

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
Κριτήρια και διαδικασίες επιλογής των διευθυντών σχολικών
μονάδων στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΦΟΙΤΗΤΗ:
Νικόλαος Θηβαίος (ΑΜ 8008)

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ/ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΕΣ:

Δρ. Μανώλης Κουτούζης
Ερευνητής, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας-
Καθηγητής Σύμβουλος, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

ΒΟΛΟΣ 2010

Περίληψη

Η ραγδαία επιστημονική και τεχνολογική εξέλιξη επέβαλαν τη μετεξέλιξη του παραδοσιακού σχολείου, όσον αφορά στους σκοπούς, τους στόχους αλλά και τη δομή, την οργάνωση και τη λειτουργία του. Σύμφωνα με τα πορίσματα των ερευνών, ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας αποδεικνύεται ως αποφασιστικής σημασίας για τη βελτίωση της ποιότητας των παρεχομένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών και την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η δυνατότητα επιλογής των καταλληλότερων εκ των υποψηφίων για την πλήρωση των διευθυντικών θέσεων στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων, αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων αυτών.

Αντικείμενο της εργασίας αυτής είναι η παρουσίαση και κριτική μελέτη του ισχύοντος πλαισίου επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα βασίστηκε στις απόψεις έξι εν ενεργεία διευθυντών σχολικών μονάδων. Ακολουθήθηκε η ποιοτική προσέγγιση και τα στοιχεία συλλέχθηκαν με την τεχνική της συνέντευξης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι εξακολουθεί να κυριαρχεί το κριτήριο της «αρχαιότητας» στην κατάληψη των διευθυντικών θέσεων. Επιπλέον, φάνηκε ότι η άσκηση διοίκησης δεν αποτελεί πρώτη επιλογή για τους εκπαιδευτικούς, κάτι που συνδέεται με την έλλειψη επαρκών κινήτρων, αναφορικά με τις απαιτήσεις του διευθυντικού ρόλου. Σε σχέση με τα κριτήρια που προβλέπονται στο ισχύον πλαίσιο επιλογής, οι ερωτώμενοι τονίζουν τη σημασία της εμπειρίας που συνδέεται με τα χρόνια υπηρεσίας του υποψηφίου, και αμφισβητούν τη βαρύτητα της μοριοδότησης των μεταπτυχιακών τίτλων που δεν αφορούν στην εκπαιδευτική διοίκηση. Οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η αποτελεσματική διοίκηση προϋποθέτει πληθώρα προσόντων, τα οποία σε γενικές γραμμές αποτιμώνται αρκετά σωστά, ενώ παράλληλα εκφράζουν τη δυσπιστία τους απέναντι στα συνεκτιμώμενα προσόντα που αξιολογούνται κατά τη διαδικασία της συνέντευξης. Σύμφωνα με τους ερωτώμενους, απαιτείται η στελέχωση των υπηρεσιακών συμβουλίων με εξειδικευμένο προσωπικό από ψυχολόγους και ειδικούς στα Παιδαγωγικά και τη Διοίκηση, και προτείνουν την ενεργή συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων στις διαδικασίες επιλογής τους. Τέλος, απορρίπτουν την προοπτική θέσπισης της μονιμότητας των διευθυντικών θέσεων, ενώ τονίζουν τη σπουδαιότητα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στην αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων τους.

Abstract

The radical scientific and technological development, enforce the development of traditional school, as far as the purposes, the aims, but also the structure, its organization and function. According to the survey findings, the role of principal of the school proves to be of decisive importance for the improvement of the quality of the provided educational services and school effectiveness. The possibility of choice of the most suitable candidates for the filling of the managerial positions in school units of all grades constitutes a basic prerequisite for the achievement of these aims.

The object of this paper is the presentation and the critical study of the valid framework of school units in secondary education. The research, was based on the opinions of six currently working school principals. The qualitative approach was followed and the data were collected with the method of the interview.

The results of the research showed that the criterion of “seniority”, is prevalent in the procedures of filling leadership positions. Moreover, it is obvious that administration is not the first choice for the educators, something which has to do with the lack of sufficient motivation concerning the demands of the role of the principal.

In relation to the criteria which are in effect to the current choice framework, the principals emphasized the important of experience which is linked to the years of service of candidate and dispute the importance of the marks given by the acquisition of post-graduate certificates which do not concern the educational leadership. The participants consider that the effective administration presupposes a plethora of qualifications which in general are evaluated correctly, while at the same time they express their mistrust towards co-evaluated qualifications which are assessed during the process of this interview. According to the principals, the members of educational consultants should be specialized and be composed of Psychologists as well as specialists in Pedagogical and Management issues, and they suggest the active involvement of Teachers Association in the process of their election. Finally, they reject the prospect of enactment of permanency of administration positions while they emphasize the importance of in-service training for the effective exercise of their duties.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	6
---------------	---

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
---------------	---

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

1.1 Ο ρόλος του σχολείου στις σύγχρονες κοινωνίες.....	9
1.2 Εκπαιδευτική Διοίκηση – Εκπαιδευτική Ηγεσία.....	15
1.3 Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας – Εκπαιδευτικός Ηγέτης.....	19

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ ΤΑ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

2.1 Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας στο Ελληνικό συγκείμενο.....	27
2.2 Ο ρόλος, τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του Διευθυντή στην Ελλάδα.....	29

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ

3.1 Η διεθνής εμπειρία στην επιλογή των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων.....	36
3.2 Ιστορικό-νομοθετικό πλαίσιο της επιλογής Διευθυντών/ντριών (1976 κ.ε) στην Ελλάδα.....	43
3.3 Σύνοψη θεωρητικού μέρους	60
3.4 Ερευνητικά ερωτήματα. – υποθέσεις.....	64

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ – ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Η ΕΡΕΥΝΑ

4.1 Αφετηρία της έρευνας.....	66
4.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	68
4.3 Μεθοδολογική προσέγγιση.....	69

4.4 Περιγραφή του δείγματος.....	71
4.5 Συλλογή και καταγραφή των δεδομένων.....	72
4.6 Κωδικοποίηση και επεξεργασία των δεδομένων.....	74
4.7 Παρουσίαση των ερευνητικών ευρημάτων	
4.7.1 Στοιχεία για τα σχολεία.....	76
4.7.2 Αποτελέσματα συνέντευξης.....	76
4.7.2.1 Τα προσόντα και τα κίνητρα μετάβασης στη θέση του Διευθυντή.....	77
4.7.2.2 Τα προσόντα (χαρακτηριστικά-ικανότητες-συμπεριφορές) του αποτελεσματικού Διευθυντή.....	84
4.7.2.3 Η υποστήριξη από την Πολιτεία, πριν και μετά την ανάληψη των καθηκόντων τους ως Διευθυντές Σχολικών Μονάδων.....	85
4.7.2.4 Η αξιοπιστία των επιμέρους κριτηρίων επιλογής του ισχύοντος πλαισίου.....	88
4.7.2.5 Η σύνθεση των επιτροπών επιλογής και η συμμετοχή άλλων φορέων.....	91
4.7.2.6 Προτάσεις βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του πλαισίου επιλογής.....	96

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΚΑΤΑΛΗΚΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

5.1 Συζήτηση.....	98
5.2 Προτάσεις.....	105

Βιβλιογραφικές αναφορές.....	109
------------------------------	-----

Νομοθεσία.....	124
----------------	-----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτήσεις συνέντευξης.....	126
Πίνακας συντμήσεων.....	129

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Δεν αποτελεί πρωτοτυπία η πεποίθησή μας, ότι η σχολική διεύθυνση-ηγεσία είναι ένας από τους βασικότερους παράγοντες αποτελεσματικότητας του σχολείου. Ως εκ τούτου, η έρευνα για τον τρόπο (κριτήρια-διαδικασία) επιλογής των καταλληλότερων εκ των υποψηφίων διευθυντών/ντριών, με τον οποίο θα ασχοληθεί η εργασία αυτή, ευελπιστούμε, ότι θα αναδείξει τα ισχυρά σημεία της διαδικασίας αυτής και κυρίως τις αδυναμίες που προκύπτουν κατά την εφαρμογή της.

Το αυξανόμενο ενδιαφέρον των ερευνητών, των πολιτικών σχεδιαστών και της κοινωνίας ευρύτερα, όσον αφορά στο ρόλο του/της διευθυντή/ντριας του σχολείου στα μαθησιακά αποτελέσματα των σχολικών μονάδων, σε συνδυασμό με τις εμπειρίες που αποκομίσθηκαν από την προσωπική επαφή και συνεργασία με διαφορετικούς τύπους και στυλ διευθυντών/διεύθυνσης σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας, και πώς αυτά αποτύπωναν την εικόνα του κάθε σχολείου στις τοπικές κοινωνίες, αποτέλεσαν το αρχικό έναυσμα στην επιλογή αυτής της θεματικής. Ένας άλλος παράγοντας, που συνετέλεσε προσθετικά αλλά ουσιαστικά ως προς αυτή την επιλογή, ήταν το γεγονός, ότι οι συζητήσεις που συχνά διεξάγονταν μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού σχετικά με θέματα λειτουργίας του σχολείου, κατέληγαν στο πρόσωπο του διευθυντή, και στο ρόλο που καλείται να παίζει στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των στόχων του σχολείου.

Επίσης, σημαντικό ρόλο έπαιξε το προσωπικό ενδιαφέρον για τη θέση αυτή, όπως και η διαπίστωση ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (50% περίπου) των διευθυντών/ντριών των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Βόρειας Εύβοιας είναι καθηγητές Φυσικής Αγωγής, γεγονός που προσέδωσε ιδιαίτερη δυναμική στο ερευνητικό μας εγχείρημα, λόγω της ειδικότητας του γράφοντος.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση αυτής της μελέτης περίπτωσης αποτέλεσαν οι διευθυντές/ντριες των σχολείων, οι οποίοι πρόθυμα διέθεσαν αρκετό από τον πολύτιμο χρόνο τους για τη διενέργεια των συνεντεύξεων, και τους οποίους ευχαριστώ θερμά. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον υπεύθυνο καθηγητή Κουτούζη Μ., ο οποίος με τις παρατηρήσεις του και την καθοδήγησή του συνετέλεσε αποφασιστικά στην εκπόνηση αυτής της εργασίας, κάτω από πραγματικά δύσκολες συνθήκες που απορρέουν από τις εργασιακές και οικογενειακές μου υποχρεώσεις.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι σύγχρονες κοινωνίες και οικονομίες αναγνωρίζουν την ανάγκη εκσυγχρονισμού της δομής, της οργάνωσης και της λειτουργίας τους με σκοπό την αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών τους. Η στελέχωση τόσο του ιδιωτικού, όσο και του δημόσιου τομέα (και των θεσμοθετημένων φορέων του) με το ικανότερο ανθρώπινο δυναμικό, σε συνδυασμό με τη χρήση των εφαρμογών της τεχνολογίας, αναμένεται ότι θα αποτελέσει την απαραίτητη προωθητική δύναμη δημιουργίας, προόδου, ανάπτυξης και τελικά ευημερίας. Η πίεση για αποδοτικότητα και ισότητα των προηγούμενων δεκαετιών συγκλίνει σήμερα, στο γενικευμένο αίτημα για ποιότητα στην εκπαίδευση, με στόχο την αναβάθμιση της ατομικής και κοινωνικής ζωής (Murphy, 1991).

Η απαίτηση για υψηλότερα επίπεδα σχολικής αποτελεσματικότητας, ειδικά με όρους μαθητικών επιδόσεων, εντάθηκε κατά τη δεκαετία του '80 και συνεχίζει να επηρεάζει την εκπαιδευτική πολιτική και πράξη μέχρι σήμερα. Οι όροι *ποιότητα* και *αποτελεσματικότητα* της εκπαίδευσης που περιγράφουν και επεξηγούν τη λειτουργία των σχολείων (Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2000), αποτέλεσαν κεντρικό θέμα στο νεόδμητο επιστημονικό πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης. Οι πρώτες βιβλιογραφικές αναφορές που έκαναν την εμφάνισή τους στην Αμερική (Brookover et al., 1979; Edmonds, 1979, 1982) και στην Αγγλία (Rutter et al., 1979), έδειξαν με σαφήνεια την δυναμική επίδραση της σχολικής ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων και κυρίως στις επιδόσεις των μαθητών, στρέφοντας τις ερευνητικές προσπάθειες στο κεντρικό πρόσωπο της εκπαιδευτικής διοίκησης, τον/την διευθυντή/ντρια. Οι Fullan (2001) και Wallace (2002) σε πρόσφατες μελέτες υποστηρίζουν ότι προτεραιότητα του σχολικού ηγέτη είναι η αύξηση της ικανότητας του οργανισμού να επιτυγχάνει καλύτερα αποτελέσματα.

