρικτικές όπου να ανατρέχουν διευθυντές αλλά και εκπαιδευτικοί.

Εντούτοις, γίνεται προσπάθεια για βελτίωση χωρίς όμως σοβαρή αξιολόγηση με βάση την αποτελεσματικότητα και χωρίς κοινώς αποδεκτά κριτήρια:

*«Την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου την επηρεάζει, όπως άλλωστε και στα προηγούμενα θεσμικά πλαίσια. Παίζει ρόλο ο διευθυντής, κάποια σχολεία θα πάνε πάρα πολύ καλά, κάποια άλλα όχι»(Δ/ντής Κα.).*

*«Στο θεσμικό πλαίσιο πρέπει να μετράει η γνώμη του συλλόγου, υποχρεωτική σχολή διευθυντών για ένα χρόνο»(Δ/ντής Μπ.).*

*«Δεν υπάρχει τέλειο σύστημα, όσο πιο διαφανές φαίνεται, είναι ένα σύστημα, τόσο μεγαλύτερη αποδοχή των στελεχών, τόσο καλύτερο κλίμα και αποτελεσματικότητα. Άλλα θέματα προς επίλυση είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ο σχολικός σύμβουλος, αν θα έπρεπε να παραμένει μέσα στο σχολείο περισσότερες ώρες όπως και σε άλλες χώρες της Ευρώπης, (1)ένας Σύμβουλος προς 30 καθηγητές όχι (1) ένας προς 1000 όπως εδώ και τους παρακολουθεί μέσα στην τάξη. Ως σύμβουλος του μαθήματος κατευθύνει και βοηθάει στη βελτίωση των σχέσεων με τους μαθητές. Στη συντήρηση του χώρου, να υπάρχει μια ευελιξία για τη διαχείριση του σχολείου»(Δ/ντής Πρ).*

*«Έχω την αίσθηση ότι δεν μας στηρίζει το θεσμικό πλαίσιο. Τα προβλήματα σε κυκλώνουν και όλοι περιμένουν λύση από το Διευθυντή»(Δ/ντής Μαρ).*

*«Εδώ το πλαίσιο είναι καθορισμένο, οτιδήποτε θέλεις να κάνεις, πρέπει να παίρνεις άδεια. Ο ρόλος του διευθυντή είναι προδιαγεγραμμένος. Είναι ένα πολιτικό θέμα, η κυβέρνηση προωθεί τη δυναμική του Συλλόγου αλλά ο σύλλογος δεν μπορεί να συνεδριάζει κάθε μέρα»(Δ/ντής Λ).*

*«Πιστεύω ότι πρέπει να αλλάξει και να γίνει ακόμα πιο αξιοκρατικό το σύστημα. Να αντικατασταθεί η συνέντευξη;*

**Ναι, να αντικατασταθεί. Από διαγωνισμό; Ναι, από διαγωνισμό. Αυτοί που θέλουν να γίνουν στελέχη να περάσουν από κάποια σοβαρά επιμορφωτικά σεμινάρια παράλληλα με τη δουλειά ή όχι με λιγότερο χρόνο.(Δ/ντής Β.).**

**«Για να μιλήσουμε για αποτελεσματικότητα, να αξιολογήσουμε την αποτελεσματικότητα πρέπει να υπάρχει και μια ιστορική διαδρομή, σε βάθος χρόνου, με κριτήρια που πρέπει να αποδεχτούμε όλοι μας. Μέχρι στιγμής, αξιολόγηση με βάση την αποτελεσματικότητα δεν γίνεται, δεν κρινόμαστε ούτε σε επίπεδο ερωτηματολογίων, τυπικών προσόντων, ούτε και σε επίπεδο συνέντευξης. Η αποτελεσματικότητα είναι ένα κριτήριο, σε μια μονάδα, που λειτουργεί σε ένα πλαίσιο και η αποτελεσματικότητα, αν βγάζεις ανθρώπους αμόρφωτους, όντως έχει πρόβλημα.(Δ/ντής Σπ).**

**Μόνο 3 διευθυντές εκτιμούν πως έγινε ότι καλύτερο μπορούσε να γίνει ως τώρα:**

**«Τι άλλο θα μπορούσε να γίνει; Έχουν καλύψει τα πάντα, το σύλλογο να αποφασίζει, τη συνέντευξη, τα προσόντα. Έκαναν ότι θα μπορούσαν να κάνουν»(Δ/ντής Μαρ).**

### **Ερώτηση 18**



**Στην ερώτηση 19 για το αν η διοίκηση της σχολικής μονάδας στηρίζεται σε κάποιο σταθερό μοντέλο διοίκησης ή ποικίλει ανάλογα με το ανθρώπινο δυναμικό**

του, 6 διευθυντές μιλούν για προσαρμοστικότητα στις εκάστοτε συνθήκες χωρίς σταθερό μοντέλο διοίκησης, όπου ταιριάζεις υλικά και φτιάχνεις αυτό που θέλεις, χρησιμοποιώντας θεσμικές και επιστημονικές βάσεις: *«Πάντα προσαρμόζεσαι στο τόπο στο χρόνο, στην κοινωνία, στα παιδιά που έχεις, ακόμα εδώ και 6 μήνες προσπαθώ να προσαρμοστώ»(Δ/ντής Κα.).*

*«Δεν υπάρχει συγκεκριμένο μοντέλο, υπάρχουν υλικά που ταιριάζεις για να φτιάξεις αυτό που χρειάζεται το σχολείο, στηριγμένο σε επιστημονική και θεσμική βάση»(Δ/ντής Κ.).*

*«Υπάρχουν αρχές και αξίες που τις θεωρώ απαραίτητες, όπως να υπάρχει δικαιοσύνη προς όλους, ισότιμη μεταχείριση και άλλα σημεία όπου πρέπει να υπάρχει ευελιξία»(Δ/ντής Λα.).*

*«Βασικές αρχές μου η δημοκρατικότητα, το καλό σχολικό κλίμα, ο διάλογος. Όμως κάθε σχολική χρονιά, με την έλευση νέων συναδέλφων, ο Διευθυντής πρέπει να προσαρμόζεται στο ανθρώπινο δυναμικό του για να επιτυγχάνει το στόχο του και να έχει μια ευελιξία για να περνάει αυτά που νομίζει ότι είναι σωστά, αυτά που θέλει»(Δ/ντής Πρ.).*

*«Εγώ προσαρμόζομαι στις εκάστοτε συνθήκες. Έχουμε και τις στρεβλώσεις που υπάρχουν στην κοινωνία και μπαίνουν στα σχολεία. Για παράδειγμα το πώς οι γονείς διαπαιδαγωγούν τα παιδιά τους. Οπότε το μοντέλο αλλάζει ανάλογα με το σχολείο, που είναι ένας ζωντανός οργανισμός. Σήμερα, το σχολείο αυτό με πολύ δυσκολία έχει σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Οι εκπαιδευτικοί είναι κουρασμένοι, γερασμένοι, σε ένα νόμο που θα τους κρατήσει μέχρι τα 67 στην αίθουσα διδασκαλίας»(Δ/ντής Β).«Αλήθεια είναι πως υπάρχει μια προσαρμογή διότι αλλάζει και το μαθητικό και το εκπαιδευτικό δυναμικό»(Δ/ντής Σπ.).*

Άλλοι 6 διευθυντές αναφέρουν το δημοκρατικό και 3 το συνεργατικό μοντέλο: «Πιστεύω σε ένα δημοκρατικό μοντέλο ηγεσίας, στη συμμετοχικότητα και όχι στη μετασχηματιστική που χρειάζεται πολύ βαθιές σχέσεις»(Δ/ντής Κου.).

«Εδώ δεν αλλάζουν οι εκπαιδευτικοί, έχουμε ένα δημοκρατικό μοντέλο που συναποφασίζουμε, το ΕΠΕΣ κάνει προτάσεις και τις επικυρώνουμε»(Δ/ντής Μ.)

«Έχω σταθερό μοντέλο δημοκρατικό, αντιαυταρχικό, συνεργατικό και αγαπησιάρικο(γέλια...) και μόνο με αυτό μπορώ να λειτουργήσω»(Δ/ντής Μαρ.).

#### Ερώτηση 19



Στην ερώτηση 20 αν στο σχολείο τίθενται εκπαιδευτικοί-παιδαγωγικοί στόχοι, πότε και πόσο συχνά, 12 διευθυντές απαντούν πως οι στόχοι σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο τίθενται στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς. Όμως, δεν υπάρχει θεσμικός έλεγχος και η αξιολόγηση των στόχων δεν γίνεται χωρίς εργαλεία.

Ο μοναδικός έλεγχος που υφίσταται, είναι στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς και γίνεται έμμεσα μέσω της επίδοσης των μαθητών, την συμπεριφορά τους και την καλή φήμη του σχολείου.

Επίσης ένας διευθυντής σχολίασε την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής και την ένταξη στη σχολική μονάδα ευαίσθητων κοινωνικά ομάδων ως σημαντική στοχοθεσία του σχολείου που όμως δεν στηρίζεται αρκετά από το

θεσμικό πλαίσιο: «Αν δεν υπάρχει έλεγχος και αξιολόγηση, χωρίς εργαλεία πώς να ξέρεις αν επετεύχθησαν οι στόχοι; Έμμεσα, η καλή φήμη του σχολείου είναι η ανατροφοδότηση μας. Ως προς το γνωστικό δεν μπορώ να αξιολογήσω αν επετεύχθησαν οι στόχοι στα μαθήματα»(Δ/ντής Λ.)

«Συνήθως στις αρχές της σχολικής χρονιάς θέτουμε στόχους τους οποίους ξεχνάμε στη συνέχεια. Δεν υπάρχει ο χρόνος για να αξιολογήσεις τους στόχους που θέτεις, όμως πρέπει να πιέζουμε για την στοχοθεσία και την υλοποίηση τους»(Δ/ντής Σπ.).

«Κάθε χρόνο παροτρύνουμε τους εκπ/κούς να συνεργάζονται καλύτερα, τον έλεγχο τον έχουμε από τη συμπεριφορά και από τα παράπονα, αν γίνονται»(Δ/ντής Π.).

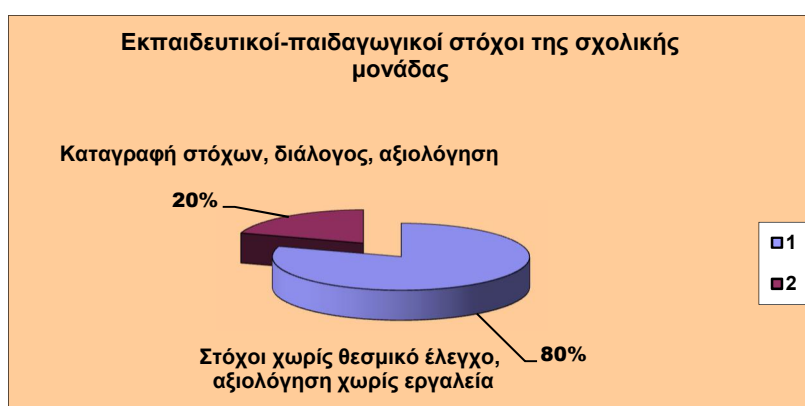
Από τους 15 διευθυντές 3 μόνο μιλούν για στοχοθεσία με καταγραφή στόχων, διάλογο, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση, ο ένας εκ των οποίων εργάζεται σε πειραματικό σχολείο:

«Προσπαθώ από την αρχή να θέσω το μοντέλο του σχολείου που μαθαίνει με κέντρο τη σχολική μονάδα, με την έτερο παρατήρηση και τους στόχους τους περνώ μέσα από το πνεύμα που προσπαθώ να περάσω»(Δ/ντής Κου.).

«Συνήθως στο τέλος της χρονιάς κάνουμε αξιολόγηση της προηγούμενης, τα καταγράφουμε, η επιτροπή τα παρουσιάζει στο σύλλογο, τα υπογράφω, Μάιο με Ιούνιο για την επόμενη χρονιά, αποφασίζουμε, αλλά μέσα στο καλοκαίρι έχουμε υποχρέωση να το καταθέσουμε το πλάνο. Όταν υπάρχουν κάποια θέματα, όπως αλλαγή διευθυντή, απουσίες συναδέλφων, μακρόχρονες άδειες, εγκυμοσύνη κλπ το αφήνουμε για 1η Σεπτέμβρη. Τότε κάνουμε όλο το σχεδιασμό και στις παιδαγωγικές συμπληρώνουμε ή βελτιώνουμε κάτι»(Δ/ντής Μ.).