Διεθνή ερευνητικά πορίσματα στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, κατέδειξαν τη σπουδαιότητα της σχολικής ηγεσίας στην εξασφάλιση της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μονάδων (Harris & Bennet, 2001), ως εσωτερικού παράγοντα αλλαγής, με την αναστολή ή προώθηση μεταρρυθμιστικών προσπαθειών στην εκπαίδευση, έχοντας την επίβλεψη των διαδικασιών ανάπτυξης και ανανέωσης (Huber & Pashiardis,

2008). Η έμμεση αλλά ισχυρή επιρροή της σχολικής ηγεσίας στην εξασφάλιση και βελτίωση της αποδοτικότητας των μαθητών τεκμηριώνεται από πολλές έρευνες (Hopkins, 2001; Leithwood & Jantzi, 2000; West et al., 2000). Πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη από το Mid-continent Research for Education and Learning (McREL) (Manzano, Waters, and McNulty, 2005) απέδειξε ότι παράλληλα με την ποιότητα του δασκάλου, η ηγεσία και η σχολική κουλτούρα έχουν τη μεγαλύτερη επιρροή και προσδιορίζουν τα επίπεδα της μαθητικής επίδοσης, εξαιτίας της αποφασιστικής επίδρασης που έχουν στην παρόθηση των εκπαιδευτικών και τελικά στην ποιότητα της διδασκαλίας.

Η διεθνής συμφωνία που επετεύχθη την τελευταία δεκαετία, σχετικά με την ανάγκη οι σχολικοί ηγέτες να διαθέτουν τις ικανότητες που απαιτούνται, ώστε να μπορούν να βελτιώσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση και διαμέσω αυτών, τα επιτεύγματα και την ανάπτυξη των μαθητών (Lumby, Crow & Pashiardis, 2008) ανέδειξε ως ουσιαστικής σημασίας, τη δυνατότητα επιλογής των καταλληλότερων εκ των υποψηφίων για την πλήρωση των διευθυντικών θέσεων στις σχολικές μονάδες. Ο τρόπος επιλογής τους, δηλαδή **τα κριτήρια** που τίθενται και **οι διαδικασίες** που ακολουθούνται, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την έκβαση του εγχειρήματος. Σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο είναι μια δύσκολη αν όχι αδύνατη διαδικασία, η εκδίωξη ενός προβληματικού διευθυντή για να διορθωθούν προβλήματα που απορρέουν από τη μετριότητα στη διοίκηση. Επομένως, το ζήτημα που τίθεται είναι ποιός πράγματι επιτρέπεται να κατέχει διοικητική θέση στις σχολικές μονάδες και χαρακτηρίζεται ως θεμελιώδους σπουδαιότητας (Huber & Pashiardis, 2008).

Η καταγραφή των διαδικασιών και των κριτηρίων που ισχύουν και ακολουθούνται σήμερα, σε διάφορες χώρες της Ευρωπαϊκής και Αμερικανικής Ηπείρου, και κυρίως η διερεύνηση και ερμηνεία των απόψεων και στάσεων των ίδιων των διευθυντών/ντριών των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας για τις διαδικασίες αυτές, αποτελεί τον κύριο στόχο αυτής της ποιοτικής έρευνας. Τα συμπεράσματα που θα εξαχθούν, ευελπιστούμε ότι θα συμβάλλουν, παρά το μικρό εύρος του δείγματος, στην προώθηση της έρευνας στον τομέα αυτό και συνακόλουθα στην ποιοτική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών μονάδων.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη και αναπτύσσεται ως εξής:

Αρχικά, αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο και οριοθετείται το ερευνητικό πρόβλημα, μέσα από την ανασκόπηση της διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας. Αναδεικνύεται ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας, ως η κινητήρια δύναμη για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας μέσα σε ένα κοινωνικό, πολιτιστικό και οικονομικό περιβάλλον που συνεχώς μεταβάλλεται, απαιτώντας από τους διευθυντές να επιδείξουν ικανότητες και χαρακτηριστικά αποτελεσματικής διοίκησης και παιδαγωγικής επάρκειας. Στην ενότητα αυτή θεμελιώνεται η αδήριτη ανάγκη προσαρμογής των κριτηρίων, και σε μεγάλο βαθμό, των διαδικασιών που αφορούν στην επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων στη χώρα μας, με την παρουσίαση των μεθόδων που χρησιμοποιούνται σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, της Αμερικής και της Αυστραλίας.

Στο δεύτερο μέρος, που αφορά στην ερευνητική μεθοδολογία, παρουσιάζονται τα ερευνητικά εργαλεία, το δείγμα, καθώς και ο τρόπος συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας. Παρουσιάζονται και συζητούνται τα αποτελέσματα της εμπειρικής διερεύνησης του θέματος, όπως προκύπτουν από τις συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν με τους διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Εύβοιας.

Στο τρίτο μέρος της εργασίας δίνεται το απομαγνητοφωνημένο υλικό των συνεντεύξεων και παρουσιάζεται η βιβλιογραφία και η αρθρογραφία που αξιοποιήθηκε για την εκπόνησή της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

1.1 Ο ρόλος του σχολείου στις σύγχρονες κοινωνίες

Το σχολείο, ως θεσμικό στοιχείο της κοινωνίας, αντανακλά την ίδια την ιδεολογία της. Ως ανοικτό σύστημα δέχεται την επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος και εν συνεχεία ασκεί τη δική του επίδραση πάνω σε αυτό. Οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία (διευθυντής/ντρια, διδακτικό προσωπικό, μαθητές, γονείς), ως επιμέρους υποσυστήματα, βρίσκονται σε μια σχέση αλληλεπίδρασης, η οποία διέπεται από ένα σύνολο κανόνων και αξιών (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Στο σύγχρονο κόσμο, το σχολείο αποτελεί το βασικό κύτταρο της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης, στο πλαίσιο του οποίου, η εκάστοτε νέα γενιά οικειοποιείται τα πολιτιστικά αγαθά και επιστημονικά επιτεύγματα της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει. Παρά την έντονη κριτική που δέχτηκε τις δεκαετίες '60 και '70 (Καζαμιάς, 1983; Κοσμόπουλος, 1990), ως ένας *συντηρητικός θεσμός* που επιδιώκει τη μετάδοση ενός μη επιδεχόμενου αμφισβήτησης συστήματος αξιών στη νέα γενιά και ως *μηχανισμός της άρχουσας τάξης*, που σκοπό έχει τη συντήρησή της στην εξουσία και την αναπαραγωγή της ιδεολογίας της, αλλά και λόγω της *αποξένωσής του* από τα καίρια προβλήματα της κοινωνίας, κατά γενική ομολογία αποτελεί τον «ακρογωνιαίο λίθο» κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, αφενός συναρτημένο με το κοινωνικό σύστημα και αφετέρου, ως συνδεδεμένος κρίκος ανάμεσα στην ιστορική παράδοση και στο παρόν, καθώς και στο μέλλον (Ξωχέλλης, 1989: 12-14, 2006: 15-16).

Η ραγδαία επιστημονική και τεχνολογική εξέλιξη και η παγκοσμιοποίηση της γνώσης και της οικονομίας επέβαλαν τη μετεξέλιξη του παραδοσιακού σχολείου όσον αφορά στους σκοπούς, τους στόχους αλλά και τη δομή, την οργάνωση και τη λειτουργία του, προκειμένου να καταστεί ελκυστικό στους μαθητές και να προσαρμοστεί στις νέες απαιτήσεις.

Πιο συγκεκριμένα, οι παράγοντες που διαμορφώνουν μια νέα πραγματικότητα για το σχολείο, είναι ο υποχωρών ρόλος του παραδοσιακού σχολείου ως κύρια πηγή γνώσης εξαιτίας της δυνατότητας πρόσβασης των μαθητών σε τεράστιες ποσότητες πληροφοριών μέσω του διαδικτύου, η συνεχώς αυξανόμενη αξία της γνώσης και η εξίσου ραγδαία απαξίωση μέρους αυτής, η πίεση για κοινωνική ανταποδοτικότητα του αγαθού της γνώσης (Πάντουλας, 2006) και η μετεξέλιξη της βασικής κοινότητας στην παγκόσμια κοινωνία, το παγκόσμιο χωριό και την κοινωνία της Γνώσης και της Πληροφορίας (Μπουζάκης, 2004:283-285). Είτε λοιπόν δεχθούμε ότι στεκόμαστε στο κατώφλι της μετανεωτερικής εποχής, είτε ότι διανύουμε την ύστερη ή σύγχρονη (δεύτερη) φάση της νεωτερικότητας, σύμφωνα με το Γερμανό κοινωνιολόγο Ούλρικ Μπέκ (1996), με βασικά χαρακτηριστικά την παγκοσμιοποίηση και τον ατομικισμό, οι προηγμένες τουλάχιστον χώρες βρίσκονται αντιμέτωπες με προκλήσεις που αμφισβητούν ευθέως την ίδια την υπόσταση του σχολείου στη μορφή που καθιερώθηκε κατά τον 19^ο και αναπτύχθηκε τον 20^ο αιώνα (Ματθαίου, 2000).

Επιπλέον, στο νέο κοινωνικό τοπίο που διαμορφώνεται στη διευρυμένη πλέον Ευρωπαϊκή Ένωση, με την αλλαγή της σύνθεσης του πληθυσμού (εξαιτίας της

εκτεταμένης μετακίνησης οικονομικών κυρίως μεταναστών στα κράτη μέλη της), τις σημαντικές αλλαγές στην οργάνωση της οικονομίας λόγω της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών (Πληροφορική, Βιοτεχνολογία και τα Νέα Υλικά), καθώς και την Τηλεπικοινωνιακή ανάπτυξη, προκύπτει μια βασική αναγκαιότητα. Αυτή η αναγκαιότητα (Κοσσυβάκη, 2003:47), υπό το πρίσμα της **Ευρωπαϊκής διάστασης** της εκπαίδευσης, καταγράφεται με την ανάπτυξη εκείνων των δεξιοτήτων, που θα καταστήσουν τα άτομα αποτελεσματικά μέλη στην οικονομική παραγωγή και την αγορά εργασίας. Από την άλλη, υπό το πρίσμα της **Διαπολιτισμικής διάστασης**, αναφέρεται στη διατήρηση των πολιτισμικών διαφορών και την ειρηνική συμβίωση ατόμων και ομάδων διαφορετικής γλωσσικής και κυρίως πολιτισμικής προέλευσης.

Ως απάντηση στις παραπάνω προκλήσεις, έχουν προταθεί ενδιαφέρουσες εναλλακτικές-πειραματικές προσεγγίσεις ή τύποι σχολείων (Μπουζάκης, 2004). Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι: α) τα **Σχολεία Εντατικής Μάθησης (accelerator schools)** των ΗΠΑ, τα οποία ειδικεύονται σε μαθητές που εμφανίζουν σοβαρή υστέρηση εντός του ισχύοντος εκπαιδευτικού συστήματος ή υψηλές πιθανότητες εγκατάλειψης β) το **Ίδρυμα Alyat Hanoar** στο Ισραήλ, με ιστορία εβδομήντα ετών, το οποίο ειδικεύεται στην εκπαίδευση εφήβων με παραβατική συμπεριφορά και δυσκολίες κοινωνικής ένταξης και γ) τα **Σχολεία Μαγνήτες (Magnet Schools)**, που κάνουν την εμφάνισή τους στις ΗΠΑ από τη δεκαετία του '60, ως πιλοτικά σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και έχουν στόχο την άρση του φυλετικού διαχωρισμού, με κύριο γνώρισμα την ποικιλία στην προσφορά μαθημάτων και τη διακριτή τους ταυτότητα (Μούτσιος, 2001), τα οποία και αποτέλεσαν πηγή δεδομένων για την έκδοση θεσμικών κειμένων και οδηγιών για την εκπαίδευση, από διεθνείς οργανισμούς.