*«Στόχοι υπάρχουν, μεθοδευμένα και συνειδητά. Πριν έρθουν τα παιδιά στο σχολείο, γίνεται μια παιδαγωγική που αφορά εμάς και λίγο πριν τις γιορτές και πριν το τέλος του Β΄ τετραμήνου, γίνεται η ανατροφοδότηση. Οι στόχοι είναι καταγεγραμμένοι και στο τέλος τα αξιολογούμε, αφού τα συζητήσουμε. Εκτός από το διοικητικό κομμάτι και το υποχρεωτικό υπάρχει και ένα κομμάτι προγραμμάτων, εκδηλώσεων και με τη συνεργασία του συλλόγου γονέων, που δεν μας το επιβάλλει κανείς.»(Δ/ντής Μαρ.).*

#### Ερώτηση 20



Στην ερώτηση 21 που αφορά στο τρόπο που επιτελείται ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας των στόχων που έχουν τεθεί, 12 διευθυντές μιλούν για την γενικότερη αίσθηση του Συλλόγου διδασκόντων, την αυθόρμητη λειτουργία του σχολείου, την καλή του φήμη, τη διεξαγωγή των παιδαγωγικών του συνεδριάσεων (3 διευθυντές). Επίσης αναφέρουν τον αναστοχασμό με το Σύλλογο, την συμπεριφορά μαθητών και καθηγητών, το βιβλίο επιβολής κυρώσεων (ποινολόγιο), (2 διευθυντές), από τον ίδιο το διευθυντή (2 διευθυντές), από τους ίδιους τους στόχους (κατά πόσο είναι μετρήσιμοι):

*«Προσπαθώ να ελέγξω τους στόχους εγώ ο ίδιος αφού δεν υπάρχουν φύλλα αξιολόγησης»(Δ/ντής Κα.).*

*«Αυτό γίνεται στο σύλλογο. Είναι η αίσθηση που μας αφήνει κάτι, αν δεν πήγε καλά και πάντα πρέπει να το βελτιώνουμε και να γινόμαστε καλύτεροι σε ότι κάνουμε,*

διότι οι πόρτες και οι ομάδες πρέπει να είναι ανοιχτές»(Δ/ντής Κ.).

«Η ίδια η αυθόρμητη λειτουργία του σχολείου μου δείχνει τους στόχους, αν έχουν αφομοιωθεί, από τις αντιδράσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών»(Δ/ντής Κου.)

«Φαίνεται από τα αποτελέσματα στο τέλος της χρονιάς. Για παράδειγμα, οι γνωστικοί στόχοι. Η επίδοση εξαρτάται πάντα από το στόχο. Αν έχει να κάνει με την παραβατικότητα π.χ. δεν φαίνεται. Αλλά και από τη συμπεριφορά των καθηγητών, από τον αριθμό των αποβολών που βάζουν, το ποινολόγιο, μπορείς να το ελέγξεις. Εδώ, εξαρτάται από το Διευθυντή: Διευθυντής μάνατζερ ή leader(ηγέτης);»(Δ/ντής Θ.).

Από τους 15 διευθυντές 3 μόνο μιλούν για καταγεγραμμένους στόχους, στοχευμένες συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων και βελτίωση, όπου καταγράφεται αδυναμία:

«Ο Σύλλογος αποφασίζει για 3 ή 4 άτομα (μια επιτροπή), τα οποία θα επεξεργαστούν, σύμφωνα με τα e-mail που λαμβάνουν από τον κάθε εκπαιδευτικό και θα κατασκευάσουν ένα κείμενο το οποίο παρουσιάζεται στο σύλλογο, διορθώνεται, συμπληρώνεται, εγκρίνεται, υπογράφεται και μετά το διαβιβάζουμε και στο ΔΕΠΠΣ<sup>17</sup> και στο ΕΠΕΣ<sup>18</sup> και στην διεύθυνση. Αυτή η επιτροπή μεταβάλλεται κάθε χρόνο. Από την άλλη πλευρά η συμμετοχή σε επιτροπές ευρωπαϊκές επιτρέπει την ανατροφοδότηση, για να βελτιωθούμε»(Δ/ντής Μ).

«Από τότε που ήρθα, κάνω έναν αγώνα να αποτινάξω μια ταυτότητα αρνητική που δεν το τιμούσε το σχολείο και συμμορφώνονταν όλοι με αυτό το πλαίσιο. Υπήρχαν και υπάρχουν μαθητές από δύσκολη περιοχή, με έντονη βία

<sup>17</sup> ΔΕΠΠΣ: Διοικούσα Επιτροπή Προτύπων και Πειραματικών Σχολείων.

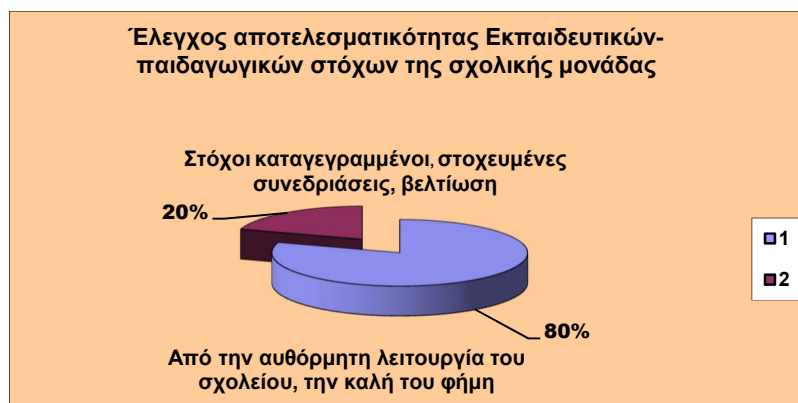
<sup>18</sup> ΕΠΕΣ: Επιστημονικό Συμβούλιο στα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία.



και κάποτε δεν το χειρίστηκαν καλά με αποτέλεσμα να γίνει το σχολείο πεδίο συγκρούσεων. Εγώ δεν ήθελα να το ανακαλούν αυτό, είναι στους στόχους μου, δεν επιτρέπω τις συγκρούσεις, ακόμα και με ποινές που έδωσα σε ζωηρά παιδιά. Οι στόχοι μου μπήκαν, όταν τοποθετήθηκα, αφού πρώτα γνώρισα το σχολείο. Ήθελα το περιβάλλον να ενθαρρύνει τους μαθητές να έχουν ένα καλύτερο πλαίσιο για να μπορούν να δουλέψουν, να αφήνουν απέξω τη μιζέρια την καθημερινή και οι συνάδελφοι μου το καταλαβαίνουν και με ακολουθούν σε αυτό. Τώρα δεν επιτρέπω τις συγκρούσεις, τα παιδιά αναδιπλώθηκαν μετά»(Δ/ντής Μα.).

«Εκτός από τις παιδαγωγικές συνεδριάσεις υπάρχουν και τα σχολικά συμβούλια το έχουμε κάνει και αυτό και ζητάμε συχνά τη γνώμη της Συμβούλου παιδαγωγικής ευθύνης. Έχουμε και τμήμα ένταξης και τα συμβούλια τάξης, όπου θα κάνουμε ένα σύντομα»(Δ/ντής Μπ.).

#### Ερώτηση 21



Στην ερώτηση 22, αν θα εκτιμούσαν την αποτελεσματικότητα της σχολικής τους μονάδας, επί τηρείας τους, σε σχέση με άλλες θητείες προηγούμενων διευθυντών, 8 διευθυντές δεν απαντούν, επικαλούμενοι άλλοι παλαιότητα, άλλοι απειρία ή απλά επιδεικνύουν απροθυμία. Επίσης 2, δεν επιθυμούν να συγκρίνουν αλλά εστιάζουν στα δικά τους πεπραγμένα, 3 αναφέρουν

χαλαρή πρότερη διοίκηση, αρνητική ταυτότητα σχολείου και δυνατότητες βελτίωσης ενώ άλλοι 2 αναφέρουν υψηλά σχολικά επιτεύγματα και έντονη την αρχή της συλλογικότητας χωρίς δυσαρέσκειες:

*«Όχι. Μου τέθηκε και στο υπηρεσιακό συμβούλιο η ερώτηση και δεν απάντησα»(Δ/ντής Κ.)*

*«Όταν ανέλαβα έθεσα ως στόχο να διορθώσω 4 κακώς κείμενα και πέτυχα να διορθώσω τα δύο, χωρίς να κάνω σύγκριση με την παλαιά διοίκηση»(Δ/ντής Λα.).*

*«Δεν μπορώ να μιλήσω για τη δικιά μου, πόσο μάλλον για την προηγούμενη. Ούτε ο πολύ νέος μπορεί να πει, ούτε και ο πολύ παλαιός»(Δ/ντής Κα.).*

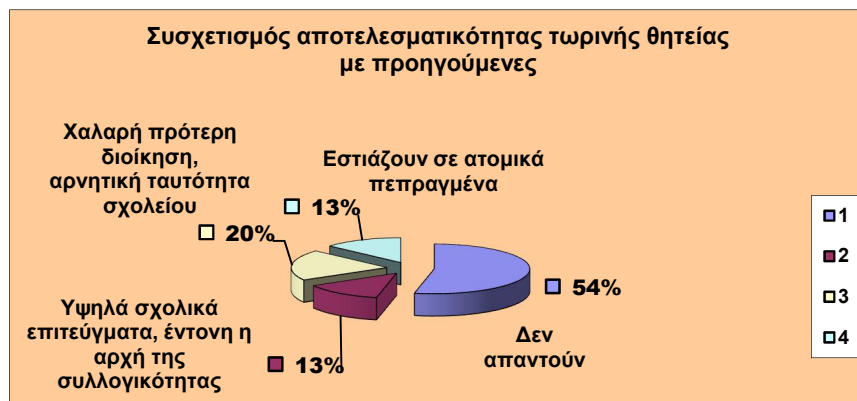
*«Δεν μπορώ να το κρίνω, είμαι πολλά χρόνια εδώ τι να πρωτοθυμηθώ! Ο προηγούμενος ήταν 1 χρόνο εδώ και ο προ προηγούμενος 2 χρόνια»(Δ/ντής Π.).*

*«Για την αποτελεσματικότητα των στόχων πρέπει να σκεφτούμε ότι το σχολείο μας είναι ένα ιδιαίτερο γυμνάσιο που εξυπηρετεί κοινωνικές ανάγκες και όχι μόνο παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές. Απασχολεί άτομα που εργάζονται το πρωί, από 25 ετών και πάνω, μαθητές που έχουν μείνει στην ίδια τάξη στο ημερήσιο, αρκετές φορές και επιθυμούν πιο ελαστικές συνθήκες. Όταν έχει δουλέψει ο μαθητής πάνω από 8 ώρες και νυστάζει και δεν μπορεί να σε παρακολουθήσει αλλά εσύ πρέπει να τον κρατήσεις στο σχολείο και να τελειώσει και να συνεχίσει και στο Λύκειο! Ιδιαίτερες συνθήκες! Έρχονται μαμάδες μαζί με τα παιδιά τους. Κάποια μαθήματα, μουσική, 2η ξένη γλώσσα, γυμναστική δεν διδάσκονται, είναι λίγες οι ώρες. Εμείς συγκρατούμε τα παιδιά, αντιμετωπίζοντας τη μαθητική διαρροή. Βρίσκονται σε ένα σχολικό χώρο κι ας πάρουν το 5% από τα γνωστικά αντικείμενα. Εντάσσουμε επίσης κοινωνικά ευαίσθητες ομάδες π.χ. Ρομά. Βλέπουμε τι γίνεται κάθε φορά, στις συνεδριάσεις. Όμως ο ρόλος του Διευθυντή είναι μείζονος σημασίας. Πολλές φορές μας*

ρωτάνε και οι ανώτεροι διότι για τα εσπερινά υπάρχουν πράγματα που δεν τα ξέρουν ούτε στη διοίκηση. Πολλές φορές το γνωστικό βάρος πέφτει στα ημερήσια και δεν τα προλαβαίνουν τα εσπερινά. Έχω κάνει κατά καιρούς προτάσεις και για την ύλη. Χρησιμοποιούμε τις υποδομές του ημερήσιου, έχουμε μειωθεί στα 3 τμήματα μετά την κρίση . Είχαμε πριν και 2 ή 3 τμήματα σε κάθε τάξη»(Δ/ντής Α.).

«Η αποτελεσματικότητα φαίνεται με τον αναστοχασμό με τους συναδέλφους μου, που έχουν πολύ καλή εικόνα. Οι γνωστικοί στόχοι, σε αυτό το σημείο, μετατίθενται για αργότερα. Προηγούνται οι παιδαγωγικοί στόχοι, στο Α' τετράμηνο δεν κάναμε εκπαιδευτικές επισκέψεις. Τώρα θέλω τα παιδιά να βγουν προς τα έξω, να δουν και κάτι παραπάνω»(Δ/ντής Μα.).