Οι προτεινόμενες αλλαγές περιλαμβάνουν και εναλλακτικούς τρόπους οργάνωσης και χρηματοδότησης των σχολείων. Έτσι, δοκιμάστηκαν στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, αλλά και σε άλλες χώρες, όπως η Ολλανδία, η Νέα Ζηλανδία, η Δανία και η Σουηδία: α) τα κουπόνια Παιδείας (voucher schools). Στη Σουηδία ο θεσμός της επιλογής σχολείου εφαρμόζεται από τις αρχές της δεκαετίας του '90, με τη χρηματοδότηση (κουπόνι) να ακολουθεί το μαθητή β) τα ανάδοχα σχολεία ή σχολεία ειδικής συμφωνίας (charter schools), με μεγάλη διοικητική αυτονομία γ) τα «κατ'οίκον σχολεία» τα οποία δίνουν τη δυνατότητα στους γονείς να αναλάβουν οι ίδιοι την εκπαίδευση του παιδιού τους μέσα στο σπίτι (Μούτσιος, 2001; Μπουζάκης, 2004).

Παράλληλα η **δια βίου εκπαίδευση** φαίνεται να αποτελεί μια νέα κατεύθυνση – προτεραιότητα για πολλά εκπαιδευτικά συστήματα. Για το λόγο αυτό θεσμοθετούνται:

- Τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας (second chance schools). Πρόκειται για ένα ευέλικτο καινοτομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο στοχεύει στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού των ατόμων που δε διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα και δεξιότητες, ώστε να ανταποκριθούν στις σύγχρονες ανάγκες της αγοράς εργασίας. Με το πρόγραμμα αυτό, παρέχεται η δυνατότητα σε άτομα 18 ετών και άνω, που δεν έχουν ολοκληρώσει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, να αποκτήσουν απολυτήριο Γυμνασίου και να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνική, οικονομική και επαγγελματική ζωή.

- Η «εξ αποστάσεως» εκπαίδευση και τα «ανοικτά Πανεπιστήμια», όπου δίνεται η δυνατότητα απόκτησης πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και πιστοποιητικών μεταπτυχιακών σπουδών αντίστοιχα.

Γενικά, ο στόχος για ένα σύγχρονο, δημοκρατικό, ανθρώπινο σχολείο για όλους, χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς, παραμένει και είναι διαχρονικός. Απαιτούνται στοχευμένες πολιτικές, που θα συμβάλλουν αποφασιστικά στη διαμόρφωση δημοκρατικών πολιτών, εφοδιασμένων με τις απαραίτητες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες. Επιδιώκεται η διαμόρφωση και υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών, για μια ενεργό συμμετοχή και ένταξη των μαθητών στην κοινωνία, ανεξάρτητα από φυλή, εθνότητα, χρώμα, θρησκεία ή πεποιθήσεις (Βαλανίδου, 1983).

Στην προσπάθεια προσδιορισμού του πώς είναι τα Ευρωπαϊκά σχολεία σήμερα και την προώθηση ενός **τύπου σχολείου**, του οποίου το περιβάλλον -φυσικό, κοινωνικό και πολιτιστικό- θα είναι προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις της νέας εποχής και θα υποστηρίζει τις αρχές της εκπαίδευσης, οι Ευρωπαϊκές προτεραιότητες φαίνεται να προωθούν:

- ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον (ασφάλεια, αρχιτεκτονικά εμπόδια)
- ένα φυσικό περιβάλλον λειτουργικό για μάθηση (μέγεθος αιθουσών) και ευχάριστο (σχεδίαση επίπλων, χώροι υγιεινής, σύστημα θέρμανσης και αερισμού)
- ένα κοινωνικά ασφαλές περιβάλλον (βία, βανδαλισμοί, χρήση αλκοόλ και ναρκωτικών ουσιών), συνεργάσιμο και φιλικό (επικοινωνία, συμμετοχή), που προάγει τη μάθηση (κίνητρα μελέτης, υποστήριξη όλων των μαθητών),

- ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον ευαίσθητο στο οικοσύστημα και την βιώσιμη ανάπτυξη (ανακύκλωση, πράσινες περιοχές, ενέργεια).

Στον γενικότερο προβληματισμό για τη διατύπωση πιθανών σεναρίων για την προοπτική του σχολείου ως θεσμού, ο Ο.Ο.Σ.Α (1994) έχει διατυπώσει τρία σενάκια:

1. **Διατήρηση της υφιστάμενης κατάστασης.** Το σενάριο αυτό διαπνέεται από επιφυλακτικότητα στην καινοτομία και την αλλαγή και οδηγεί σε παρεμβάσεις «πυροσβεστικού τύπου» για την απορρόφηση των κραδασμών από χρονίζοντα προβλήματα.

2. **Επανασχεδιασμός για την αναδιαμόρφωση του σχολείου.** Στο σενάριο αυτό το σχολείο «ανοίγει» στην κοινωνία για να αποτελέσει πόλο συσπείρωσης του κοινωνικού ιστού.

3. **Εγκατάλειψη των ομαδικών μορφών μάθησης.** Το τρίτο σενάριο περιγράφει το «τέλος» του παραδοσιακού σχολείου, όπου η αίσθηση της ομάδας υποχωρεί κάτω από το βάρος ενός κυριαρχούντος ατομικισμού, που αναπόφευκτα, οδηγεί στην εξατομίκευση της γνώσης (Πάντουλας, 2006).

Τελικά φαίνεται, ότι διεθνώς επικράτησε η προοπτική του δεύτερου σεναρίου μέσα από μια προσέγγιση διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης, με κυρίαρχες τάσεις **το σχολείο της γνώσης** και **το σχολείο του πολιτισμού** (Κοσσυβάκη, 2003:42; Ξωχέλλης, 2006:81-82), μέσα από τις οποίες διαφαίνεται η τάση, η προοπτική αλλά και το αίτημα για διαφοροποίηση σε επίπεδο αυτοοργάνωσης του σχολείου.

Από τα παραπάνω, είναι φανερό ότι στη διαδικασία μετασχηματισμού του παραδοσιακού σχολείου, σε ένα σύγχρονο, συμμετοχικό, δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο, απαιτούνται ριζικές αλλαγές που θεωρούνται χρονοβόρες και με μέσο-μακροπρόθεσμη προοπτική. «Η αλλαγή δεν είναι κάτι που απλώς συμβαίνει. Η αλλαγή είναι διαδικασία...», (Fullan, 1982:41) και όπως έχει υποστηριχθεί για τη διαδικασία αυτή, απαιτούνται, μέσα από συλλογικές διαδικασίες **προγραμματισμού, υλοποίησης και αξιολόγησης:** α) **η εξειδίκευση και προσαρμογή των γενικών αρχών και κατευθύνσεων των αναλυτικών προγραμμάτων στις ιδιαίτερες συνθήκες της σχολικής μονάδας** (Caldwell & Spinks, 1992), β) **η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας**, με την εγκατάλειψη του δασκαλοκεντρικού μοντέλου και την υιοθέτηση νέων μορφών διδασκαλίας και μάθησης, προσαρμοσμένων στα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα και τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις (Ξωχέλλης, 2006:91-92; Παπάς, 1994:262-267), γ)

η συνειδητοποίηση της διευρυμένης-πολυρολικής αποστολής του εκπαιδευτικού (Ντούσκας, 2005:97), ως **παιδαγωγού και οργανωτή** της λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Έτσι, αναδεικνύονται εμφατικά τα ζητήματα της «ποιότητας» και της «αποτελεσματικότητας» του νέου σχολείου, ενώ σχηματοποιούνται νέοι ρόλοι τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για την εκπαιδευτική μονάδα.

Η επικέντρωση στα ζητήματα αυτά βέβαια στη χώρα μας είναι σχετικά πρόσφατη. Όμως ήδη από τη δεκαετία του 1970, στις ΗΠΑ αλλά και στην Αγγλία η σχετική συζήτηση είχε δώσει τα πρώτα αποτελέσματα (βλ. παρακάτω ενότητα 1.3). Οι έρευνες που επικέντρωναν το ενδιαφέρον τους στα χαρακτηριστικά του **αποτελεσματικού δασκάλου**, τροφοδότησαν τις έρευνες για τα **αποτελεσματικά σχολεία** (Movement of Effective Schools) και για πρώτη φορά δόθηκε έμφαση στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αλλά και στο ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί στην παιδαγωγική διαδικασία. Κοινός τόπος αυτών των ερευνών είναι η διαπίστωση, ότι η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας είναι συνδυασμός ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ισότητας ευκαιριών για όλους τους μαθητές (Lezotte, 1989, αναφ. στο Πασιαρδής, 2004). Από τη μελέτη των πορισμάτων πολλών σχετικών ερευνών, αναφορικά με τη σχολική αποτελεσματικότητα, φάνηκε ότι οι επτά πιο σημαντικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην ουσιαστική αναβάθμιση του σχολείου είναι (Πασιαρδής, 2000):

- Η εκπαιδευτική ηγεσία-διεύθυνση.
- Η έμφαση στη σχολική διδασκαλία.
- Οι διαπροσωπικές σχέσεις-θετικό σχολικό κλίμα.
- Οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές.
- Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών και του εκπαιδευτικού έργου.
- Η συνεργασία και ενεργός συμμετοχή των γονέων στο έργο του σχολείου
- Η παροχή χωριστού προϋπολογισμού για κάθε σχολική μονάδα ανάλογα με τις ανάγκες της (Edmonds, 1979).

Θα πρέπει βέβαια να τονιστεί ότι οι έρευνες αυτές αφορούσαν εκπαιδευτικά συστήματα με αρκετά διαφορετικά χαρακτηριστικά (αποκέντρωση, αυτονομία μονάδων) σε σχέση με το ελληνικό.

Διαπιστώθηκε επίσης, ότι κοινή συνισταμένη στην επίτευξη των σκοπών και των στόχων του σχολείου είναι ο εκπαιδευτικός, δια του οποίου επιτυγχάνεται η ομαλή ένταξη και συμμετοχή των νέων στις διαδικασίες της κοινότητας (Neave, 1998). Ο ρόλος του δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση της γνώσης, αλλά με αφετηρία τις ανάγκες των μαθητών, γίνεται ρόλος συμβουλευτικός, συνεργατικός, παρωθητικός, στην κοινωνικογνωστική «περιπέτειά» τους (Κοσσυβάκη, 1997:263-264; Παπάς, 1994:262-267). Είναι ο κύριος υπεύθυνος για τη δημιουργία ευνοϊκού σχολικού κλίματος για τους μαθητές, παρέχει τις κατάλληλες ευκαιρίες στους μαθητές για ανάληψη πρωτοβουλιών και συνεργασιών και αποτελεί πρότυπο μίμησης με τη συμπεριφορά του (Κολιάδης, 1997:218).

Οι διαπιστώσεις αυτές, κυρίως βέβαια η πρώτη, κρίνονται σημαντικές ως προς τη θεματολογία της παρούσας εργασίας που αφορά την εκπαιδευτική διοίκηση, το διευθυντή της σχολικής μονάδας, και τις διαδικασίες επιλογής του στη θέση αυτή, έννοιες που θα αναλυθούν στις επόμενες ενότητες.

1.2 Εκπαιδευτική Διοίκηση - Εκπαιδευτική Ηγεσία

Η συνεχώς διευρυνόμενη ανάγκη για αύξηση της παραγωγικότητας τις πρώτες δεκαετίες του προηγούμενου αιώνα στην Ευρωπαϊκή και την Αμερικανική ήπειρο, οδήγησε στη γένεση της Διοικητικής Επιστήμης. Το 1911 ο W. Taylor με την εργασία του με τίτλο «Scientific Management» (Επιστημονική Διοίκηση) και στη συνέχεια ο H. Fayol το 1916 με το βιβλίο του «Βιομηχανική και Γερμανική Διοίκηση» έθεσαν τις βάσεις, τους κανόνες και τις αρχές που διέπουν ακόμη και σήμερα, με κάποιες διαφοροποιήσεις, τους οργανισμούς, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον των μελετητών από το πλαίσιο της κλασικής οικονομικής θεωρίας (κεφάλαιο και εργασία), στην έννοια του ανθρώπινου κεφαλαίου κατά τη βιομηχανική ή νεωτερικιστική (modernity) εποχή. Έννοιες όπως *ικανότητες – δεξιότητες*, που είναι έμφυτες στον άνθρωπο και μπορούν να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν με διαδικασίες μάθησης και κατάρτισης ώστε να τον καταστήσουν περισσότερο παραγωγικό, ενσωματώθηκαν στο μοντέλο παραγωγής με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (Becker, 1964, 1993; Shultz, 1972, 1993).

Η εξέλιξη της επιστήμης, γνωστότερης στο διεθνή επιστημονικό χώρο ως Διοίκηση των Επιχειρήσεων, οδήγησε στη δημιουργία του επιστημονικού κλάδου της Εκπαιδευτικής Διοίκησης (δεκαετία του 1950), προφανώς δανειζόμενη από αυτή,

στοιχεία και θεωρίες (Πασιαρδής, 2004). Ο τομέας αυτός έχει ως στόχο, μεταξύ των άλλων, τη διερεύνηση των απαραίτητων μέσων και όρων για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με τον Μ. Κουτούζη (1999:30), «η διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι η διαδικασία συντονισμού ανθρώπων (μαθητών, δασκάλων, βοηθητικού προσωπικού), δραστηριοτήτων και υπαρχόντων μέσων για την παροχή εκπαίδευσης με πιο αποτελεσματικό τρόπο». Οι επιμέρους διαδικασίες της διοίκησης (οργάνωση, προγραμματισμός, λήψη αποφάσεων, συντονισμός και εποπτεία) (Κουτούζης, 1999; Πασιαρδής, 2004) δε διαφέρουν στην εκπαιδευτική μονάδα. Αυτό το οποίο διαφοροποιείται είναι το περιεχόμενο και η εξειδίκευση των επιμέρους δραστηριοτήτων και κυρίως, το πλαίσιο μέσα στο οποίο εφαρμόζονται οι δραστηριότητες αυτές.

Το σχολείο, σε αντίθεση με άλλες τυπικές οργανώσεις (π.χ. επιχειρήσεις) έχει ως «προϊόν παραγωγής» το μαθητή, που συνδέεται με ψυχολογικές και κοινωνιολογικές μεταβλητές που επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Επομένως, η εκπαιδευτική διοίκηση αντιμετωπίζει ειδικά προβλήματα, έχει ειδικές επιδιώξεις και για αυτό το λόγο θα πρέπει να οργανωθεί ανάλογα με τη φύση του έργου, έτσι ώστε να πραγματοποιηθούν οι σκοποί του εκπαιδευτικού συστήματος (Σαΐτης, 1992).

Ως μέρος του γενικότερου επιστημονικού πεδίου της Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης, ο γνωστικός τομέας της Εκπαιδευτικής Διοίκησης μελετά ζητήματα διοικητικής φύσης, ξεκινώντας από τον εκπαιδευτικό και τη σχολική τάξη και προχωρώντας στο/στη διευθυντή/ντρια και τη σχολική μονάδα την οποία διευθύνει, αλλά και όλη την ιεραρχική πυραμίδα της διοίκησης. Ασχολείται επίσης, με τη μελέτη του ρόλου και της δράσης των οργάνων που σχετίζονται με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, καθώς και αυτών της Περιφερειακής και Κεντρικής Διοίκησης. Στα άμεσα ενδιαφέροντά της υπάγονται επίσης, η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση όσων εκπαιδευτικών ασκούν διοικητικό έργο, η υπηρεσιακή κατάσταση και εξέλιξη τους, η επίλυση οργανωτικών και εποπτικών προβλημάτων και οι νομοθετικές ρυθμίσεις που έχουν σχέση με την Οργάνωση και Διοίκηση του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού. Διερευνά τέλος, το ρόλο και τις στάσεις του εκπαιδευτικού ως δασκάλου, διευθυντή, επόπτη και καθοδηγητή και προβαίνει στη διατύπωση γενικών αρχών διοίκησης, με σκοπό τη διατήρηση της εύρυθμης λειτουργίας, κατά κύριο λόγο των σχολικών μονάδων αλλά και ολόκληρου του εκπαιδευτικού οικοδομήματος ((Στραβάκου, 2003:19-21).

Το θέμα του διαχωρισμού των όρων ηγεσία (Leadership), διοίκηση (Administration) και διεύθυνση (Management) και με ποιον τρόπο και σε ποιους τομείς αυτοί ασκούν επιρροή (Yukl, 1994), είναι ένα από τα πεδία μελέτης της διοικητικής επιστήμης. Παρά τις διαφορετικές προσεγγίσεις του ζητήματος, η διαπίστωση ότι τα άτομα μπορούν να είναι ηγέτες χωρίς να είναι διοικητές ή μάνατζερ και αντίστροφα (Cartwright, 2005), χρησιμοποιήθηκε σαν βάση στις συζητήσεις που είχαν ξεκινήσει στο πλαίσιο της Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Έτσι το 1999, οι Leithwood και Duke, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι παρόλο που η διάκριση μεταξύ σχολικής ηγεσίας και διοίκησης καθίσταται δύσκολη, κανείς δεν μπορεί να θεωρήσει ότι είναι ισοδύναμες και σε ποιό βαθμό. Ο Morrison (2003) υποστήριξε ότι ο ρόλος του ηγέτη (Leader) περιλαμβάνει αυτόν του μάνατζερ και αντίστροφα, αποτελώντας περισσότερο ένα V διάγραμμα παρά δύο αντίθετους πόλους. Ο Μπουραντάς (2005:201-202) τονίζει ότι το μάνατζμεντ και η ηγεσία είναι συμπληρωματικοί ρόλοι ή λειτουργίες, εξίσου απαραίτητοι για την αποτελεσματικότητα των στελεχών και των οργανώσεων, δηλαδή ένα άτομο μπορεί και πρέπει να ασκεί ταυτόχρονα και τους δύο ρόλους.

Ο Πασιαρδής (2004), θεωρεί ότι ο όρος *ηγεσία* είναι σαν όρος-ομπρέλα, όπου υπάγονται τόσο η διεύθυνση όσο και η διοίκηση. Ο ίδιος συγγραφέας αναφέρει ότι η λειτουργία της *διεύθυνσης* αναφέρεται στην καθημερινή διοίκηση του οργανισμού και την επίτευξη των στόχων του, περιλαμβάνοντας τη λειτουργία της *διοίκησης*, που έχει να κάνει περισσότερο με τη διοικητική διεκπεραίωση των καθημερινών εργασιών, για τη λειτουργία του οργανισμού ως μιας γραφειοκρατίας.

Οι Leithwood και Riehl (2003), βασιζόμενοι στα αποτελέσματα ποσοτικών ερευνών και πολλαπλών και συστηματικών ατομικών μελετών περίπτωσης, όρισαν τους εκπαιδευτικούς ηγέτες ως «τα άτομα εκείνα που αναλαμβάνουν ποικίλους ρόλους στο σχολείο, που συνεργάζονται με το υπόλοιπο προσωπικό για την προώθηση κατευθύνσεων και τα οποία ασκούν επιρροή σε πρόσωπα και πράγματα, με σκοπό την επίτευξη των στόχων του σχολείου». Στη σύγχρονη εκπαιδευτική βιβλιογραφία, οι έννοιες σχολική ηγεσία, σχολική διοίκηση ή μάνατζμεντ αναφέρονται στα άτομα εκείνα που κατέχουν διοικητικές θέσεις στις σχολικές μονάδες και κυρίως στους/στις διευθυντές/ντριες, οι οποίοι για πολλούς ερευνητές είναι επιφορτισμένοι με το διπλό ρόλο του **ηγέτη** και του διορισμένου **διοικητικού υπαλλήλου** (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:211-212) και επομένως αναμένεται από αυτούς η άσκηση ηγεσίας προς τους υφισταμένους (Hoy & Miskel, 2005:377).

Αυτή η συμφωνία επί της αρχής τουλάχιστον, των ερευνητών, ως προς την ερμηνεία των όρων αυτών έδωσε ώθηση στην έρευνα για την εκπαιδευτική διοίκηση, που εισήλθε στο στάδιο της διατύπωσης γενικών αρχών για μια επιτυχημένη και αποτελεσματική ηγεσία.

Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίχθηκε ότι η σχολική διοίκηση δεν ταυτίζεται με την εξουσία, την ισχύ και πολύ περισσότερο την επιβολή ποινών και την άσκηση εκφοβισμού, αλλά με την ικανότητα του διευθυντή να κινητοποιεί με τη θέλησή τους τα άτομα που εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία και να προσανατολίζει θετικά τη συμπεριφορά τους προς την ικανοποίηση των στόχων του ιδρύματος. Κατά συνέπεια, η επιτυχημένη ηγεσία θα πρέπει να ενδιαφέρεται τόσο για τους στόχους του σχολείου, όσο και για τις ανάγκες του προσωπικού και σε ιδεώδες επίπεδο να οδηγεί σε πλήρη σύγκλιση τις δύο αυτές παραμέτρους (Ζαβλανός, 1982:4). Οι Everard και Morris (1999:34) θεωρούν ότι «διοίκηση δεν σημαίνει και δεν πρέπει να σημαίνει ωμή άσκηση εξουσίας, υποτέλεια των διοικουμένων, αδιαφορία απέναντι στις ανάγκες των ατόμων ή αποκρήρυξη των ανθρωπιστικών αξιών. Η διοίκηση απαιτεί ωστόσο, να πλέκουμε μαζί οικονομικές και κοινωνικές αξίες...».

Ο Leithwood και οι συνεργάτες του (1999) υποστήριξαν ότι η εκπαιδευτική ηγεσία πρέπει να ιδωθεί ως η τέχνη του επηρεασμού, δηλαδή σαν μια διαδικασία κοινωνικής επιρροής, με την οποία ένα άτομο ή ομάδα προτίθεται να επηρεάσει ή να τη χρησιμοποιήσει επηρεάζοντας άλλα άτομα, έτσι ώστε να δομηθούν δράσεις και σχέσεις σε μια ομάδα ή σε έναν οργανισμό (Yukl, 1994:3). Ο Μ. Κουτούζης (1999:32-33) εμβριθύνοντας, επισήμανε ότι η σημερινή εκπαιδευτική ηγεσία δεν αποσκοπεί αποκλειστικά στο περιορισμένο πλαίσιο της καθοδήγησης του προσωπικού με στόχο την επίτευξη των ζωτικής σημασίας σκοπών της, αλλά οφείλει να συμπεριλάβει στην εκπαιδευτική διαδικασία, πέρα από τη διεύθυνση, και τον **προγραμματισμό**, την **οργάνωση**, τη **λήψη αποφάσεων**, την **πληροφόρηση** και τον **έλεγχο**.

Οι Day et al. (2001) και Frost (2003) θεωρούν την εκπαιδευτική διοίκηση ως «μορφωτική ηγεσία», το θεωρητικό μοντέλο της οποίας επέδρασε καταλυτικά στις συζητήσεις για τη φύση της εκπαιδευτικής διοίκησης στην Αγγλία και στις εργασίες του Εθνικού Ινστιτούτου για τη Σχολική Ηγεσία (NCSL), δίνοντας νέα ώθηση στη διδασκαλία και τη μάθηση. Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής έχει ευρέως χρησιμοποιηθεί στις ακαδημίες προετοιμασίας εκπαιδευτικών ηγετών, ως «μοντέλο

επιλογής» (Hallinger et al., 1999:117). Οι πρακτικές που υιοθετούνται σε αυτές, περιλαμβάνουν τον ορισμό της αποστολής, τον προγραμματισμό και την εκπαίδευση, την επίβλεψη της διδασκαλίας, τον έλεγχο της μαθητικής προόδου και την προώθηση μορφωτικού κλίματος (Blase & Blasé, 1998; Haddinger & Murphy, 1985; Krug, 1992).