#### Ερώτηση 22



Στην ερώτηση 23 και την διερεύνηση της άποψης για την αυτοτέλεια των σχολικών μονάδων, 3 διευθυντές απαντούν πως η Ελλάδα δεν είναι ακόμα έτοιμη για μια τέτοια τομή, μεγάλο μέρος ευθύνης θα έφεραν οι εκπαιδευτικοί και ο Διευθυντής ενώ οι ομάδες πίεσης θα γίνονταν ανυπόφορες:

«Η Ελλάδα δεν είναι έτοιμη για κάτι τέτοιο. Μια βαθιά τομή που θα αργήσει να γίνει στην Ελλάδα λόγω της

*κοινωνίας και όχι με το ρόλο του διευθυντή που έχουμε τώρα, θα είναι σαν ένας μικρός δήμαρχος»(Δ/ντής Κα.)*

*«Είμαστε ένα σχολείο στο οποίο θα μπορούσε να εφαρμοστεί αυτό, σε δράσεις που κάνουμε χωρίς να μας τα επιβάλλει κανείς. Τα σχολεία όμως, θεωρώ, δεν είναι ακόμα έτοιμα για αυτό»(Δ/ντής Μαρ.).*

*«Δηλαδή, τα αναλυτικά προγράμματα μπορούν να τα αναλάβουν ειδικοί πανεπιστημιακοί, ψυχολόγοι, όπως στην Σουηδία που αποφασίζουν πόσες ώρες μάθημα θα κάνει ο κάθε εκπαιδευτικός; Αυτά μπορούν να γίνουν στην Ελλάδα; Πρόσληψη προσωπικού, διαχείριση πόρων με πρόγραμμα σπουδών; Αλλά, σε κάποιες ειδικές γραμμές ίσως μια μικρή ευελιξία να ωφελούσε, αλλά μέχρι εκεί. ο συγκεντρωτικό σύστημα προς το παρόν είναι μια χαρά» (Δ/ντής Λ.).*

*Άλλοι 6 διευθυντές μιλούν για ένα μικτό, παράλληλο σύστημα όπου θα διασφαλίζεται η ασφάλεια μέσω της κεντρικής εξουσίας, του κεντρικού ελέγχου και η κρατική χρηματοδότηση αλλά θα υπάρχει και μια σχετική ευελιξία του Διευθυντή και του Συλλόγου διδασκόντων, θα δίνεται μεγαλύτερη εξουσία στο διευθυντή για την οικονομική διαχείριση των κονδυλίων καθώς και περισσότερη εμπιστοσύνη στα σχολεία και το έργο τους:*

*«Θα έπρεπε να έχουμε μεγαλύτερη ευελιξία ως διευθυντές με τους συλλόγους διδασκόντων και ας υπάρχει η κεντρική εξουσία»(Δ/ντής Κ.).*

*«Φέτος, πέρασε στα σχολεία η έγκριση των περιπάτων και εκπαιδευτικών επισκέψεων, των αδειών των εκπαιδευτικών. Σταδιακά μια τάση αποκεντρωμένης διοίκησης υπάρχει, όμως στη διδακτέα ύλη, στα αναλυτικά προγράμματα, στους διορισμούς καλό θα είναι να υπάρχει ένας κεντρικός έλεγχος. Μια βελτίωση σημαντική στο Δ50, μεταθέσεις, τρόπο τοποθέτησης των καθηγητών. Εδώ διορίζονται κεντρικά, σε άλλες χώρες υπάρχει ένα*

*συμβούλιο που προσλαμβάνει τους καθηγητές από το Δήμο. Να γίνει και εδώ πρόσληψη των μονίμων κατοίκων μιας περιοχής, με δική τους συναίνεση και μετά από άλλες περιοχές»(Δ/ντής Πρ.).*

Τέλος, άλλοι 6 διευθυντές αναφέρονται στην αυτοτέλεια μέσω ενός καθορισμένου πλαισίου, προσαρμοσμένου στις τοπικές ανάγκες κάθε περιοχής, με αλλαγές στην οργάνωση και στη δομή του, με σχολεία πιο ανοιχτά στην κοινωνία και αυξημένο ρόλο ευθύνης στους Διευθυντές. Επίσης, με πολλούς όρους και διαφάνεια ώστε να διασφαλίζεται η μη κατηγοριοποίηση των σχολείων:

*«Για την αυτοτέλεια, θα έλεγα είναι ένα κομμάτι που τα πειραματικά και τα πρότυπα το έχουν και το αξιοποιούν όσοι θέλουν. Η τάση στον κεντρικό έλεγχο για τα πάντα όμως, ωφελεί ειδικά εμάς που ελεγχόμαστε και αξιολογούμαστε; Οι 32 ώρες από τις 35 που είχαμε, πως θα χωρέσουν όλες τις καλές πρακτικές που γίνονται;»(Δ/ντής Μ.)*

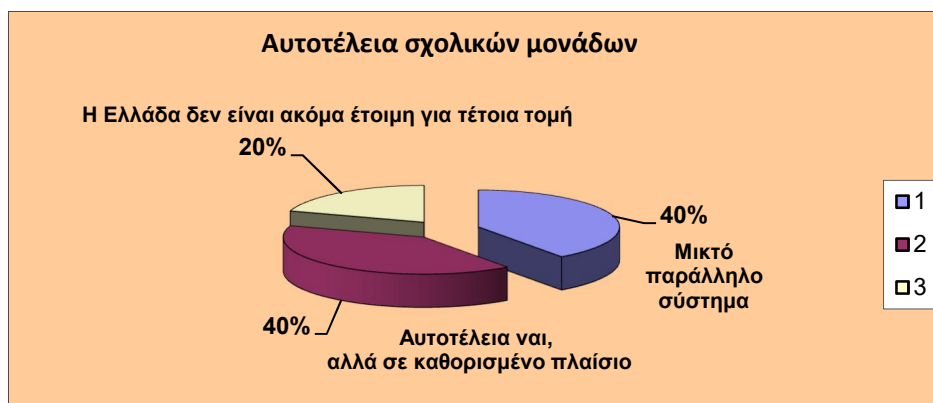
*«Είμαι οπαδός της αυτοτέλειας αλλά το πλαίσιο δεν είναι εύκολο να καθοριστεί και συχνά γίνονται παρερμηνείες και δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί με εντολές μοντέλων από την κεντρική εξουσία. Πρέπει να προσαρμόζεται στις τοπικές ανάγκες και να τις υπηρετεί όσο γίνεται, χωρίς να φτιάξουμε ένα σχολείο του Summer hill ή ένα Μοντεσσοριανό σχολείο» (Δ/ντής Σπ.).*

*« Στην κουβέντα για την αυτοτέλεια θα πρέπει να μιλάμε για ανεξάρτητο σχολείο με κεντρική χρηματοδότηση και να αποφασίζουν τα σχολεία, ναι. Για τα αναλυτικά προγράμματα δεν νομίζω, ο χαρακτήρας του λυκείου είναι κεντρικά σχεδιασμένος, θα πρέπει να αποκοπεί από τις πανελλαδικές και να διαμορφώσει ένα μορφωμένο πολίτη»(Δ/ντής Κου.)*

*«Επειδή είμαι καχύποπτος φύσει και θέσει θα έλεγα ναι, αν δεν υπέκρυπτε την επιδίωξη της εκάστοτε πολιτείας για*

κατηγοριοποίηση των σχολικών μονάδων. Δηλαδή ο Διευθυντής ή ένα εκλεκτορικό σώμα να επιλέγει τους εκπαιδευτικούς, διαφοροποιημένο αναλυτικό ή ωρολόγιο πρόγραμμα. Άρα αυτοτέλεια με πολλούς όρους, και διαφάνεια» (Δ/ντής Β.).

### Ερώτηση23



Σταδιακά, αρχίζει να διαφαίνεται τελευταία μια τάση για αποκέντρωση στα σχολεία, παραδείγματος χάριν οι εκδρομές στα πλαίσια του ωρολογίου προγράμματος ή οι άδειες των εκπαιδευτικών που ανήκουν σήμερα στις δικαιοδοσίες του σχολείου. Ένα τέτοιο πλαίσιο προϋποθέτει όμως το διάλογο σε ένα σχολείο που συναποφασίζει και διαμορφώνει τελικά το μορφωμένο πολίτη:

*«Έχουν γίνει βήματα προς την αυτοτέλεια για παράδειγμα με τις εκδρομές στα πλαίσια του ωρολογίου προγράμματος, απλά ενημερώνουμε τη διεύθυνση»(Δ/ντής Λ).*

*«Ως προς τον οικονομικό τομέα, το σχολείο να διαχειρίζεται κονδύλια, ο διευθυντής να έχει και περισσότερη εξουσία»(Δ/ντής Λα.)*

*«Θα μπορούσε να μην είναι τόσο εξαρτώμενη η σχολική μονάδα από τα ανώτερα κλιμάκια, το σχολείο να ανοιχτεί περισσότερο στη κοινωνία, ο διευθυντής να βρει πόρους για τη σχολική μονάδα. Τις ευθύνες που προϋποθέτει ο ρόλος αν δεν θέλεις, δεν τις επωμίζεσαι»(Δ/ντής Α.).*

Στην 24<sup>η</sup> ερώτηση όπου ζητείται η άποψη των διευθυντών για την σχολική μονάδα που λαμβάνει εντολές από την κεντρική εξουσία και την σχολική μονάδα όπου συναποφασίζουν Διευθυντής και Σύλλογος εκπαιδευτικών 9 στους 15 διευθυντές επιλέγουν την δεύτερη μιλώντας για Σύλλογο και διευθυντές που συναποφασίζουν, για υπευθυνότητα και σοφία του Συλλόγου, αγαθή και ειλικρινή πρόθεση, ικανότητα και φιλοτιμία, αμεσότητα στην επίλυση των προβλημάτων λόγω της επίγνωσης των εκπαιδευτικών των ιδιαιτεροτήτων της σχολικής μονάδας τους. Τελικά, μια τάση για αποσυγκέντρωση με καλή προαίρεση και στόχο τη βελτίωση του Έλληνα πολίτη:

*«Θα επέλεγα αυτή τη σχολική μονάδα που συναποφασίζει με προϋποθέσεις, με αγαθή και ειλικρινή πρόθεση για βελτίωση του Έλληνα πολίτη»(Δ/ντής Κου.)*

*«Θα διάλεγα προφανώς τη δεύτερη. Είναι δική μου επιλογή να είμαι καθηγητής και ενίοτε διευθυντής»(Δ/ντής Μ.)*

*«Ασφαλώς θα διάλεγα την 2<sup>η</sup>. Δεν είμαι οπαδός του συγκεντρωτισμού, αλλά της επιστημονικά, κεντρικά σχεδιασμένης εκπαίδευσης, δεν μπορεί η εκπαίδευση να είναι υπόθεση μιας σχολικής μονάδας αποκομμένη από κάποιο συντονιστικό όργανο αλλά ούτε και εκτελεστής εντολών τεχνοκρατών που δεν έχουν ιδέα τι συμβαίνει σε μια σχολική μονάδα. Οπότε, ένα μικτό σύστημα που να διασφαλίζει τον ισόκυρο χαρακτήρα της μιας σχολικής μονάδας απέναντι στις άλλες σχολικές μονάδες της ίδιας βαθμίδας και να μην κατηγοριοποιούνται οι σχολικές μονάδες.»(Δ/ντής Θ.)*

*«Προφανώς και το 2ο διότι εμείς ξέρουμε τα προβλήματα της σχολικής μονάδας, εμείς τα ζούμε, εμείς*

τα δημιουργούμε αν θέλετε, οπότε είμαστε και πιο κοντά στη λύση τους»(Δ/ντής Π.).

«Θα επέλεγα την 2η όπου συναποφασίζεις με τους εκπ/κούς. Επειδή είμαι ανοιχτός, μπαίνω σε μια διαδικασία διερεύνησης δυνατοτήτων και έχω και καλή προαίρεση»(Δ/ντής Σπ.).

Άλλοι 4 διευθυντές προτιμούν ένα μικτό σύστημα όπου να υπάρχουν καθορισμένα γενικά πλαίσια με σχετική ευελιξία του σχολείου αλλά και ικανή διοίκηση με σωστό τρόπο επιλογής στελεχών ώστε να παίρνονται οι σωστές αποφάσεις ενώ ένας διερωτάται για το βάρος της ευθύνης των διευθυντών σε ένα σύστημα με αυτοτέλεια :

«Δεν μου αρέσει ή αυτό ή εκείνο σε κάθε περίπτωση πρέπει να επιλέγουμε το καλύτερο, του χρόνου π.χ. μπορεί να μην μπορούμε να το κάνουμε αυτό. Το συγκεντρωτικό σύστημα προστατεύει, αλλά χρειάζεται ένα μέτρο να αποφασίζουμε με την ασφάλεια, την προστασία της κεντρικής εξουσίας σε ένα μεικτό σύστημα. Έτσι, είμαστε καλά. Τα σχολεία δεν πρέπει να γίνουν έρμαιο ιδιωτών και η αυτονομία είναι πολύ ελκυστική λέξη και την αποδεχόμαστε, χωρίς να έχουμε καταλάβει ακριβώς περί τίνος πρόκειται»(Δ/ντής Μα.).