Μια ερευνητική προσπάθεια για διερεύνηση της φύσης της εκπαιδευτικής διοίκησης οδήγησε στην υλοποίηση του προγράμματος «Ηγεσία για Μάθηση: Άδραξε τη Ζωή» (MacBeath et al., 2003), επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον της βιβλιογραφίας στα γενικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τα ηγετικά στυλ των επικεφαλής των σχολικών μονάδων (Bryman, 1996). Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής διοίκησης βρίσκονται πλέον, ο εκπαιδευτικός και η διαχείριση της τάξης του, ο/η διευθυντής/ντρια ως η κινητήρια δύναμη της σχολικής μονάδας (Jones, 1987), αλλά και όλη η ιεραρχική πυραμίδα της διοίκησης.

Για την υλοποίηση των προσδοκιών τόσο της Πολιτείας, όσο και των κοινωνικών εταίρων (γονέων, φορολογουμένων), πρωταγωνιστικό ρόλο παίζει ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου, ο οποίος πρέπει να έχει, πέρα των παιδαγωγικών γνώσεων, τις ικανότητες ενός αποτελεσματικού ηγέτη, όπως επίσης να γνωρίζει και να εφαρμόζει τις βασικές αρχές διοίκησης, (Σαΐτης, 1992, 2005). Η επιλογή των κατάλληλων ατόμων για την άσκηση διοικητικών καθηκόντων στις σχολικές μονάδες απασχολεί τους ερευνητές της επιστημονικής διοίκησης τις τελευταίες δύο δεκαετίες και κρίνεται ως ουσιαστικής σημασίας για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων σε πολλές χώρες του κόσμου. Πτυχές αυτού του ζητήματος θα αναζητήσουμε στη συνέχεια αυτής της εργασίας.

1.3 Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας - Εκπαιδευτικός Ηγέτης

Το αίτημα για βελτίωση της εκπαίδευσης είναι σήμερα το ίδιο επίκαιρο όσο και τον προηγούμενο αιώνα. Παρά τη γνώση που συσσωρεύεται από θεωρητικές αναλύσεις και εμπειρικές έρευνες, καίρια ερωτήματα παραμένουν αναπάντητα, όπως ποια είναι τα κριτήρια για την αποδοτικότητα της εκπαίδευσης και ποιες διαδικασίες αντιστρατεύονται την αναβάθμισή της. Συνήθης δείκτης αποδοτικότητας των σχολείων είναι η επίδοση των μαθητών, ενώ η ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών συστημάτων, μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '50, αναλύεται σε επίπεδο περιγραφικό με την επισήμανση ελλείψεων και αδυναμιών, όπως είναι οι πενιχρές πιστώσεις, τα αναχρονιστικά προγράμματα διδασκαλίας ή η ανεπάρκεια σε φυσικούς και ανθρώπινους πόρους. Οι

αναλύσεις που προσεγγίζουν το φαινόμενο από την πολιτική και κοινωνική του διάσταση κατά τη διάρκεια της επόμενης δεκαετίας (1960), αποτελούν ασφαλώς πληρέστερα πλαίσια ερμηνείας και παρέχουν γενικούς γνώμονες για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αλλαγών που πραγματοποιούνται τα επόμενα χρόνια (Παπαναούμ, 1995:9).

Τα αποτελέσματα της έρευνας του James Coleman (1966), γνωστής ως Coleman Report, που έδειχναν ότι οι επιδόσεις των μαθητών επηρεάζονται περισσότερο από εξωτερικούς παράγοντες -οικογενειακό υπόβαθρο (προέλευση), κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και φυλή-, τους οποίους οι σχολικοί ηγέτες δεν μπορούσαν να ελέγξουν, εξέπληξαν την παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα και συνέτειναν στην εικόνα αδιεξόδου που είχε διαμορφωθεί εξαιτίας των απογοητευτικών ευρημάτων που προέκυψαν από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ερευνητές όπως ο Jencks και οι συνεργάτες του (1972), ελέγχοντας και αναλύοντας τα δεδομένα της έρευνας, διαπίστωσαν ότι τουλάχιστον σε κάποιες περιπτώσεις, τα σχολεία επηρέαζαν σημαντικά τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών και κυρίως των πιο αδύναμων. Οι έρευνες που επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους σε παράγοντες πέραν της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού, επανέφεραν την (ελπίδα) πεποίθηση στους σχολικούς ηγέτες, ότι αυτό που κάνουν μετρά, και συνέβαλαν στην ισόρροπη προσέγγιση της σχολικής πραγματικότητας, όπου οι αντιλήψεις και τα βιώματα των ατόμων διαπλέκονται με τα δομικά χαρακτηριστικά των σχολείων.

Οι ερευνητικές προσπάθειες με αντικείμενο **τις ικανότητες (abilities)** και **τα γενικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (traits)** του αποτελεσματικού ηγέτη, που απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα στα τέλη της δεκαετίας του '70, δίνουν τη θέση τους στις έρευνες για την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων και θεμελιώνεται η άποψη ότι η διεύθυνση του σχολείου παίζει σημαντικό ρόλο στην ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και συνακόλουθα στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Hoy & Miskel, 2005:272).

Στη μελέτη του R. Edmonds (1979), η οποία αποτέλεσε την αφετηρία του κινήματος των Αποτελεσματικών Σχολείων (Movement of Effective Schools), γίνεται μια πρώτη προσπάθεια προσδιορισμού των παραγόντων που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών και στους οποίους αποδίδονται μορφωτικά αποτελέσματα ανώτερα από αυτά που προσδιόριζε η μορφωτική και κοινωνική τους προέλευση. Σε αυτή παρουσιάζονται οι βασικοί παράγοντες που συνιστούν το αποτελεσματικό σχολείο,

ανάμεσα στους οποίους κεντρική θέση κατέχει η διοίκηση του σχολείου (Lezotte, 1989).

Οι Brookover και Lezotte την ίδια χρονιά, στη συγκριτική μελέτη που πραγματοποίησαν σε οκτώ δημοτικά σχολεία (έξι σχολεία με ικανοποιητικά αποτελέσματα, συγκρίθηκαν με δύο σχολεία που οι μαθητές τους είχαν αρνητικές επιδόσεις στα τεστ), επισήμαναν σημαντικές διαφορές στη σχολική διεύθυνση, στη δομή και στο σχολικό κλίμα. Ειδικά για τους διευθυντές των πιο αποτελεσματικών σχολείων, αναφέρουν ότι εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στη διδασκαλία, θέτοντάς τη ως πρωταρχικό στόχο της δράσης τους (αν. στο Potter, Reynolds & Chapman, 2002:244). Αυτή η διαπίστωση αναζωπύρωσε το ενδιαφέρον για την παιδαγωγική ηγεσία, ως συνδεδεμένου κρίκου μεταξύ των πρακτικών που ακολουθούν οι σχολικοί διευθυντές/ντριες και των μαθητικών επιδόσεων.

Η σταδιακή μετατόπιση της σκέψης και της πρακτικής από τις αυταρχικές και συγκεντρωτικές μορφές οργάνωσης και διοίκησης σε πιο συλλογικές μορφές αυτό-ρυθμιζόμενης διαχείρισης συντελείται ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1970. Η διαφοροποίηση που παρατηρείται, όσον αφορά στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του αποτελεσματικού ηγέτη, είναι αναμενόμενη, και σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών εξαρτάται από τον τύπο ηγεσίας που ακολουθούν οι διευθυντές, όπως και από τους μηχανισμούς που ενεργοποιούν κατά την διεκπεραίωση της σχολικής εργασίας, τον τρόπο επικοινωνίας με τους υφισταμένους τους και τον τρόπο επίλυσης των προβλημάτων της σχολικής μονάδας (Ματσαγγούρας, 2006:173-176).

Μοντέλα διοίκησης, όπως το *γραφειοκρατικό* (Weber, 1947), η *θεωρία των στόχων* (Goal Theory) του P. Drucker (1954), η *θεωρία κινήτρων* του A. Maschlow (1960), η *συστημική θεώρηση* (systems theory) του Parsons (1968), (Σαΐτης, 2005α), η *θεωρία του δομικού πλαισίου* του H. Mintzberg (1979), το *κοινοτικό μοντέλο* (community model) με κυριότερο εκπρόσωπο τον Sergiovanni (1994), και άλλα, που καταδεικνύουν τη σπουδαιότητα της σχολικής ηγεσίας, δοκιμάζονται στην πράξη μέσα στις σχολικές μονάδες και αναδεικνύουν την κρισιμότητα του ρόλου του διευθυντή (Πασιαρδής, 2004:40-62).

Η συσσώρευση των γνώσεων από αυτές τις προσεγγίσεις είναι ουσιαστική και αφορά στους μηχανισμούς μέσα από τους οποίους οι διευθυντές συμβάλλουν στη δημιουργία και την εδραίωση της κυρίαρχης κουλτούρας στις σχολικές μονάδες.

Σύμφωνα με τον Burns (1978), διακρίνονται δύο κυρίαρχοι τύποι ηγέτη, ο διαχειριστικός (transactional) και ο μετασχηματιστικός (transformational). Αργότερα, βασιζόμενοι στις ιδέες του Burns, μελετητές όπως ο Bass (1985, 1998), ο Hallinger (1992), η Telford (1995), και ο Avolio (1999), διαμόρφωσαν το τελικό πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο δραστηριοποιούνται οι σχολικοί ηγέτες, διαφοροποιούμενοι ανάλογα με το στυλ ηγεσίας που ακολουθούν. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, ο διεκπεραιωτικός διευθυντής-ηγέτης οργανώνει δραστηριότητες, πρόσωπα και υλικά για να επιτευχθεί με αποτελεσματικότητα και με μικρό κόστος χρήματος, μόχθου και χρόνου, το αναμενόμενο αποτέλεσμα.

Από την άλλη, η περιγραφή του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας ενθουσίασε τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης που κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 χαρακτηρίστηκε ως «**νέα ηγεσία**» καθώς ο τύπος αυτός διαμορφώνει τη βάση ενός υποστηρικτικού συστήματος ηγεσίας για την επίτευξη υποδειγματικής επίδοσης του οργανισμού (Avolio, 1999; Bass, 1998). Κατά την τυπολογία του Burns, ο μετασχηματιστικός ηγέτης δημιουργεί δέσμευση στους στόχους του οργανισμού και παρακινεί τους υφισταμένους του να τους πετύχουν (Yukl, 2002), εδραιώνει την ανάγκη για αλλαγή, δημιουργεί νέα οράματα, δεσμεύει και εμπνέει το προσωπικό να υπερβεί τα δικά του ενδιαφέροντα ώστε να επιτύχουν υψηλούς στόχους. Επιπλέον, μετατρέπει από διοικητική σε παιδαγωγική την όλη λειτουργία του και προσπαθεί να αναπτύξει στα μέλη της σχολικής μονάδας μια βαθύτερη κατανόηση των εκπαιδευτικών ιδιαιτεροτήτων της μονάδας και να ερμηνεύσει την αντίληψη της συνευθύνης για τον προσδιορισμό και την υλοποίηση των κοινών εκπαιδευτικών στόχων με τρόπους που είναι σύμφωνοι με τη σύγχρονη παιδαγωγική και επαγγελματική δεοντολογία του διδασκαλικού κλάδου (Ματσαγγούρας 2006:174).