«Οι εκπαιδευτικοί θα είχαν μεγάλο βάρος ευθύνης και δεν ξέρω αν έχουν τη δυνατότητα ή και την ικανότητα να διαμορφώσουν προγράμματα σπουδών, να κρίνουν τις ώρες του ωρολογίου προγράμματος. Οι ομάδες πίεσης θα γίνονταν ανυπόφορες και δεν νομίζω ότι οι διευθυντές μπορούν να σηκώσουν τέτοιο βάρος»(Δ/ντής Λ.).

Τελικά, «Αν δεν αλλάξει ο τρόπος οργάνωσης δεν συμφωνώ με κανένα από τα δύο. Ας πούμε περισσότερες αρμοδιότητες: Ο Σύλλογος πότε θα συνεδριάζει πριν ή μετά το ωράριο; Χρονοβόρο ίσως. Πως θα γίνει μέσα στο δωρο; Θα κόψεις χρόνο από άλλα γνωστικά αντικείμενα; Και η κάθε περιοχή θα έχει άλλους στόχους και γνωστικά



αντικείμενα; Η τριτοβάθμια από που θα ξεκινήσει; Η πολιτεία θα πρέπει να βλέπει τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου. Σε μένα μόνο μια φορά ζητήθηκε το 2008 να υποβάλλω προτάσεις, που δεν ξέρω τι απέγιναν. Επίσης δεν γίνεται διάχυση των δράσεων. Στις ιστοσελίδες των σχολείων έπρεπε να υπάρχει χώρος ανταλλαγής απόψεων και για τις δράσεις και την ανταλλαγή εμπειριών στα σχολεία. Ένα μεικτό σύστημα με προτάσεις και διάλογο ειλικρινή για τις πραγματικές ανάγκες των σχολείων. Πρέπει να μας ζητείται η γνώμη μας»(Δ/ντής Α.).

#### Ερώτηση 24

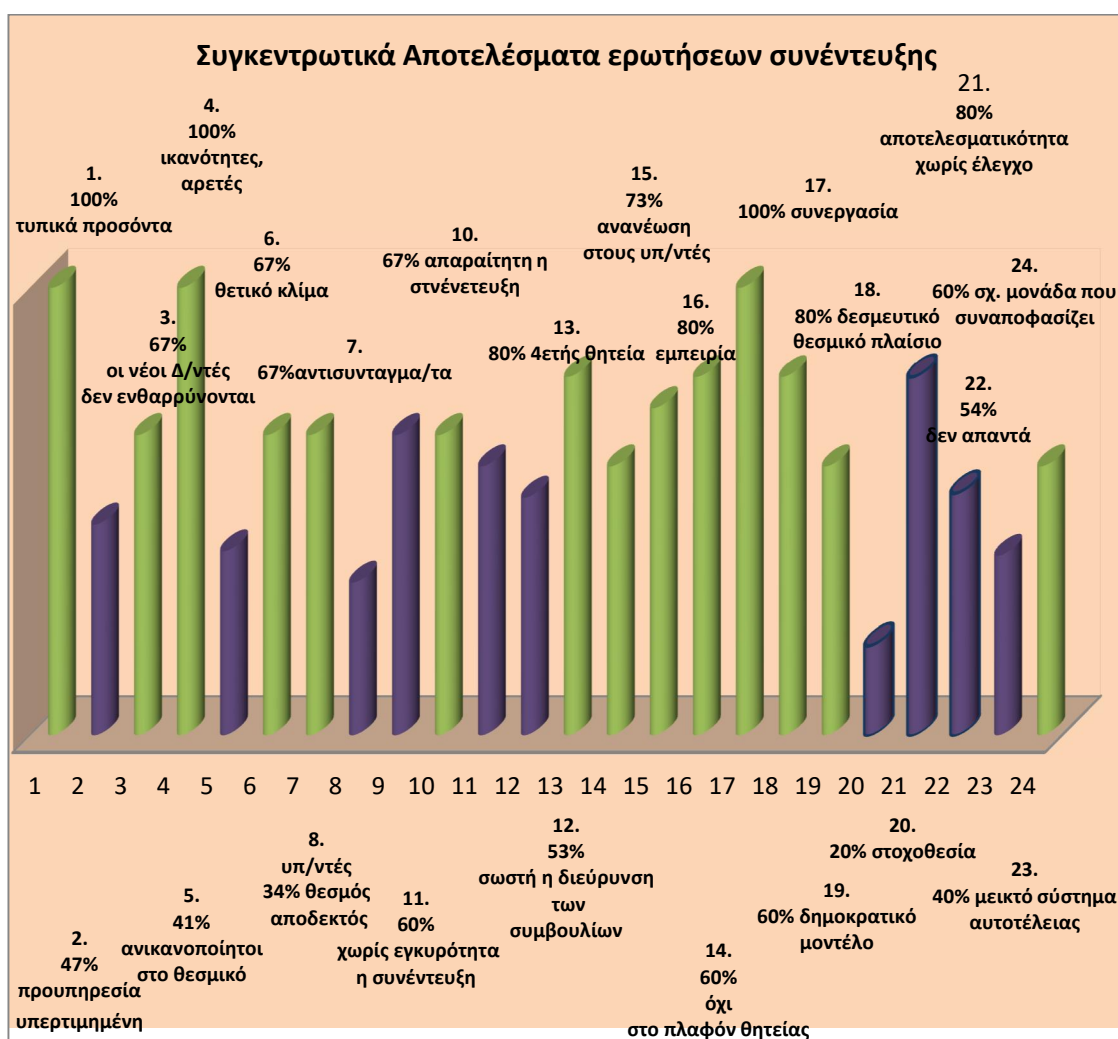


#### 5.1.3. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας

Καταγράφοντας τις απαντήσεις των Διευθυντών διαπιστώνουμε, σε ότι αφορά το πρώτο μέρος των ερωτήσεων, στο συσχετισμό του ρόλου του διευθυντή και των τυπικών προσόντων του με την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου( ερωτήσεις 1-4), ότι η πλειοψηφία θεωρεί απαραίτητα τα τυπικά προσόντα αν και όχι αρκετά για τη θέση ευθύνης ενώ οι δυνατότητες του εκπαιδευτικού με τα αυξημένα τυπικά προσόντα να καταλάβει μια θέση ευθύνης είναι μειωμένες σε σχέση με την προϋπηρεσία, η οποία υπερτιμάται σε σχέση με αυτά (46,6%, στρογγυλοποίηση στο 47%).

Όμως, ενώ στα προσόντα του συγκαταλέγεται μια πληθώρα αρετών και δεξιοτήτων στις οποίες όλοι συμφωνούν όπως η υπομονή, η αυτοσυγκράτηση, η συνεργατικότητα, η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, το μάχιμο στην εκπαίδευση, η διοικητική ικανότητα, η οργανωτικότητα, η επικοινωνία, η πίστη στην εκπαίδευση και στην δυνατότητα αλλαγής, η δημοκρατικότητα, το όραμα και η αγάπη στη δουλειά του, η αποφασιστικότητα, η διεκδίκηση, η ενσυναίσθηση, η δικαιοσύνη, ο αναστοχασμός, ο νέος ηλικιακά εκπαιδευτικός δεν ενθαρρύνεται σήμερα να αναλάβει μια θέση ευθύνης σε σχολική μονάδα διότι έχει πολλές ευθύνες, το επίδομα της θέσης ευθύνης δεν αρκεί και οι συνθήκες που θα εργαστεί λειτουργούν αποθαρρυντικά(66,6%,στρογγυλοποίηση στο 67%).

## Συγκεντρωτικός πίνακας 10



Στο Β΄ μέρος της συνέντευξης όπου εξετάζονται το θεσμικό πλαίσιο, τα κριτήρια και τα εργαλεία επιλογής στελεχών σε σχέση με την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου διαπιστώνουμε ότι σχετικά με το θεσμικό πλαίσιο ένα 33% θεωρεί πιο βελτιωμένο το τελευταίο θεσμικό πλαίσιο, του 2017.

Αντίθετα, ένα 20% θεωρεί πως το πλαίσιο του 2015 χρειάζεται βελτίωση ενώ ένα 13% τείνει προς ένα συνδυασμό των 2 προηγούμενων θεσμικών πλαισίων, του 2015 και του 2017 και ένα άλλο 13% δεν εκφράζει άποψη και παρατηρείται δισταγμός σχετικά με το σχολιασμό του θεσμικού πλαισίου.

Όμως, ένα 7% θεωρεί ανεπαρκή και τα δύο εφόσον αντιπροσωπεύουν τα δύο άκρα, ένα άλλο 7% θεωρεί

ακατάλληλα και τα δύο πλαίσια και ένα τελευταίο 7% κρίνει εσφαλμένη την μοριοδότηση τίτλων άσχετων με τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. (ερώτηση 5).

Εδώ, διαφαίνεται ένα σημαντικό ποσοστό 41% μη ικανοποιημένο με τα 2 τελευταία θεσμικά πλαίσια (έτη 2015,2017) ενώ μόνο ένα 13% είναι υπέρ ενός συνδυασμού των 2 τελευταίων πλαισίων.

Εξάλλου, ένα 67% εμφανίζεται ικανοποιημένο από το θετικό κλίμα των σχολικών μονάδων κατά τη διάρκεια των 2 τελευταίων κρίσεων, ένα 20% φαίνεται να κυμαίνεται μεταξύ θετικού και αρνητικού κλίματος, ενώ ένα 13% υποστηρίζει πως το κλίμα ήταν αρνητικό.(ερώτηση 6). Επιπλέον ένα μεγάλο ποσοστό, 67% θεωρεί σωστή την επίκληση της αντισυνταγματικότητας για το νόμο 2015 Κουράκη-Μπαλτά, ενώ ένα 20% είναι υπέρ της μυστικής ψηφοφορίας του Συλλόγου Διδασκόντων και ένα 13% θεωρεί την απόφαση του Συμβουλίου Επικρατείας (ΣτΕ) για την αντισυνταγματικότητα του νόμου ως πρόσχημα για να καταπέσουν δημοκρατικές διαδικασίες (ερώτηση 7).

Σχετικά με το θεσμικό πλαίσιο που αφορά τους υποδιευθυντές και το οξύμωρο που προκύπτει, δηλαδή για την ίδια διαδικασία (μυστική ψηφοφορία) αντισυνταγματικότητα για τους Διευθυντές, συνταγματικότητα για τους Υποδιευθυντές(ερώτηση 8),τα ποσοστά αναδεικνύουν ένα 34% το οποίο θεωρεί γενικά αποδεκτό το θεσμικό αυτό πλαίσιο για τους υποδιευθυντές από την εκπαιδευτική κοινότητα ενώ ένα 33% θεωρεί το ρόλο αυτό απλά επικουρικό στο ρόλο του Διευθυντή.

Αντίθετα, ένα 13% επιθυμεί αξιολόγηση διοικητικών και διαμεσολαβητικών ικανοτήτων και για τους Υποδιευθυντές και ένα άλλο 13% υποστηρίζει την επιλογή του Υποδιευθυντή με τη σύμφωνη γνώμη του Διευθυντή του σχολείου ενώ ένα 7% παρατηρεί και αντίφαση μέσα στο ίδιο το θεσμικό πλαίσιο μεταξύ μυστικής ψηφοφορίας και

αιτιολογημένης κρίσης του/των μυστικά εκλεγμένου/νων Υποδιευθυντών στο βιβλίο Πράξεων του Συλλόγου.

Τέλος, ένα 60% δεν διαπιστώνει σημαντικές αλλαγές από τη μοριοδότηση των Διευθυντών με το τελευταίο θεσμικό πλαίσιο του 2017, ένα 33% θεωρεί σημαντικές τις αλλαγές στη μείωση των μορίων της συνέντευξης και στον τρόπο και χρόνο δημοσιοποίησης των αξιολογικών πινάκων με αποτέλεσμα μια πιο αντικειμενική κρίση ενώ μόλις ένα 7% θεωρεί ότι μέσω των αλλαγών αυτών προωθήθηκαν σε διοικητικές θέσεις σχολικών μονάδων νεαρότερα ηλικιακά άτομα, με αυξημένα τυπικά προσόντα. (ερώτηση 9).

Στο Β΄ μέρος της συνέντευξης που αφορά στα κριτήρια επιλογής και την αξιοκρατική επιλογή διευθυντών (ερωτήσεις 10-16), ανάμεσα στα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, η συνέντευξη κατέχει σημαντική θέση αφού ένα 67% των διευθυντών την θεωρεί απαραίτητο εργαλείο ενώ ένα 33% την κρίνει ως υπερτιμημένη ίσως και άδικη διότι δεν γίνεται σωστά, εφόσον το άριστα στη διαδικασία (8 μονάδες), όταν δίνεται σε όλους ανεξαιρέτως ευνοεί διευθυντές με λίγα τυπικά προσόντα σε αντίθεση με άλλους που διαθέτουν περισσότερα. Εδώ προκύπτουν και δυο σοβαρά ερωτήματα από τους διευθυντές :

α) αν θα πρέπει οι συνδικαλιστές να αποδέχονται τη συμμετοχή τους με δικαίωμα ψήφου στην διαδικασία των κρίσεων διευθυντών και

β) αν πρέπει τα μέλη των Συμβουλίων κρίσης να έχουν θητεύσει σε θέσεις ευθύνης (ερώτηση 10).