Την απαίτηση της κοινωνίας να δοθεί έμφαση στην αποδοτικότητα, την ακαδημαϊκή επίδοση και τις ικανότητες στην εργασία μαθητών και εκπαιδευτικών (Cuban, 1990; Wimpelberg, Teddlie and Stringfield, 1989), προσπάθησαν να ικανοποιήσουν οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που προωθούνται σε αρκετές χώρες, με κυριότερη αυτή που συμβαίνει στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής με την ονομασία «A Nation at Risk». Οι προσπάθειες αυτές επικεντρώθηκαν από τη μια, στην παρακίνηση των σχολείων να θέσουν υψηλούς στόχους για όλους τους μαθητές, παρέχοντάς τους την απαραίτητη υποστήριξη για να τους πετύχουν, και από την άλλη, να θέσουν τις βάσεις για μεγαλύτερη λογοδοσία από την πλευρά των εκπαιδευτικών και

των ανώτερων διευθυντικών στελεχών, καθιστώντας τους υπεύθυνους να προωθήσουν την κατάλληλη ηγεσία ώστε να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι (Adams & Kirst, 1999:32). Όπως ηχηρά τονίζει το σύνθημα που υιοθετήθηκε από πολλούς Αμερικανούς μελετητές, «Εκπαιδευτική διοίκηση: ήρθε η ώρα», βρισκόμαστε στο κατώφλι μιας νέας εποχής εκπαιδευτικού επαγγελματισμού (Katzenmeyer & Moller, 2001). Αυτή η συζήτηση έχει ξεκινήσει στην Αυστραλία με το πρόγραμμα «Ανάπτυξη της Εκπαιδευτικής Διοίκησης», στην Αγγλία με το «Δάσκαλος-ηγέτης για την ανάπτυξη του Σχολείου», αλλά και στην Ιταλία, όπου οι συζητήσεις για τη διοίκηση σχολικών μονάδων βρίσκονται στα αρχικά στάδια (Brotto, 2003).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90, το ενδιαφέρον των πολιτών και των Κεντρικών Διοικήσεων συνεχίζει να εστιάζει στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και παρατηρείται μια δυνατή ώθηση στην εύρεση τρόπων για τη διασφάλιση της λογοδοσίας (accountability) εκ μέρους των σχολικών μονάδων. Η διαπίστωση ότι οι προτιμήσεις των ενδιαφερομένων (μαθητών, γονέων, διοικητών, εκπαιδευτικών, πολιτικών παραγόντων, μέσων μαζικής ενημέρωσης, φορολογουμένων) αλλάζουν και αυτό που κρίνεται ως αποτελεσματικό σήμερα, ίσως να θεωρηθεί αναποτελεσματικό αύριο (Cameron, 1984), είχε ως αποτέλεσμα την αλλαγή στις πρακτικές των σχολικών διευθυντών/ντριών, που πλέον έθεσαν ως στόχο τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων που διοικούν (Zammuto, 1982:2).

Διεθνούς κύρους οργανισμοί όπως ο ΟΟΣΑ, έθεσαν το ζήτημα της στελέχωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων «με επαρκή αριθμό εκπαιδευτικών, οι οποίοι διαθέτουν υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, ικανοτήτων και κινήτρων, με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης μέσω του εκπαιδευτικού έργου». Οι στόχοι της Διακήρυξης της Μπολόνια (1999) και της Διάσκεψης της Λισσαβόνας (2000) ήταν ξεκάθαροι προς τις χώρες-μέλη της Ενωμένης Ευρώπης και συνοψίζονται στην επίτευξη μιας ανταγωνιστικής και δυναμικής οικονομίας που θα βασίζεται στη γνώση. Για την επιτυχία του στόχου αυτού οι κυβερνήσεις κλήθηκαν να εκσυγχρονίσουν τα εθνικά, εκπαιδευτικά τους συστήματα, ενώ το 2002 επανέλαβαν τη δέσμευσή τους ότι μέχρι το 2010 η Ευρώπη **πρέπει** να έχει καταλάβει την πρώτη θέση στον κόσμο από την άποψη της **ποιότητας** στην εκπαίδευση.

Η επιδίωξη αυτή έστρεψε το θεωρητικό και εμπειρικό ενδιαφέρον των ερευνητών από την επίδοση των μαθητών ως δείκτη αποτελεσματικότητας, στα οργανωτικά χαρακτηριστικά των σχολείων, τα οποία φαίνεται να την επηρεάζουν. Η έρευνα

μεταφέρεται δηλαδή, από το μακρο- στο μικρο-επίπεδο ανάλυσης ενδοσχολικών παραγόντων όπως είναι το σχολικό κλίμα, οι πρακτικές λήψης αποφάσεων, οι στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων (Παπαναούμ, 1995:35-38), ενώ ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί στο φαινόμενο της «ηγεσίας» στη σχολική μονάδα. Η σπουδαιότητά της στην αναβάθμιση των σχολικών μονάδων αποδεικνύεται από τις έρευνες και την πρακτική (Harris & Bennett, 2001), και διαμορφώνεται η παραδοχή ότι ο διευθυντής αποτελεί το «κλειδί» για την επίλυση πολλών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα σχολεία και στη βάση αυτή θεσμοθετούνται προγράμματα προετοιμασίας και ανάπτυξης, διευθυντών-ηγετών, όπως το NCSL (National College for School Leadership) στην Αγγλία. Στο νέο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον δημιουργούνται προβλήματα αλλά και ευκαιρίες για τους σχολικούς διευθυντές/ντριες και επαναπροσδιορίζεται ο ρόλος τους ως «εκτελεστικοί ηγέτες» και «διαχειριστές-διευθυντές» (Leithwood et al., 1999).

Οι μελέτες που φτάνουν στο φως της δημοσιότητας, όπως αυτή που πραγματοποιήθηκε τα έτη 2000 έως 2007 από την εταιρεία συμβούλων McKinsey υπό την αιγίδα του Ο.Ο.Σ.Α, καταδεικνύουν την άμεση σχέση μεταξύ της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της σχολικής αποτελεσματικότητας (Fullan, 2001; Hopkins, 2001), αναγνωρίζοντας τον καταλυτικό ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η ποιότητα της παρεχόμενης γνώσης συνδέεται με την ποιότητα της σχολικής ηγεσίας (Θεοφιλίδης, 1994; Σαΐτης 1997, 1998; Τριλιανός, 1987), όπως δείχνουν έρευνες που πραγματοποιούνται και στον Ελλαδικό χώρο αλλά και στην Κύπρο, και αναδεικνύεται η κρισιμότητα του ρόλου του διευθυντή ως συνδέσμου μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και του σχολείου με το περιβάλλον του, ως ανοικτού συστήματος (Σαΐτης, 2002).

Οι διαμορφωτές πολιτικής (policy makers), ανεξάρτητα από την ιδεολογική τους τοποθέτηση, αναγνωρίζουν όλο και περισσότερο ότι **τα σχολεία δεν μπορούν να είναι καλύτερα από τους δασκάλους και τους διοικητές που εργάζονται σε αυτά** (Guskey, 2002). Σχεδόν χωρίς καμιά εξαίρεση, υιοθετούν την άποψη ότι η επιτυχία των προσπαθειών τους για αναβάθμιση του σχολείου, εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τη φύση και την ποιότητα της ηγεσίας στο σχολικό επίπεδο (Brown, Anfara, Hartman, Mahar & Mills, 2002; Fullan, 2007, αναφ. στο Lumby, Crow & Pashardis, 2008:280), για αυτό και προωθούν επαγγελματικά προγράμματα ανάπτυξης, προσαρμοσμένα στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, μέσα από μια διαδικασία που ονομάστηκε «Νέα Εκπαιδευτική Πολιτική».

Ένα συνεχώς διευρυνόμενο κομμάτι της κοινωνίας θεωρεί ότι ο/η διευθυντής/ντρια κατέχει μεγάλο μερίδιο στον τρόπο που δραστηριοποιούνται τα σχολεία (Huber & West, 2002) όπως και στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Θεωρείται «πρόσωπο-κλειδί» για την αποτελεσματική λειτουργία και την επίτευξη των σκοπών και των στόχων του σχολείου (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006). Λαμβάνοντας ορθολογικές αποφάσεις για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Payne, Bettman and Johnson, 1988; Tversky, 1969), προσπαθεί να αξιοποιήσει με τον πιο κατάλληλο τρόπο τους διαθέσιμους πόρους του σχολείου, γνωρίζοντας την προσωπικότητα, τις κλίσεις και τις ιδιαίτερες ικανότητες που διαθέτει κάθε μέλος του διδακτικού προσωπικού και προβαίνει στην ορθή κατανομή υποχρεώσεων και ευθυνών. Με τη δική του συμπεριφορά και δράση, παρωθεί τους συναδέλφους του στη μεγιστοποίηση των προσπαθειών τους (Πασιαρδής, 1998; Στραβάκου, 2003:27-28). Ο διευθυντής-ηγέτης θεμελιώνει την κουλτούρα του σχολείου ανάλογα με τις πεποιθήσεις του, που εκφράζονται μέσα από δράσεις συμβολικής μορφής (Southworth, 1990:10).

Σημαντικά στοιχεία, όπως η ικανότητα δημιουργίας θετικού κλίματος για μάθηση, και η εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο με ανώδυνο για το προσωπικό τρόπο (Hall & Hord, 1987), αποτελούν προϋποθέσεις επιτυχίας των σχολείων και χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολικού διευθυντή. Επίσης, η ικανότητα παροχής βοήθειας στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας και ανάπτυξης νέων στρατηγικών για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών (NAESP, 1986), η δημιουργία κοινού οράματος για το μέλλον του σχολείου και η καλλιέργεια προσωπικών υψηλών προσδοκιών για τον ίδιο αλλά και για το προσωπικό του σχολείου και τους μαθητές, αποτελούν στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη εκπαιδευτική ηγεσία.

Το βασικότερο κύτταρο του σχολείου, η σχολική τάξη, επηρεάζεται και βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τη νοοτροπία και το «στυλ» ηγεσίας του διευθυντή (Schneider, 1993). Χωρίς έναν αποτελεσματικό και ικανό διευθυντή-ηγέτη, τα σχολεία είναι αδύνατο να αναπτύξουν κουλτούρα υψηλών προσδοκιών ή να προσπαθούν να επιτύχουν συνεχή βελτίωση (ΟΟΣΑ, 2007), καθώς κάθε προσπάθεια αναβάθμισης και εισαγωγής καινοτομιών «φιλτράρεται» από αυτόν και στη συνέχεια κατευθύνεται στο σχολικό επίπεδο (Ζαβλανός, 2003; Πασιαρδής, 2004).

Στην καθημερινή πράξη αντιμετωπίζονται δυσχέρειες, επιπλοκές, δυσεπίλυτα προβλήματα, τα οποία έχουν σχέση κατά κύριο λόγο με παιδαγωγικά ζητήματα, αλλά

και με διοικητικά θέματα. Η απρόσκοπτη και σωστή διοίκηση των σχολικών μονάδων εξασφαλίζει τις κατάλληλες συνθήκες για να αποδώσουν χωρίς κανένα πρόβλημα οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί και για να είναι αποτελεσματική η διαδικασία της μάθησης. Κύριος υπεύθυνος για το συντονισμό των δυνάμεων (παραγόντων) που δρουν σε μια σχολική μονάδα, είναι ο/η διευθυντής/ντρια (Σαΐτης, 1992, 2005). Κρίσιμοι παράγοντες, όπως το περιβάλλον (εσωτερικό και εξωτερικό), η φύση των υφισταμένων, τα χαρακτηριστικά του οργανισμού και η φύση της ηγεσίας, απαιτούν αποτελεσματικό χειρισμό από το/τη διευθυντή/ντρια του σχολείου, ο/η οποίος/α αναμένεται να κατέχει και να ενεργοποιεί γνώσεις και ικανότητες εφαρμογής των βασικών αρχών οργάνωσης και διοίκησης σε κάθε περίπτωση.