Τέλος, ένα 40% θεωρεί την συνέντευξη απαραίτητη ακόμα και με τα ελαττώματά της, παρατηρώντας πως η διαδικασία στις τελευταίες κρίσεις είχε μεγαλύτερη διαφάνεια και αξιοπιστία αφού και οι ενστάσεις σε διάφορες περιοχές ήταν πολύ λιγότερες σε σχέση με

άλλες χρονιές, αλλά και λόγω εμπλοκής στη διαδικασία περισσότερων φορέων(ερώτηση 11).

Επομένως, οι διευθυντές θεωρούν σε ποσοστό 53% πως τα διευρυμένα υπηρεσιακά συμβούλια, (7)επταμελή στις τελευταίες κρίσεις από πενταμελή (5) και η αξιοκρατική επάρκεια των μελών τους εξασφαλίζουν τη λειτουργικότητά τους ενώ τα άγνωστα μέλη τους στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα κάθε περιοχής, εξασφάλισαν με την κρίση τους μεγαλύτερη αντικειμενικότητα.

Κατά μια άλλη άποψη, ένα 47% θεωρεί πως δεν εξυπηρέτησαν το σκοπό τους τα υπηρεσιακά συμβούλια, (ερώτηση 12), η διεύρυνσή τους εξυπηρέτησε ίδια οφέλη και οι διαδικασίες ήταν αδιαφανείς (π.χ. οι 2 εκπαιδευτικοί που δεν είχαν επάρκεια διοικητικών προσόντων).

Ένα άλλο θέμα που μας απασχόλησε στο Β΄ Μέρος της συνέντευξης ήταν η θητεία (ερώτηση 13) και ο χρόνος ολοκλήρωσής της, με ένα μεγάλο ποσοστό, 80%, να συγκλίνει στην τετραετία διότι οι διευθυντές θεωρούν πως σε αυτό το διάστημα μπορεί να ολοκληρωθεί το έργο και το όραμά τους ενώ χρειάζεται και η επανάληψη των κρίσεων εφόσον η εξουσία συνδέεται με την αλαζονεία όταν μακροημερεύει. (Δ/ντης/ Μα.). Επίσης, ένα μικρό ποσοστό, 20%, πιστεύει πως πρέπει να αποφασίζει και ο Σύλλογος για το Διευθυντή του ο οποίος πρέπει να παραμένει στη θέση του μόνο όταν έχει να προσφέρει.

Αντίθετα, δεν θεωρείται σωστό, σε ποσοστό 60%, να μπαίνει πλαφόν στη θητεία διότι για την αλλαγή χρειάζεται πίστωση χρόνου και τα πρόσωπα θα πρέπει να εναλλάσσονται στην εξουσία για να μην εμφανίζονται λογικές επικίνδυνες για το σχολείο(ερώτηση 14), εκτός και αν ο Σύλλογος που αντιλαμβάνεται την κόπωση κρίνει το αντίθετο.

Για τη θητεία των υποδιευθυντών (ερώτηση 15) ένα 73% είναι υπέρ της ανανέωσης των προσώπων ενώ ένα 13% είναι υπέρ της παραμονής των ιδίων προσώπων. Τέλος, στο συσχετισμό προηγούμενης θητείας σε θέση ευθύνης και επιλογής στελεχών (ερώτηση 16), το 100% των ερωτώμενων θεωρεί πως η εμπειρία είναι πολύ σημαντική αρκεί να είναι θετική και σχετική με τη διοικητική θέση που απαιτείται.

Στο Γ' μέρος της συνέντευξης, η αποτελεσματικότητα του σχολείου(ερώτηση 17), αποτιμάται από την επικοινωνία και τη συνεργασία μέσα σε αυτό, σε ποσοστό 66%, το καλό σχολικό κλίμα 17%, την καλλιέργεια παιδείας, εργατικότητας, κριτικής σκέψης, 17%, ενώ θεωρείται ότι το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο (ερώτηση 18) δεν ευνοεί την αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολείων και είναι δεσμευτικό για τους διευθυντές χωρίς να αφήνει περιθώρια πρωτοβουλίας (ποσοστό 80%).

Όμως, η προσπάθεια για βελτίωση χωρίς σοβαρή αξιολόγηση και κοινώς αποδεκτά κριτήρια παραμένει άκαρπη.

Στην ερώτηση 19, η αναφορά σε κάποια σταθερά μοντέλα διοίκησης στη διοίκηση των σχολικών μονάδων δίνει ένα ποσοστό 40% στην προσαρμοστικότητα στις εκάστοτε συνθήκες του κάθε σχολείου, ένα άλλο 40% μιλά για δημοκρατικό μοντέλο και ένα 20% για συνεργατικό.

Σε ότι αφορά τους εκπαιδευτικούς-παιδαγωγικούς στόχους του κάθε σχολείου(ερώτηση 20) ένα 80% απαντά πως αν και οι στόχοι αυτοί τίθενται στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς, σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο, εντούτοις η έλλειψη αξιολόγησης των στόχων και του θεσμικού ελέγχου οδηγεί στην έμμεση ανατροφοδότηση του σχολείου μέσω της επίδοσης των μαθητών και την καλή φήμη του σχολείου. Μόλις ένα 20% μιλά για

καταγεγραμμένη στοχοθεσία, διάλογο, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση.

Στην ερώτηση 21, όπου επιχειρείται να αποτιμηθεί ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας των παραπάνω στόχων, πάλι διαπιστώνεται ένα ποσοστό 80% να αναφέρει την γενικότερη αίσθηση των Συλλόγων σχετικά με τα όσα απορρέουν από τις παιδαγωγικές συνεδριάσεις τους, από τη συμπεριφορά των μαθητών (βιβλίο επιβολής κυρώσεων), από την μετρησιμότητα των στόχων που έχουν τεθεί.

Στο επιχείρημα να εκτιμηθεί η τωρινή θητεία σε σχέση με άλλες προηγούμενες (ερώτηση 22) ένα 54% αποφεύγει να απαντήσει, ένα 20% αναφέρει πρότερη χαλαρή διοίκηση και αρνητική ταυτότητα του σχολείου ενώ μόνο ένα 13% μιλά για υψηλά σχολικά επιτεύγματα με έντονη την αρχή της συλλογικότητας και ένα άλλο 13% εστιάζει μόνο σε ατομικά πεπραγμένα.

Η ερώτηση 23 που αφορά τη διερεύνηση της άποψης για την αυτοτέλεια των σχολικών μονάδων δίνει ένα 40% σε ένα μικτό σύστημα με την ασφαλιστική δικλείδα του κεντρικού ελέγχου αλλά και μια μεγαλύτερη ευελιξία στο Διευθυντή και το Σύλλογο, όσον αφορά την εμπιστοσύνη στην οικονομική διαχείριση και στις ικανότητες των εκπαιδευτικών. Ένα άλλο 40% αναφέρεται στην αυτοτέλεια μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο, προσαρμοσμένο στις τοπικές ανάγκες κάθε περιοχής, με τόση διαφάνεια ώστε να εξασφαλίζεται η μη-κατηγοριοποίηση των σχολείων, ενώ μόνο ένα 20% θεωρεί τη χώρα ανέτοιμη για μια τέτοια βαθιά τομή που θα προσέθετε μεγάλο βάρος ευθύνης στο Διευθυντή και τους συλλόγους.

Στην τελευταία ερώτηση (ερώτηση 24) για την επιλογή μεταξύ μιας σχολικής μονάδας εντολοδόχου της κεντρικής εξουσίας ή μιας άλλης που συναποφασίζουν Διευθυντής και εκπαιδευτικοί ένα 59% απαντά υπέρ της δεύτερης,



αναγνωρίζοντας μια τάση για αποκέντρωση των σχολικών μονάδων με συγκεκριμένους στόχους, υπευθυνότητα, αγαθές προθέσεις, ικανότητα και φιλοτιμία για τη βελτίωση του Έλληνα πολίτη.

Επίσης ένα 27% προτιμά ένα μικτό σύστημα με καθορισμένα γενικά πλαίσια αλλά και ευελιξία, ικανή διοίκηση με σωστό τρόπο επιλογής στελεχών.

Αντίθετα, ένα 7% θεωρεί πως το συγκεντρωτικό σύστημα στα σχολεία είναι προς το παρόν αρκετό. Τέλος, ένα άλλο 7% δεν προτιμά καμία από τις παραπάνω μονάδες αν δεν αλλάξει ο τρόπος οργάνωσης έτσι ώστε να μιλάμε για ένα σταθερό και αξιοκρατικό σύστημα όπου η πολιτεία να μπορεί να διακρίνει με σαφήνεια τις ανάγκες του κάθε σχολείου, ώστε να διαμορφωθούν σοβαρές προτάσεις με ειλικρίνεια και καλή προαίρεση για τη βελτίωση του.

#### 5.1.4. Συμπεράσματα και προτάσεις

Από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας αλλά και από την ιστορική αναδρομή στο πρώτο κεφάλαιο διαπιστώνουμε πως τα μοντέλα επιλογής διευθυντών από το 1975 και μετά ακολούθησαν μια πορεία προς την αλλαγή, κατά την οποία όμως υπήρξαν αρκετά ολισθήματα στο παρελθόν, λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες κάθε εποχής.

Σήμερα, σχεδόν 40 χρόνια μετά εξακολουθεί η επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης να υφίσταται συνεχείς αλλαγές, χωρίς αυτές να έχουν κάποιο ουσιαστικό αντίκρυσμα στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων της χώρας μας.

Οι ερωτώμενοι διευθυντές σχολείων, διαφορετικών περιοχών και αντιλήψεων σε δείγμα 15 ατόμων, ενώ οι

ίδιοι θεωρούν απαραίτητα τα τυπικά προσόντα<sup>19</sup> κατά πλειοψηφία, εξακολουθούν να επιλέγονται με προτεραιότητα στην αρχαιότητα και στην προϋπηρεσία<sup>20</sup> τους (ερωτήσεις 1-4), δεν δείχνουν ικανοποιημένοι από το θεσμικό πλαίσιο μέχρι τώρα (ερώτηση 5), ενώ το θεσμικό πλαίσιο του 2015, αν και δημοκρατικό στη βάση του, εξέπληξε, τους περισσότερους, με την προχειρότητα και την υποκειμενικότητα του σχετικά με το κριτήριο της μυστικής ψηφοφορίας του Συλλόγου διδασκόντων και τον αποκλεισμό άξιων εκπαιδευτικών από θέσεις ευθύνης(ερώτηση 7).

Οι διευθυντές σε μεγάλο ποσοστό, 60%, θεωρούν σημαντικό να εκλέγονται τόσο οι ίδιοι όσο και οι υποδιευθυντές τους με κριτήρια και εργαλεία που εξασφαλίζουν τη διαφάνεια, την αξιοκρατία, την αποτίμηση της θετικής πρότερης εμπειρίας σε θέσεις ευθύνης και η μοριοδότηση τους να αποδεικνύει έμπρακτα τις ικανότητές τους αλλά και την εμπιστοσύνη της πολιτείας στο πρόσωπό τους (ερώτηση 9).

Σχετικά με τα κριτήρια και την αξιοκρατική επιλογή τους, θεωρούν απαραίτητη τη συνέντευξη (67%) έστω και με τα ελαττώματα της (ερωτήσεις 10-16) ενώ τα διευρυμένα υπηρεσιακά συμβούλια, ενώπιον των οποίων διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις, εξυπηρέτησαν το σκοπό τους σχεδόν κατά το ήμισυ (53%). Σημαντική παρατήρηση εδώ αποτελούν τα δύο ερωτήματα που διατυπώθηκαν στην ερευνήτρια από τους διευθυντές, δηλαδή :

α) αν θα πρέπει οι συνδικαλιστές να αποδέχονται τη συμμετοχή τους με δικαίωμα ψήφου στην διαδικασία των κρίσεων διευθυντών και

---

<sup>19</sup> Οι Διευθυντές αν και όλοι διαθέτουν τυπικά προσόντα, στο δείγμα που εξετάστηκε δεν διαθέτει κανείς τους μεταπτυχιακό, διδακτορικό τίτλο ή γενικότερα Σπουδές στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων.

<sup>20</sup> Ας σημειωθεί πως από τους 15 Διευθυντές η μικρότερη προϋπηρεσία είναι 18 έτη ενώ οι 6 (40%) βρίσκονται σε 3<sup>η</sup> θητεία και πάνω, οι 5 σε 2<sup>η</sup> θητεία(33,3%) και μόνο οι 4 σε 1<sup>η</sup> θητεία(26,6%).

β) αν πρέπει τα μέλη των Συμβουλίων κρίσης να έχουν θητεύσει προηγουμένως σε θέσεις ευθύνης (ερώτηση 10).

Τέλος, σχετικά με την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, αυτή δεν μπορεί να αποτιμηθεί με συγκεκριμένο τρόπο, απαντούν οι διευθυντές σε ποσοστό 80%, αφού το θεσμικό πλαίσιο είναι δεσμευτικό, χωρίς περιθώρια πρωτοβουλίας για το διευθυντή αλλά και χωρίς δομές που να παρέχουν ουσιαστική βοήθεια στο έργο του (ερωτήσεις 17-24). Επιπλέον, εντύπωση προκαλεί το ποσοστό 40% που δίνεται για τη χρήση μη σταθερού μοντέλου διοίκησης και την τάση τους για προσαρμογή στις εκάστοτε συνθήκες του σχολείου, οι οποίες θα πρέπει σύμφωνα με την άποψή τους, να λαμβάνονται υπόψη κατά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Όμως, θετικό σημείο αποτελεί το γεγονός ότι ένα άλλο 40% των διευθυντών χρησιμοποιεί το δημοκρατικό και ένα 20% το συνεργατικό μοντέλο.

Εντούτοις, παρατηρείται έλλειμμα στους παιδαγωγικούς –εκπαιδευτικούς στόχους, σε ποσοστό επίσης 80%, όπου η αποτελεσματικότητα του σχολείου αποτιμάται έμμεσα, λόγω έλλειψης ουσιαστικής αξιολόγησης και εργαλείων ελέγχου. Πολύ μικρό είναι το ποσοστό των σχολείων, 20%, όπου αποτιμώνται οι στόχοι που έχουν τεθεί και καταγραφεί για περαιτέρω αξιολόγηση και βελτίωση. Ένα σχολείο από αυτά, είναι πειραματικό σχολείο.

Επομένως, είναι λογικό όταν η συζήτηση φθάνει στην αποτίμηση του έργου του διευθυντή σε σχέση με τις προηγούμενες θητείες στο σχολείο του, μόνο ένα 2% να μιλά για υψηλά σχολικά επιτεύγματα με έντονη την αρχή της συλλογικότητας, ενώ ένα 54% να αποφεύγει να απαντήσει, εστιάζοντας μόνο σε ατομικά πεπραγμένα.

Κλείνοντας τη συνέντευξη, σχετικά με την άποψη για την αυτοτέλεια των σχολικών μονάδων, παρατηρείται μια

τάση 40% προς ένα μικτό σύστημα με την ασφάλεια της κεντρικής εξουσίας και την ευελιξία των διευθυντών, ένα άλλο 40% με την αυτοτέλεια σε συγκεκριμένο πλαίσιο ώστε να μην κατηγοριοποιούνται τα σχολεία ενώ ένα 20% θεωρεί τη χώρα ανέτοιμη για μια τέτοια τομή.

Τέλος, μεταξύ δύο σχολικών μονάδων όπου η μία είναι εντολοδόχος της κεντρικής εξουσίας και η άλλη συναποφασίζει (Διευθυντές και εκπαιδευτικοί), οι ερωτώμενοι σε ποσοστό 59% απαντούν υπέρ της δεύτερης, αναγνωρίζοντας μια ανάγκη για αποκέντρωση με στόχους και υπευθυνότητα, ενώ ένα 27% προτιμά ένα μικτό σύστημα με καθορισμένα πλαίσια και σωστό τρόπο επιλογής στελεχών.

Αντίθετα, ένα μικρό ποσοστό, 7% είναι υπέρ του συγκεντρωτικού συστήματος με την ασφάλεια της κεντρικής εξουσίας και ένα άλλο 7% δεν επιλέγει καμία από τις δύο μονάδες χωρίς ένα σοβαρό σύστημα οργάνωσης που να ενσκήπτει στα σχολεία με διαφορετικές ανάγκες και προτεραιότητες, στα πλαίσια διαφανών και δίκαιων διαδικασιών.

#### 5.1.5. Οι περιορισμοί της έρευνας

Κατά την παραπάνω ερμηνεία των συμπερασμάτων της έρευνας θεωρείται χρήσιμο να καταγραφούν και τα διλήμματα που όφειλε να αντιμετωπίσει η έρευνα και αφορούν στην εγκυρότητα(εξωτερικό κύρος) και στην αξιοπιστία της(εσωτερικό κύρος)(Δημητρόπουλος, 2001).

Μιλώντας για εξωτερικό κύρος, σε μια αξιολογική έρευνα, χρειάστηκε να διερωτηθούμε για την ευχέρεια γενίκευσης των πορισμάτων της έρευνας (Δημητρόπουλος, 1999β). Δηλαδή, σε ποια έκταση μπορούμε να θεωρήσουμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έχουν εφαρμογή σε όλο το υπό μελέτη

πλήθος των Διευθυντών σχολικών μονάδων ή σε ποιο βαθμό, τα αποτελέσματα αυτής της πειραματικής προσπάθειας, ισχύουν για μια πραγματική κατάσταση;

Επιπλέον, ήταν επαρκές το σχέδιο έρευνας, σωστή η διαδικασία δειγματοληψίας και αντιπροσωπευτικό το δείγμα;

Ακόμα και αν το σχέδιο έρευνας και η διαδικασία δειγματοληψίας ήταν σωστά πώς να είμαστε βέβαιοι για την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος όταν αναφερόμαστε σε ανθρώπους με διαφορετικές αφετηρίες, επιστημονικό υπόβαθρο, εμπειρίες, κοινωνικό και ψυχολογικό προφίλ;

Ερχόμενοι στο εσωτερικό κύρος (αξιοπιστία) διερωτώμεθα πόσο αξιόπιστα είναι τα αποτελέσματα στα οποία μας οδήγησε η έρευνα; Μπορούμε να έχουμε εμπιστοσύνη στα ευρήματα μας; Υφίσταται η ουδετερότητα και αντικειμενικότητα της ερευνήτριας ως προς την εξέταση των υποκειμένων της έρευνας ή επηρεάζεται από τον υποκειμενισμό της και κάποιες παρεμβαλλόμενες μεταβλητές;

Στην προσπάθεια εντοπισμού των απαντήσεων στα παραπάνω ερωτήματα και εξεύρεσης της χρυσής τομής ανάμεσα στο εξωτερικό και εσωτερικό κύρος της έρευνας, που καθορίζονται από τους ειδικούς σκοπούς της συγκεκριμένης εργασίας, θεωρούμε πως εδώ επιχειρείται μια μικρή διερευνητική τομή σε έναν πολύ σημαντικό τομέα: Να ακουστούν οι απόψεις διευθυντών με διαφορετικές αφετηρίες, αλλά ένα κοινό χαρακτηριστικό: ασκούν όλοι δημόσια διοίκηση, επιλέγονται ως στελέχη διοίκησης σχολικών μονάδων και η άποψή τους για την αποτελεσματικότητα των μονάδων τους βρίσκεται σε άμεση συνάφεια και με την ατομική/επαγγελματική τους αποτελεσματικότητα.

Ζητούμε λοιπόν να σταθμίσουμε, με εμπειρικό τρόπο, τα αποτελέσματα ενός συστήματος το οποίο ακόμα «αντιπαλεύει» με τα κριτήρια που θα καθορίσουν την αποτελεσματικότητά του. Το πόσο εφικτό είναι αυτό, ενδεχομένως να το καθορίσει μια περαιτέρω έρευνα μεγαλύτερης εμβέλειας.

### Αντί Επιλόγου

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο εύλογα γεννάται ακόμα μια φορά το ερώτημα για ένα διαφορετικό Διευθυντή –ηγέτη στη χώρα μας, με τις διευρυμένες γνώσεις και ικανότητες που απαιτούνται σε μια σύγχρονη, αποτελεσματική σχολική μονάδα. Οι ίδιοι οι διευθυντές εκφράζουν την επιθυμία τους για περισσότερη αξιοκρατία, αυτονομία, διαφάνεια στα κριτήρια επιλογής τους και ένα σύστημα που να εμπνέει εμπιστοσύνη στους πολίτες του, για την επιλογή των ικανότερων στελεχών διοίκησης. Το συγκεντρωτικό σύστημα, παρά την ασφάλεια που παρέχει λόγω των ευθυνών που αναλαμβάνει, κρατά το διευθυντή δέσμιο των συνθηκών και απλό διεκπεραιωτή των νόμων χωρίς να αξιοποιεί περαιτέρω τις ικανότητές του.

Εξάλλου, ας μην ξεχνάμε πως η τεχνική ορθολογικότητα (technical rationality) που αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση με γραμμικό τρόπο και θεωρεί τον εκπαιδευτικό, την τάξη και το σχολείο ως σταθερές, αμφισβητήθηκαν έντονα από το 1970 και η αμφισβήτηση αυτή συνέβαλλε στα νέα ρεύματα : έρευνα δράσης, αυτό αξιολόγηση και βελτίωση σχολικής μονάδας, εκπαιδευτική ηγεσία ( Μπαγάκης, 2017α). Αυτά τα ρεύματα με τη σειρά τους θα οδηγήσουν σε αποτελεσματικότερες σχολικές μονάδες, αξιοποιούμενα από άτομα τα οποία έχουν

μαθητεύσει στην οργάνωση και στο σχεδιασμό της εκπαίδευσης που αποτελεί μια πολυπαραγοντική επιστήμη (ό. π.).

Επομένως, η αλλαγή είναι απαραίτητη, όχι μόνο στα ωρολόγια προγράμματα, στα σχολικά βιβλία ή στα αναλυτικά προγράμματα, αλλά πρωτίστως στο σχεδιασμό βιώσιμων αλλαγών μέσα στην πολύπλοκη πραγματικότητα που απαιτεί από τους νέους πολίτες όχι μόνο γνώσεις αλλά και κοινωνική συνοχή, συνεργασία και ανεκτικότητα στη διαφορετικότητα μέσα από μια αγωγή ειρήνης.

Δυστυχώς, στη χώρα μας κάθε φορά έχουμε νέα σχέδια. Κανένας δε μπορεί να βεβαιώσει υπεύθυνα ότι κάποιο σχέδιο είναι καλύτερο και ότι αξίζει να εφαρμοστεί. Μη ξέροντας τι θέλουμε, βαδίζουμε στα τυφλά δια της δοκιμής και της πλάνης. Όλα είναι καλά ή όχι, ανάλογα με το ποιος τα προτείνει. Αρκεί να προτείνει κάτι η μια παράταξη για να το κατακρίνει και να το απορρίψει η αντίπαλη. Αρκεί να το εφαρμόσει η τωρινή κυβέρνηση για να υποσχεθεί την κατάργηση ή την αλλαγή του η αντιπολίτευση. Ενίοτε αυτό γίνεται και με την ίδια κυβέρνηση, όπου ένας υπουργός ακυρώνει το έργο του προκατόχου του, όπως έγινε με το ΕΠΛ(διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών). Πρόσφατα πάλι, ενώ ο πρώην υπουργός κ. Μπαλτάς κατήργησε την Τράπεζα θεμάτων, ο κ. Λιάκος θέλει να την επαναφέρει αλλά η κομματική νεολαία αντιδρά και τελικά αλλάζει ο υπουργός.(Μπαλάσκας, 2016). Έτσι διαιωνίζεται η ακαταστασία, κλονίζεται η αξιοπιστία, καθίσταται αδύνατος ένας συνολικός σχεδιασμός του εκπαιδευτικού έργου που θα βασιζόταν σε μια σύγχρονη και αποδεκτή εκπαιδευτική φιλοσοφία.

Σε άλλες χώρες, με δημοκρατική παράδοση, υπάρχουν κάποιοι θεσμοί, ιδρύματα, όργανα, υπηρεσίες, που λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο και με τα ίδια ονόματα εκατό ή διακόσια χρόνια και κανείς δεν διανοείται να τους αλλάξει το χαρακτήρα, τη λειτουργία ή το όνομα. Εδώ η ανασφάλεια, η καχυποψία, η κακοπιστία, η κομματική αντιπαλότητα, η όλη πολιτική παθογένεια οδηγούν σε συνεχή άρνηση, διαμαρτυρία, μετάθεση ευθυνών, τάση ανατροπής των πάντων. Έτσι γίνονται δήθεν αλλαγές χωρίς να αλλάζει τίποτε. Η στείρα άρνηση, η απουσία κριτικής ματιάς, η έλλειψη θετικού, συνεργατικού και συνθετικού πνεύματος, το έλλειμμα κοινωνικής ευθύνης κρατούν την εκπαίδευση, όπως και όλη τη χώρα άλλωστε, στη μιζέρια, την αναξιοπιστία, την απαξίωση και τα σχέδια είναι ασκήσεις επί χάρτου.(ό.π.).