Το 1998, τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποίησε η Ένωση Διευθυντών της Αγγλίας σε δώδεκα σχολεία διαφορετικού μεγέθους, οικονομικής και κοινωνικής κατάστασης και γεωγραφικής θέσης, τα οποία είχαν λάβει θετικές εκθέσεις από τους επιθεωρητές του Υπουργείου Παιδείας και οι διευθυντές/ντρίες τους είχαν καλή φήμη μεταξύ των συναδέλφων τους, επιβεβαίωσαν ακόμη μια φορά τις παραπάνω διαπιστώσεις μέσα από μια εκπληκτική συμφωνία, ως προς την νοοτροπία και τις πρακτικές που ακολουθούσαν κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους. Όλοι οι διευθυντές/ντρίες διοικούσαν με ηθικές αξίες, προσανατολισμένοι στα αποτελέσματα και παράλληλα στο προσωπικό του σχολείου και ήταν ικανοί να διαχειριστούν τις εντάσεις και τα διλήμματα που εμφανίζονταν κατά τη λειτουργία του οργανισμού. Επίσης έδιναν έμφαση στην ισότητα και τη φροντίδα για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, καλλιεργούσαν υψηλές προσδοκίες και επιδίωκαν βελτιωμένα αποτελέσματα μέσα από ξεκάθαρες διαδικασίες που ελαχιστοποιούσαν τις γραφειοκρατικές απαιτήσεις για το προσωπικό, προωθώντας έτσι μια συνεργατική σχολική κουλτούρα. Διέθεταν πολύ χρόνο και ενθουσιασμό για τη δουλειά τους και χρησιμοποιούσαν μεγάλο εύρος από ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές ικανότητες για να αναλύσουν, να αξιολογήσουν και να επικοινωνήσουν με τις τοπικές και εθνικές προϊστάμενες αρχές (Harris et al., 2003:164-167)

Είναι γεγονός, ότι οι διευθυντές/ντρίες ή επικεφαλείς δάσκαλοι (Headteachers), όπως ονομάζονται σε πολλές χώρες, αναλαμβάνουν πολλαπλούς ρόλους, όπως αυτούς του μορφωτικού ηγέτη, του λογιστή και του επικοινωνιακού υπαλλήλου, ανάμεσα στα άλλα καθήκοντά τους (Ouguko, Abdalla & Webber, 2008). Αυτή η περιγραφή του ρόλου του/της διευθυντή/ντριας βρίσκει σύμφωνες τις Athanasoula-Reppa, Lasaridou &

Lyman (2008) που τον περιγράφουν ως πολυδιάστατο και απαιτητικό σε όλες τις χώρες του κόσμου. Στις μέρες μας ο/η διευθυντής/ντρια αναμένεται να συνεργάζεται πιο στενά με κοινωνικές ομάδες, όπως είναι οι συμβουλευτικές επιτροπές γονέων και ομάδες ενδιαφερομένων (Meyer & Macmillan, 2001) και ταυτόχρονα να είναι μορφωτικός ηγέτης, παράγοντας αλλαγής και διευθυντής-μάνατζερ ενώ ο ρόλος του συνεχώς επεκτείνεται (Brock & Grady, 2002:64).

Συνοψίζοντας, μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας βρίσκεται στο επίκεντρο του διεθνούς εκπαιδευτικού συστήματος, διαδραματίζοντας σημαντικό ρόλο στη διοίκηση, στην οργάνωση και στη λειτουργία του σχολείου, αρκεί να διαθέτει ικανότητες, τις οποίες μπορεί να καλλιεργήσει συμμετέχοντας σε επιμορφωτικά προγράμματα με την υποστήριξη της Πολιτείας. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει να διεκπεραιώσει με επιτυχία το πολύπλοκο σύνολο των αρμοδιοτήτων και ευθυνών που έχει απέναντι σε μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς και στην κοινωνία ευρύτερα (Μελισσόπουλος, 2006:29-30).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ ΤΑ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

2.1 Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας στο Ελληνικό συγκείμενο

Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας χαρακτηρίζεται κατά βάση από συγκεντρωτική δομή, σχεδιασμό και κεντρικό έλεγχο, ακολουθώντας τα αντίστοιχα συστήματα της Κεντρικής Ευρώπης, όπου, στα περισσότερα από αυτά, τα θέματα σχολικής εκπαίδευσης ρυθμίζονται από ένα πλέγμα Νόμων, Προεδρικών διαταγμάτων και Υπουργικών αποφάσεων, τα οποία συγκροτούν και την εκπαιδευτική νομοθεσία κάθε κράτους (Λαΐνας, 2000:23-40).

Η εκπαιδευτική διαίρεση της χώρας συσχετίζεται με τη διοικητική. Η ιεραρχική διάταξη των διοικητικών θέσεων έχει στην κορυφή της τον/την υπουργό και την κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας. Ακολουθούν οι θέσεις των προϊσταμένων των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, οι οποίοι είναι αρμόδιοι για τη διοίκηση και τον έλεγχο της λειτουργίας των σχολείων σε επίπεδο νομού ή νομαρχιακού διαμερίσματος και οι θέσεις των προϊσταμένων των Γραφείων Εκπαίδευσης. Στο σχολικό επίπεδο διοικητικά καθήκοντα ασκούν οι διευθυντές/ντριες και οι υποδιευθυντές/ντριες. Η

επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση του διδακτικού προσωπικού ασκείται από τους Σχολικούς Συμβούλους, χωρίς περαιτέρω διοικητικές αρμοδιότητες.

Η Ελληνική Πολιτεία φαίνεται, θεωρητικά τουλάχιστον, να αναγνωρίζει τον πολυσχιδή και ηγετικό ρόλο των διευθυντών των σχολικών μονάδων (Ανδρέου, 1985), και τον αναβαθμίζει με τις αρμοδιότητες που του εκχωρεί, έτσι όπως προκύπτουν από το νομοθετικό έργο που κατατίθεται και ψηφίζεται από τις μεταπολιτευτικές κυβερνήσεις και αφορά στον **τρόπο επιλογής** τους και στον **προσδιορισμό** των γενικών και ειδικών καθηκόντων και αρμοδιοτήτων τους. Η σταδιακή επικράτηση του Αγγλοσαξονικού μοντέλου εκπαίδευσης, το οποίο δίνει έμφαση στην αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και στην αρχή της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας (Λαΐνας, 2000:29-31), επηρέασε την μέχρι πρότινος θεώρηση του ρόλου του διευθυντή, ως απλού διεκπεραιωτή διοικητικών και υπηρεσιακών υποθέσεων (Φασούλης, 2000:415-417) και άρχισε σαφώς να διαφαίνεται (κυρίως με την Υ.Α με αριθμό Φ./353) η μεταστροφή προς ένα διαφορετικό μοντέλο διεύθυνσης.

Πρόσφατα, με το νόμο 2986/2002, ο/η διευθυντής/ντρια τοποθετείται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όλοι οι άλλοι συντελεστές της εκπαίδευσης (μαθητές, εκπαιδευτικοί, σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, σύμβουλοι, περιφερειάρχης κτλ.) παρεμβαίνουν και επηρεάζουν την εκπαιδευτική πράξη μέσω αυτού. Θεωρείται από την κεντρική διοίκηση ο πολυτιμότερος κρίκος της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, ο οποίος «ως ηγετικό στέλεχος έχει δικαίωμα να καθοδηγεί τους υφισταμένους του» (Αναστασιάδου και συν., 2008^a). Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε παλαιότερα σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, «ο/η διευθυντής/ντρια είναι η Πολιτεία για το σχολείο», δηλαδή κατέχει ξεχωριστή θέση στη σχολική κοινότητα, είναι «ο διοικητικός και ο επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο του σχολείου, στο οποίο ασκεί τα καθήκοντά του, αξιοποιεί δημιουργικά τις δυνατότητες όλου του προσωπικού, μέσα στο πλαίσιο των διακριτών ρόλων και αρμοδιοτήτων του» (Υπ. απ. Φ.353.1/324/105657/Δ1 Φ.Ε.Κ.1340 τ.Β/16-10-2002) και αποτελεί συστατικό μέρος της Διοίκησης του Εκπαιδευτικού συστήματος (Μελισσόπουλος, 2006).

Ο νέος πια ρόλος του/της Διευθυντή/ντριας, όπως καταγράφεται στην Υπουργική απόφαση, είναι σύνθετος και προσδιορίζεται από την αξιοποίηση των ανθρώπινων και υλικών πόρων, το συντονισμό εκπαιδευτικών και μαθητών και τη σύνδεση και διατήρηση της αμφίδρομης ροής μεταξύ σχολικού συστήματος και κοινωνικού

περιβάλλοντος στο οποίο δραστηριοποιείται η σχολική μονάδα, με στόχο την επιτυχία των σκοπών της εκπαίδευσης (Στραβάκου, 2003:27).

Η αναλυτική παρουσίαση των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων των διευθυντών σχολικών μονάδων που επιχειρείται στην επόμενη ενότητα, αποδεικνύει την αλλαγή της στάσης των πολιτικών σχεδιαστών στη χώρα μας και δημιουργεί ελπίδες και προοπτικές «για δυναμική ηγεσία στην εξασφάλιση του ορθού προσανατολισμού στην εκπαίδευση» (Θεοφιλίδης, 1994), όπως συμβαίνει στα αποκεντρωμένα διοικητικά συστήματα άλλων χωρών, όπου ο/η διευθυντής /ντρια έχει την ελευθερία αλλά και ευθύνη να αποφασίζει το πώς θα λειτουργήσει το σχολείο του (Σαίτης, 2005).

2.2 Ο ρόλος, τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του Διευθυντή στη χώρα μας

Ο ρόλος, τα καθήκοντα, όπως και ο τρόπος επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων εξαρτώνται άμεσα από το γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας, ενώ οι βασικές κατευθύνσεις τίθενται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Διακήρυξη της Μπολόνια, 1999; Βαρκελώνη, 2000). Κάθε εκπαιδευτική μονάδα θεωρείται ως ένα επιμέρους τμήμα του όλου εκπαιδευτικού συστήματος, όχι μόνο της Ελλάδας, αλλά και της Ενιαίας Ευρώπης.

Οι νόμοι που ψηφίζονται από την Ελληνική Βουλή από το 1985 και μετά, σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών, ρυθμίζουν μια πληθώρα εκπαιδευτικών και διοικητικών θεμάτων, όπως αυτά του ρόλου και των καθηκόντων του εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά και του τρόπου επιλογής των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στους οποίους θα γίνει ιδιαίτερη αναφορά στη συνέχεια της εργασίας, στο τμήμα που αφορά τα κριτήρια και τον τρόπο επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία (άρθρο 11, κεφ. Δ΄ του Νόμου 1566/1985, ΦΕΚ 167), οι αρμοδιότητες του Διευθυντή σχολικών μονάδων συνοψίζονται στα παρακάτω: «Ο Διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου των διδασκόντων. Μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του

έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους».

Ο Νόμος 2986/2002 αποτελεί κομβικό σημείο για την εκπαιδευτική διοίκηση στη χώρα μας. Γίνεται μια πρώτη προσπάθεια αποκέντρωσης των Κεντρικών Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας, παραχωρώντας αρμοδιότητες στις περιφερειακές υπηρεσίες. Παρά τη μικρή πρόοδο που σημειώνεται σε ότι αφορά στη Διοίκηση των σχολικών μονάδων και την βαρύτητα που επιδιώκεται να δοθεί σε ένα συλλογικό μοντέλο διοίκησης με την αναβάθμιση του ρόλου του συλλόγου διδασκόντων, τελικά ο διευθυντής διαδραματίζει και πάλι κυρίαρχο ρόλο στη διοίκηση της σχολικής μονάδας (Στραβάκου, 2003:45-46).

Με την υπουργική απόφαση Φ.358.1/1324/105657/Δ1, καθορίζονται εκ νέου τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες όλων των στελεχών της εκπαίδευσης και επιχειρείται η ουσιαστική αναβάθμιση του έργου των διευθυντών/ντριών, με την παροχή ειδικού επιδόματος θέσης, δυνατότητας προγραμματισμού και οργάνωσης της σχολικής ζωής, με την εφαρμογή πλήθους παράλληλων καινοτόμων δράσεων και ευρωπαϊκών προγραμμάτων, στην κατεύθυνση της δημιουργίας ενός σύγχρονου ανοιχτού σχολείου. Ο/Η διευθυντής/ντρια αυτής της σχολικής μονάδας πρέπει να έχει χαρακτηριστικά, αρετές και αντιλήψεις που τον διαφοροποιούν από τον μέχρι πρότινος «διαχειριστικό τύπο» (Πρίντζας, 2003). Ο/Η διευθυντής/ντρια τοποθετείται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος του σχολείου του (άρθρο 27).

Ειδικότερα:

- Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους, για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοιχτό στην κοινωνία.
- Καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα με τη συμπεριφορά του.
- Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.
- Προϊσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει τη συνοχή του

Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα.

- Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που αναλαμβάνουν, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς όπως ορίζει η νομοθεσία, έχοντας ως γνώμονα τους στόχους της αξιολόγησης (όπως ορίζονται από το νόμο 2986/2002).