Κατά συνέπεια, για να είναι αποτελεσματικές οι εκπαιδευτικές πολιτικές απαιτούν όχι μόνο μια ικανή, υπεύθυνη σχολική ηγεσία αλλά και προσεκτικά επιλεγμένες αλλαγές, καλά υποστηριζόμενες των οποίων η πορεία να παρακολουθείται. Οι βιαστικές επιλογές μόνο εμβλωματικά μπορούν να λειτουργήσουν και αντί να λύσουν, διαιωνίζουν τις παθογένειες σε μια κοινωνία με οριακή ανοχή (Μπαγάκης, 2017α).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

**Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999).** *Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον.* Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου Ι. (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Κοινωνική και*



*Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Τόμος  
Γ. Πάτρα: ΕΑΠ.*

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008).** *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά.* Αθήνα: Ίων.
- Αναστασίου, Δ. & Βλάχου, Α. (2007).** *Οργάνωση κ Διοίκηση της Β/θμιας Εκπαίδευσης, σ.29, Μεσολόγγι.*
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ.(1994).** *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος,* Νέα Σύνορα, Εκδόσεις Λιβάνη.
- Γιαννακάκη, Π.(1997).** *Ο εκπαιδευτικός διαμεσολαβητής: Οι σχέσεις του στο σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Εκδόσεις Βασδέκη.
- Cohen, L. Manion, L. Morrison, K. (2007).** *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας.* Μετάφραση. Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Day, C. (1999).** *Η Εξέλιξη των εκπαιδευτικών, Οι προκλήσεις της Διαβίου Μάθησης,* μετάφραση Βακάκη Ανθή, εκδόσεις Τυπωθήτω: Δαρδανός, Γ.
- Δημαράς, Α.(2013).** *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, Το ανακοπτόμενο άλμα,* Εκδόσεις Μεταίχμιο. Εκδόσεις Έλλην.
- Δημητρόπουλος, Γ. Ε. (2001).** *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής έρευνας.*
- Δημητρόπουλος, Γ. Ε. (1999β).***Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Μέρος Δεύτερο: Η θεωρία της, η Πράξη της, τα προβλήματα της(Ε΄Έκδοση).* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Διανέλος-Γεωργούδης Γ., (2003).** *Ηράκλειτος, ο Εφέσιος,* Μετάφραση, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1993).** *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών.*(μτφρ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2014).** *Αυτοαξιολόγηση σχολείου,* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Θωμά, Ρ. (2010).** *Παράγοντες Σχολικής Αποτελεσματικότητας. Επιστημονικό Βήμα, τ.14: 15-24.*

- Ιορδανίδης, Γ.(2002).** *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης.* Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Καλογιάννης, Δ. (2013).** *Η Σχολική Ηγεσία και η Επαγγελματική της Ανάπτυξη στο Σύγχρονο Περιβάλλον.* Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Καραγιώργης, Α. Γ. (1981).** Εκπαιδευτική Διοίκηση. Οριοθέτηση βασικών εννοιών. *Νέα Παιδεία.* 16, 21-26.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006).** *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσαρός, Ι. (2008).** *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.* Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Κουτούζης, Ε. & Χατζηευστρατίου Ι. (1999),** *Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα.* Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου Ι. (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης.* Τόμος Γ. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μαραθεύτης, Μ. (1981).** Ο Διευθυντής του σχολείου και ο ρόλος του. *Νέα Παιδεία,* 16.
- Μιχόπουλος, Α. (1998).** *Εκπαιδευτική διοίκηση,* Μαρούσι, Αθήνα.
- Μπαγάκης, Γ.(1999).** Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου, *Στα πρακτικά Συνεδρίου,* Εκδόσεις Μεταίχιμο.
- Μπαγάκης, Γ.(2007).** *Ένα σχολείο μαθαίνει.* Αθήνα : Εκδόσεις Λιβάνη.
- Μπαλάσκας, Κ. (1989).** *Κοινωνική θεώρηση της Παιδείας,* Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μπαλάσκας, Κ. (2016).** Ασκήσεις επί χάρτου. Περιοδικό *Νέα Παιδεία (2016), τεύχος 160.*
- Μπουραντάς, , (2002).** *Μάνατζμεντ : Θεωρητικό Υπόβαθρο.* Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.

- Μπρίνια, Β.(2008).***Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Σταμούλη Α.Ε.
- Παναγιωτοπούλου, Ρ.(1997).** *Η επικοινωνία στις οργανώσεις : Η εξέλιξη των θεωριών των οργανώσεων και οι επικοινωνιακές τους διαστάσεις*. Αθήνα: Κριτική.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001).** Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων τ. 5:* 81-90.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. Αναστασίου, Σ. (2013).** *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού*, Αθήνα: Gutenberg.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012).** Περιοδικό Νέα Παιδεία, τ.141, σελ. 25-50.
- Παπαναούμ Ζ. & Χατζηπαναγιώτου Π.(2003).** *Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Πρακτικές*, σελ. 31 ως 34. Εκδόσεις Κυριακίδη
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000).** *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία;* Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδή, Γ. (2001).** *Το Σχολικό Κλίμα - Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004).** *Εκπαιδευτική ηγεσία, Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Πασιάς, Γ. Λάμνιας, Κ. Ματθαίου, Δ. Παπαχρήστος, Κ. Μερκούρης,Σ.(2012).** *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού έργου- Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα, τόμος iii*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Πασιάς, Γ. (2015).** *Συγκριτική Εκπαίδευση. Τόποι και Λόγοι*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Παυλόπουλος, Π. (1983).** *Μαθήματα διοικητικής Επιστήμης*, Εκδόσεις Σάκκουλα.

- Ράπτης, Ν. και Βιτσιλάκη, Χ. (2007).** *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Ρεξ, Γ. (2006).** Σκέψεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών από την επιμόρφωσή τους. *Νέα Παιδεία*, τ. 118, σελ. 117-130.
- Robson, C. (2010).** *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Μετάφραση Νταλάκου Βασιλική-Βασιλικού Κατερίνα. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαΐτης, Χ. (2002β).** *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*(2<sup>η</sup> Έκδοση). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2005).** *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη*. Τέταρτη Έκδοση: Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2008).** *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Σαΐτη Α., Σαΐτης, Χ.,(2011).** *Εισαγωγή στη διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Ιδιωτική Έκδοση.
- Τσόνιας, Σ. (2005).** *Επιλογή Στελεχών στην Εκπαίδευση*. Συγκριτική προσέγγιση νόμων και Π.Δ. Αθήνα: Εκδόσεις Ομήγυρις.
- Τσουκαλάς, Κ. (1987).** *Κράτος, Κοινωνία, Εργασία στη Μεταπολεμική Ελλάδα*. Εκδόσεις Θεμέλιο.
- Koontz- C. Ο' Donnell (1984).** *Οργάνωση και Διοίκηση*, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση, Τόμος Ι, μετάφραση από την αγγλική.
- Φαναριώτης, Π. (1999).***Δημόσια Διοίκηση Αποκέντρωση και Αυτοδιοίκηση. Μπροστά στις Προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Φραγκουδάκη. Α., (2004).** *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι Διανοούμενοι*, Εκδόσεις Κέδρος.
- Χατζηπαναγιώτου, Π., (2008).** ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη, 2008.
- Χατζηπαντελή, Π. (1999).** *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Εκδόσεις Μεταίχμιο.

- Χέγκελ, Φ. (2006).** *Ο Λόγος στην Ιστορία. Εισαγωγή στη φιλοσοφία της Ιστορίας.* Μετάφραση Θανασάς Π. Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Χολέβας, Γ.Κ.(1995).** *Το μάνατζμεντ των Ξενοδοχειακών Επιχειρήσεων.* Αθήνα: Interbooks.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Arlestig, H. (2008).** *Communication between principals and teachers in successful schools:* Umea: Pedagogiska Institutionen.
- Bush, T. & Glover, D. (2003).** *School Leadership: Concepts & Evidence.* Nottingham: National College for School Leadership.
- De Vito, J. A. (2006).** *Human Communication: The basic course.* New York: Pearson Education Inc.
- Fullan, M. (1991).** *The new Meaning of Educational Change.* London: Cassell 1991; 2005.
- Fullan, M. G. (1992).** *Successful School Improvement,* Buckingham, Open University.
- Fullan, M. (2001).** *Leading in a culture of change,* San Francisco: Jossey- Bass.
- Goleman, D. (1998).** *Η συναισθηματική Νοημοσύνη-Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ.397.
- Gaskell, J. (1995).** *Secondary Schools in Canada: The National Report of the Exemplary Schools Project.* Canadian Education Association, Toronto: Ontario.
- Harris, A. (2004).** *Distributed leadership and school improvement/Leading or Misleading, Educational Management Administration & Leadership, 32(1), 11-24.*
- Harris, A. (2005).** *Leading from the chalk face: an overview of school. Leadership, 1(1), 73-87.*
- Hatter, J. & Bass, B. (1988).** *Superiors' evaluations & subordinates' perceptions on transformational and*

*transactional Leadership*. Journal of Applied Psychology 73, 695-702.

- Hofman, R. H., Dijkstra, N. J. & Andriaan Hofman, W.H. (2009).** *School self evaluation and student achievements. School Effectiveness and school Improvement*, 20 (1), 47-60.
- Holly, P. & Southworth, G. (1989).** *The developing school*. Sussex: Falmer.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2013).** *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. (9<sup>th</sup> Edition). New York: McGraw-Hill.
- Katz, D. & Kahn, R. L. (1978).** *The Social Psychology of Organizations*. New York: John Wiley and Sons.
- King, A. J. & Pearl, M. J. (1990).** *The good school: Strategies for making secondary schools effective*. Toronto: *The Ontario School Teacher's Federation*.
- Kotter, J.P. (2001).** What leaders really do? *Harvard Business Review*, 79(11), pp. 5-96.
- Kurland, N. B. et Pelled, L. H. (2000).** *Passing the word: Toward a model of gossip and power in the workplace*. *Academy of Management*, v.25: 428-438.
- Kythreotis, A. & Pashiardis, P. (2006).** Exploring Leadership Role in School Effectiveness and the Validation of Models of Principals' Effects on Students' Achievement. *Paper presented at the CCEAM Conference "Recreating Linkages between Theory and Praxis in Educational Leadership"*. Nicosia, Cyprus.
- Leithwood, K. & Duke, D. (1999).** *A Century's quest to understand School-Leadership*. Στο Murphy and Caren Seashore Louis(Eds.).*Handbook of Research on Educational Administration*, San Francisco: Jossey-Bass publishers.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999).** *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press.

- Lezotte, L. W. (1989).** Selected resources compiles for the 7<sup>th</sup> annual effective school conference. *National School Conference Institute Rimrock, Arizona.*
- MacGinn, N. and Welsch, T. (1999).** *Decentralization of education: why, when, what and how.* Paris.
- Mintzberg, H. (1981).** *The Manager's job: Folklore and Fact.* Harvard Business Review, 53(4), 49-61.
- Mintzberg, H. (1989).** *Mintzberg on Management.* New York: Free Press.
- Nathan, J. (1996).** *Charter schools: Creating hope and opportunity for American education.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. H., (1985).** *Organizational Culture and Leadership.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (1984).** *Leadership and excellence in schooling,* Educational Leadership, 41, 5, pp. 4-13.
- Stylianides, M., & Pashiardis, P. (2007).** The future of our schools: An Example of the Delphi Technique in action and the case of Cyprus. *International Journal of Educational Management*, 21(5), 384-406.
- Taylor, S. (2005).** *Communication for Business: A Practical Approach* (4<sup>th</sup> edition): Pearson, Longman.
- Tourish, D. & Hargie, O. (2004).** *Communication audits: building world class communication systems.* In S. Oliver (ed.) *Handbook of corporate communication and public relations: pure and applied.* London: Routledge. Pp. 133-144.
- Van Houtte, M. (2005).** *Climate or Culture? A plea for Conceptual clarity in School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research Policy and Practice*, v.16 (1):71-89.

**Διδακτορικές διατριβές, διπλωματικές-πτυχιακές εργασίες,  
μελέτες, άρθρα, εκπαιδευτικό υλικό**

- Αναστασίου, Δ., Βλάχου Α. (2007).** *Οργάνωση και Διοίκηση της Β/θμιας Εκπαίδευσης*, Μεσολόγγι.
- Αστερίου, Μ. (2010).** *Ο ρόλος του Διευθυντή σε μια αυτορρυθμιζόμενη σχολική μονάδα*. Διπλωματική Εργασία: Σπουδές στην Εκπαίδευση. Ε.Α.Π.
- Κατσιγιάννη, Ε., (2013).** *Μονιμότητα-Θητεία του Διευθυντή και σχολική αποτελεσματικότητα και ενδυνάμωση*, Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πάτρας.
- Κούλα, Β. (2011).** *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής. Α.Π.Θ.
- Λεμονή Ι., Κολετζάκης, Α. (2013).** *Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισης του στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*. τόμος 1, τεύχος 3, Επιστημονικό περιοδικό εκπ@ιδευτικός κύκλος.
- Μπακάλμπαση Ε. & Φωκάς Ε.(2014).** *Διευθυντές Σχολικών μονάδων*, άρθρο, εκπαιδευτικός κύκλος.
- Μπακάλμπαση Ε. (2016).** *Στάσεις και απόψεις Διευθυντών σχολικών μονάδων Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης σχετικά με το ισχύον σύστημα επιλογής τους*, τόμος 4, τεύχος 1, εκπ@ιδευτικός κύκλος.
- Νίκα, Μ. Β. (2008).** *Διδακτορική Διατριβή. Τα κριτήρια και οι διαδικασίες της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης και της επιλογής στελεχών στην Ελλάδα και την Αγγλία: Συγκριτική μελέτη*. Αθήνα: ΕΚΠΑ, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.
- Σωτήρη, Χ. (2013).** *Η επικοινωνιακή διάσταση του ρόλου του Διευθυντή*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Χρονοπούλου, Σ. (2012).** *Μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας*, Διπλωματική Μελέτη στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.



## ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

- Βαρσαμίδου, Α. & Ρες, Γ. (2006).** *Αποτελεσματικά σχολεία: Μύθος και Πραγματικότητα.* Διαθέσιμο στο: [www.alfavita.gr/artra/artro244.html](http://www.alfavita.gr/artra/artro244.html)
- Λιάκος Α.** 12/12/2015, <http://www.esos.gr/arthra/41391/liakos>
- MacGinn, N. and Welsch, T. (1999).** *Decentralization of education: why, when, what and how in* <http://www.unesco.org/iiep>.
- Μπαγάκης, Γ. (2017<sup>α</sup>).** *Απόπειρα αποτίμησης της 19χρονης εμπειρίας αυτοαξιολόγησης σχολείου στην Ελλάδα.* Διαθέσιμο στο: <https://www.esos.gr/arthra/48464/apotimisi-tis-19hronis-empeirias-aytoax>
- Μώκου, Χ. & Μώκος, Ε. (2006).** *Ο Διευθυντής ως παράγοντας διαρκούς ανανέωσης και ποιοτικής αναβάθμισης των εκπαιδευτικών υπηρεσιών,* στην ιστοσελίδα: [www.inpatras.com](http://www.inpatras.com)
- Νούτσος, Μ. (2005).** *Ο επιθεωρητισμός στην Εκπαίδευση.* [www.paremvasis.gr/ax/nm1.htm](http://www.paremvasis.gr/ax/nm1.htm).
- Preston C. Green III (2001).** *Racial Balancing Provisions and Charter Schools: Are Charter Schools Out on a Constitutional Limb?* 2001 BYU Educ. & L.J. 65. Available at: <https://digitalcommons.law.byu.edu/elj/vol2001/iss1/4>

## Νομοθεσία

- Νόμος 309/1976, ΦΕΚ100/τ.Α΄/30-4-1976, «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως».**
- Νόμος1304/1982,ΦΕΚ144/τ.Α΄/7-12-1982,**  
**«Επιστημονική/Παιδαγωγική καθοδήγηση στη γενική και τη μέση τεχνική/επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».**

**Νόμος 1566/1985, ΦΕΚ 167/τ.Α΄/30-9-1985, «Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».**

**Νόμος 1824/1988, ΦΕΚ 296/τ.Α΄/30-12-1988, «Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».**

**Νόμος 2043/1992, ΦΕΚ 79Α/19-5-1992, «Εποπτεία και διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».**

**Νόμος 2986/2002, ΦΕΚ 24/13-2-2002, «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».**

**Νόμος 3467/2006, ΦΕΚ 128/τ. Α΄/21-6-2006, «Επιλογή στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».**

**Νόμος 3848/2010, ΦΕΚ 71/τ. Α΄/19-5-2010, «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».**

**Νόμος 4327/2015, ΦΕΚ 50/τ. Α΄/14-5-2015, «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».**

**Νόμος 4473/2017, ΦΕΚ 78/Α/30-5-2017, «Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα**

εκπαίδευσης» Μέρος Α΄, Επιλογή Διευθυντών Σχολικών μονάδων και Ε.Κ.»

Προεδρικό Διάταγμα 398/1995, ΦΕΚ223/τ. Α΄/31-10-1995, «Καθορισμός προσόντων, κριτηρίων και διαδικασίας επιλογής των στελεχών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»

Προεδρικό Διάταγμα 25/2002, ΦΕΚ20/τ. Α΄/7-2-2002, «Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών».

Υπουργική Απόφαση Φ.353.1./324/105657/Δ1, ΦΕΚ1340/τ. Β΄/16-10-2002, «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων, των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων».

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

### Α. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ-ΤΥΠΙΚΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ-ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Θεωρείτε πως τα τυπικά προσόντα : γενικότερη επιστημονική κατάρτιση αλλά και ειδικότερα επιμόρφωση και σπουδές στην εκπαιδευτική διοίκηση και οργάνωση συντελούν στην αποτελεσματικότερη

λειτουργία των σχολικών μονάδων; 1<sup>α</sup> Αν ναι, θα επιθυμούσατε να αναφερθείτε σε κάποιο παράδειγμα; 1β Αν όχι, θα επιθυμούσατε να αιτιολογήσετε την κρίση σας;

2. Με τα σημερινά δεδομένα ποιες δυνατότητες παρουσιάζονται στον νέο εκπαιδευτικό με τα αυξημένα τυπικά προσόντα να καταλάβει μια θέση ευθύνης σε σχολική μονάδα;

3. Ο νέος εκπαιδευτικός σήμερα ενθαρρύνεται, μέσω του θεσμικού πλαισίου, να διεκδικήσει μια θέση στην διοικητική ιεραρχία;

4. Ποια κατά τη γνώμη σας πρέπει να είναι τα προσόντα του «καλού Διευθυντή» ή ποιες ικανότητες πρέπει να διαθέτει;

5. Το θεσμικό πλαίσιο σε σχέση με την επιλογή Διευθυντών σχολικών μονάδων στις δύο πρόσφατες κρίσεις (2015, 2017) όπως έχει παρουσιαστεί, σας ικανοποιεί γενικότερα;

6. Πως επέδρασε κατά την άποψη σας το θεσμικό πλαίσιο των 2 τελευταίων κρίσεων Διευθυντών στο κλίμα των σχολικών μονάδων, δηλαδή στην ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολείο, (φιλική, θετική, ουδέτερη, εχθρική κλπ.).

7. Τον Απρίλιο του 2017 το Συμβούλιο Επικρατείας αποφάνθηκε και έκρινε τον νόμο 2015 Κουράκη-Μπαλτά αντισυνταγματικό σχετικά με την επιλογή διευθυντών με το κριτήριο της μυστικής ψηφοφορίας,

μετά από προσφυγή των τελευταίων στην Δικαιοσύνη.  
Πως τοποθετείστε επί της συγκεκριμένης απόφασης;

8.Η επιλογή των Υποδιευθυντών μέχρι και σήμερα στηρίζεται στον Νόμο 2015 Κουράκη-Μπαλτά, νόμος ο οποίος κρίθηκε αντισυνταγματικός, όσον αφορά το κριτήριο της μυστικής ψηφοφορίας, για τους Διευθυντές σχολικών μονάδων; Πως κρίνετε αυτή την επιλογή με το συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο για τους υποδιευθυντές;

9.Πιστεύετε πως ο καινούργιος Νόμος 4473/2017 επέφερε σημαντικές αλλαγές σχετικά με την μοριοδότηση των διευθυντών; Α) Αν ναι ποιες είναι αυτές κατά την άποψή σας; Β)Αν όχι μπορείτε να αιτιολογήσετε την άποψη σας;

#### **Β. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ**

Σε ποιο βαθμό τα κριτήρια επιλογής εξασφαλίζουν την πιο αξιοκρατική επιλογή διευθυντών.

10. Πως θα σχολιάζατε την συνέντευξη και το ρόλο της στην αξιολόγηση των στελεχών διοίκησης μέχρι σήμερα;

11. Εξασφαλίζεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία μέσω της συνέντευξης των Διευθυντών; Αν ναι σε ποιο βαθμό; Αν όχι για ποιο λόγο;

12.Σχετικά με τα υπηρεσιακά συμβούλια ενώπιον των οποίων διενεργούνται οι συνεντεύξεις, θεωρείτε πως στελεχώνονται αξιοκρατικά επαρκώς έτσι ώστε να

κρίνουν τις ικανότητες των αξιότερων μελλοντικών διευθυντών σχολικών μονάδων;

A) Ποιος είναι κατά τη γνώμη σας ο λόγος ύπαρξης διευρυμένου υπηρεσιακού συμβουλίου;

B) Τελικά τα διευρυμένα υπηρεσιακά συμβούλια εξυπηρέτησαν το σκοπό τους κρίνοντας εκ του αποτελέσματος;

13. Η θητεία διευθυντών κυμαίνεται μεταξύ μονιμότητας, 4ετους, 2ετους ή και 3ετους διάρκειας μέχρι σήμερα. Πως τοποθετείστε επί της θητείας των διευθυντών γενικότερα;

14. Πως κρίνετε τον αποκλεισμό διευθυντή σχολικής μονάδας με δύο συνεχείς θητείες στη μονάδα που υπηρετεί από μια τρίτη θητεία στην ίδια μονάδα(νόμο 4473/2017, τελικά πάρθηκε πίσω);

15. Πως τοποθετείστε επί της θητείας των Υποδιευθυντών και της πρόσφατης επιλογής τους (4473/2017);

16. Θεωρείτε πως η προηγούμενη θητεία σε θέσεις ευθύνης αποτελεί σημαντικό κριτήριο επιλογής;

Γ. Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.

Πως βλέπουν οι διευθυντές το θεσμό του Διευθυντή σε σχέση με το ρόλο του στην αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου (μοντέλα διοίκησης, αποτελεσματικότητα)

17. Ως Διευθυντής/Διευθύντρια πως οριοθετείτε ένα αποτελεσματικό σχολείο;

18. Το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο Επιλογής Διευθυντών ευνοεί την αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων;

19. Η διοίκηση της σχολικής σας μονάδας βασίζεται σε κάποιο μοντέλο διοίκησης που εφαρμόζετε σταθερά ή ποικίλει ανάλογα με τους συνεργάτες σας εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς;

20. Στο σχολείο σας θέτετε εκπαιδευτικούς, παιδαγωγικούς στόχους ; Αν ναι, πόσο συχνά συμβαίνει αυτό;

21. Πως ελέγχετε την αποτελεσματικότητα των στόχων που έχουν τεθεί;

22.A) Θα μπορούσατε να εκτιμήσετε την αποτελεσματικότητα της σχολικής σας μονάδας επί τηθείας σας, σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της κατά την προηγούμενη διοίκηση της ;

B)Με ποιο τρόπο θα ενεργούσατε στην εκτίμηση σας αυτή;

23. Ποια η άποψή σας για την αυτοτέλεια των σχολικών μονάδων στα πλαίσια της οποίας διευθυντές και εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να λαμβάνουν αποφάσεις τόσο απέναντι στην κεντρική εξουσία, όσο και απέναντι στην κοινωνία και τους γονείς;

24. Αν είχατε την δυνατότητα να επιλέξετε ανάμεσα σε μια σχολική μονάδα που λαμβάνει εντολές από την κεντρική υπηρεσία του κράτους και οφείλει να τις εκτελεί και σε μια σχολική μονάδα που συναποφασίζει

(Διευθυντής + εκπαιδευτικοί)για τους στόχους που θέλει να επιτύχει, ποια θα επιλέγατε και γιατί;

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 (19228 /ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ**

**/Τεύχος Β' 1890/31.05.2017)**

**ΦΥΛΛΟ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ**

Για τον/την ....., Α.Μ.  
..... Υποψήφιο/α Διευθυντή/-τρια  
Σχολικής Μονάδας ή εργαστηριακού Κέντρου για τη συμβολή στο  
εκπαιδευτικό έργο, την προσωπικότητα και την γενικότερη  
συγκρότηση.Λαμβάνοντας υπόψη τις προβλέψεις του  
άρθρου.....του νόμου ..... ο/η παραπάνω Διευθυντής/α  
Σχολικής μονάδας ή Εργαστηριακού κέντρου:

	ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
1	Συμβάλλει στην ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και λειτουργεί με με δημοκρατικό πνεύμα, επιδιώκοντας ουσιαστικό διάλογο;		
2	Ενισχύει τη δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, δημιουργώντας σχέσεις εμπιστοσύνης με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας;		
3	Συμμετέχει ενεργά και αναπτύσσει πρωτοβουλίες στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών δράσεων του σχολείου;		



4	Διαθέτει οργανωτικές/ διοικητικές ικανότητες και είναι αποτελεσματικός/η στην υλοποίηση του έργου που αναλαμβάνει;		
---	--	--	--