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι ο νομοθέτης, αν και φαίνεται πως παραχωρεί στο διευθυντή καθήκοντα και αρμοδιότητες, στην πραγματικότητα δεν τις προσδιορίζει όλες μέσα από το κείμενο του Νόμου, αλλά τις παραπέμπει στο Κεντρικό Όργανο, το Υπουργείο Παιδείας (Μιχόπουλος, 1994:98). Σε κάθε περίπτωση πάντως, θεωρείται ο πολυτιμότερος κρίκος της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, που «με τη συμπεριφορά του μεταδίδει με δυναμικό τρόπο την αποστολή του σχολείου (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000:21). Είναι ηγέτης, προσανατολισμένος στο κοινωνικό-συναισθηματικό κλίμα της ομάδας της οποίας ηγείται (Ματσαγγούρας, 2006) και χρησιμοποιεί την εκπαιδευτική νομοθεσία και γενικότερα τους κανόνες της γραφειοκρατίας, για να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις ομαλής λειτουργίας του σχολείου, μόνο ως μέσο, αφού ο σκοπός είναι το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο. Εκεί στρέφει την προσοχή του και προσπαθεί να πείσει, να καθοδηγήσει, να εμπνεύσει τους άλλους συντελεστές και κυρίως τους εκπαιδευτικούς με το παράδειγμά του. Λειτουργεί όχι μόνο ως διοικητικός προϊστάμενος, αλλά κυρίως ως εκπαιδευτικός-παιδαγωγός, «ως πρώτος μεταξύ ίσων» (primus inter pares), (Σαΐτης, 2002).

Κατά γενική ομολογία, ο διευθυντής οφείλει **να** καλλιεργεί ένα θετικό περιβάλλον, **να** καθοδηγεί το συλλογικό προγραμματισμό με την εμπέδωση ενός οργανωτικού κλίματος και **να** παρέχει συγκεκριμένες διδακτικές και παιδαγωγικές οδηγίες, όντας ο ίδιος γνώστης των παιδαγωγικών θεμάτων. **Να** φροντίζει για την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή και **να** προσβλέπει στην αξιοποίηση, από το διδακτικό προσωπικό, των νέων τεχνολογιών για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου, **να** προωθεί προγράμματα με σκοπό την επαγγελματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και του υπόλοιπου προσωπικού και **να** ενθαρρύνει όλους τους παράγοντες και ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. **Να** επιζητά την επικοινωνία με την ευρύτερη κοινότητα, **να** δημιουργεί «ζεστό» και φιλικό κλίμα μάθησης, **να** είναι φορέας καινοτομιών στο σχολείο και **να** προσδίδει σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, πίστη για υψηλές προσδοκίες, διευκολύνοντας την

μεταξύ τους επικοινωνία. **Να** προσδοκά για τον εαυτό του γνώσεις και δεξιότητες δια της «δια βίου μάθησης» και γενικά **να** είναι ο συνεργάτης, ο οποίος στο χώρο του σχολείου θα είναι «ορατός από παντού», δε θα ασκεί, αλλά θα παρέχει δύναμη, αλλά επίσης θα ελέγχει και θα αξιολογεί, συμβάλλοντας έτσι στην αποτελεσματικότητα των δράσεων για την επίτευξη των σκοπών του σχολείου (Παπαϊωάννου, 1981:27-31; Πασιαρδής, 1994:172-173).

Ωστόσο στην πράξη, ο ρόλος του διευθυντή παραμένει διεκπεραιωτικός και αυστηρά οριοθετημένος, με γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά, από τη στιγμή που όλα τα κύρια θέματα του σχολείου, διδακτικά και λειτουργικά, καθορίζονται από την κεντρική διοίκηση, μέσω μιας πληθώρας εγκυκλίων και διαταγών (Μπίστα, 2007:62; Παπαναούμ, 1995:110). Ο Ιορδανίδης στη διδακτορική του εργασία (2002), εκτιμά ότι ο διευθυντής έχει «περιορισμένες αρμοδιότητες και ελάχιστα περιθώρια λήψης αποφάσεων». Οι διοικητικές του αρμοδιότητες περιορίζονται στο επίπεδο της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου, στο λειτουργικό προγραμματισμό, στην αποτελεσματική οργάνωση του σχολείου και του προσωπικού και στην καθοδήγηση και παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Μέσα στα καθημερινά του καθήκοντα παραμένει η διεκπεραίωση μεγάλου όγκου γραφειοκρατικής εργασίας (αλληλογραφία, ενημέρωση υπηρεσιακών βιβλίων κ.ά.). Επιτελεί καθήκοντα λογιστή (μισθοδοσία διδακτικού προσωπικού) αλλά και επιστάτη και συντηρητή των σχολικών χώρων. Προϋπόθεση, για έναν ικανό διευθυντή, θεωρείται η πολύ καλή **γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και η αгаστή συνεργασία** με τους προϊσταμένους του και ιδιαίτερα με το Υπουργείο Παιδείας (Υπ. απ. αριθ. Φ. 350/2/1/52091/6-5-1978).

Οι διευθυντές εξακολουθούν να μη διαθέτουν τους απαραίτητους οικονομικούς πόρους, έτσι ώστε να παρεμβαίνουν στην αισθητική του σχολείου τους, ενώ δεν έχουν καμιά ανάμιξη στην επιλογή του διδακτικού προσωπικού και στην κατάρτιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, όπως συμβαίνει σε χώρες όπως οι ΗΠΑ και η Αγγλία (Πασιαρδής, 1997).

Επικουρικά προς τον διευθυντή της σχολικής μονάδας λειτουργεί ο υποδιευθυντής, ο οποίος τον αναπληρώνει στα καθήκοντά του, αλλά και τον βοηθά στην άσκηση των καθηκόντων του και έχει την ευθύνη της διοικητικής υπηρεσίας του σχολείου (Ιορδανίδης, 2002). Ο ρόλος του κρίνεται ως υποβαθμισμένος, από τη στιγμή που δεν του παραχωρούνται ουσιαστικές αρμοδιότητες (Στραβάκου, 2003:52).

Επιπλέον του διευθυντή και του υποδιευθυντή, στη σχολική μονάδα δραστηριοποιείται ο **Σύλλογος Διδασκόντων**, με πρόεδρο το διευθυντή. Είναι συλλογικό όργανο του σχολείου και αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε αυτό, με οποιαδήποτε σχέση εργασίας. Συνεργάζεται με τον/την διευθυντή/ντρια «για τον καλύτερο συντονισμό και την υλοποίηση του διδακτικού έργου, την ανταλλαγή απόψεων και την αντιμετώπιση των διαφόρων διδακτικών ή άλλων ζητημάτων που ενδεχομένως προκύπτουν» κατά τη λειτουργία της σχολικής μονάδας (άρθρο 39, Σύνοψη και λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων, Ν 1566/85), συμβάλλοντας αποφασιστικά στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (Σαΐτης 2005:314). Συνεδριάζει ύστερα από πρόσκληση του προέδρου τακτικά, τουλάχιστον μία φορά πριν από την έναρξη των μαθημάτων και μία φορά στο τέλος κάθε τριμήνου, και έκτακτα, όταν το κρίνει σκόπιμο ο πρόεδρος ή το ζητήσει εγγράφως για συγκεκριμένα θέματα, τουλάχιστον το 1/3 των μελών του (Ιορδανίδης, 2002:57-58).

Ο σύνθετος ρόλος του διευθυντή και η σημασία που επιθυμεί να προσδώσει σ' αυτόν η Πολιτεία, εκφράζεται επίσης από τη νομοθετικά προσδιορισμένη συμμετοχή του σε επιτροπές που συσχετίζονται με την εκπαιδευτική διοίκηση, όπως είναι η Δημοτική Επιτροπή Παιδείας, η Σχολική Επιτροπή, το Σχολικό Συμβούλιο και ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων.

Η Δημοτική Επιτροπή Παιδείας είναι συλλογικό γνωμοδοτικό όργανο, το οποίο λειτουργεί σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Δήμου, Δημοτικού Διαμερίσματος, Κοινότητας), με το οποίο συνδέεται θεσμικά η σχολική μονάδα. Η λειτουργία της Επιτροπής καθορίζεται από το Νόμο 1566/1985 και αποτελείται από το Δήμαρχο ή τον Πρόεδρο της κοινότητας, από δύο διευθυντές/ντριες, της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αντίστοιχα, τον Πρόεδρο της Ένωσης Γονέων και Κηδεμόνων των μαθητών, από εκπροσώπους των παραγωγικών τάξεων, όπου υπάρχουν, ο αριθμός των οποίων δεν μπορεί να υπερβεί τους δύο και από έναν εκπρόσωπο των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών (άρθρο 50).

Οι διευθυντές/ντριες των σχολείων που συμμετέχουν στην Επιτροπή, επιλέγονται με απόφαση του Δημοτικού Συμβουλίου από τους εν ενεργεία διευθυντές των σχολικών μονάδων του οικείου Δημοτικού Διαμερίσματος και οφείλουν να γνωρίζουν, να καταγράφουν και να μεταφέρουν σε πραγματικό χρόνο, τα προβλήματα και τις ανάγκες των σχολικών μονάδων που ανήκουν στη δικαιοδοσία του δήμου, έτσι όπως

περιγράφονται από τους διευθυντές τους. Επομένως, η συνεχής επαφή τους με τις σχολικές μονάδες και τα μέλη της Επιτροπής κρίνεται απαραίτητη, καθώς ανάμεσα στα άλλα, εισηγείται την κατανομή των πιστώσεων για τις λειτουργικές δαπάνες όλων των σχολείων του Δήμου, καθώς και την άμεση προώθηση και επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν κατά τη λειτουργία τους.

Η Σχολική Επιτροπή είναι Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου (ΝΠΔΔ), η σύσταση και η λειτουργία της οποίας, αρχικά προβλέφθηκε από το Νόμο 1566/1985, αλλά σήμερα λειτουργεί με τις διατάξεις του Π.Δ. 323/1989, με τίτλο «Δημοτικός και Κοινοτικός Κώδικας». Κάθε σχολική επιτροπή καλύπτει ένα ή περισσότερα δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στη διοίκηση των σχολικών επιτροπών μετέχουν υποχρεωτικά οι διευθυντές των αντίστοιχων σχολείων, από ένας εκπρόσωπος των αντίστοιχων συλλόγων γονέων και κηδεμόνων όπως επίσης και εκπρόσωπος των μαθητικών κοινοτήτων, για τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πρόεδρος της Σχολικής Επιτροπής μπορεί να είναι ο Δήμαρχος ή ο εκπρόσωπός του ή και ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας.

Το έργο της επιτροπής, όπως διαμορφώνεται από το Νόμο 1894/1990, είναι η διαχείριση των πιστώσεων που διατίθενται για λειτουργικές δαπάνες (θέρμανσης, φωτισμού, ύδρευσης, τηλεφώνου, αποχέτευσης, αγοράς αναλώσιμων υλικών κ.ά), η χρήση των σχολικών εγκαταστάσεων, η μέριμνα για τον εξοπλισμό του σχολείου, η ανάθεση της λειτουργίας των κυλικείων ύστερα από πλειοδοτικό διαγωνισμό και γενικά η ευθύνη για την αντιμετώπιση κάθε λειτουργικού προβλήματος της σχολικής μονάδας. (άρθρο 5). Επιπλέον, μέσα στις αρμοδιότητες της επιτροπής είναι η επίβλεψη των εργασιών συντήρησης και επισκευής των σχολικών κτιρίων, οι οποίες πραγματοποιούνται από την Τοπική Αυτοδιοίκηση, όπως και η διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, με χρηματοδότηση από το ΥΠ.Ε.Π.Θ και την Ευρωπαϊκή Κοινότητα.

Το Σχολικό Συμβούλιο λειτουργεί σε επίπεδο σχολικής μονάδας με πρόεδρο το Διευθυντή. Αποτελείται από τα μέλη του Συλλόγου διδασκόντων, τα μέλη του διοικητικού συμβουλίου του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και από τον εκπρόσωπο της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στη Σχολική Επιτροπή. Όταν πρόκειται για σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στο Σχολικό Συμβούλιο συμμετέχουν και τρεις εκπρόσωποι των Μαθητικών Κοινοτήτων. Συνεδριάζει τακτικά τρεις φορές το χρόνο και έκτακτα, όποτε παραστεί ανάγκη. Βασική επιδίωξή του είναι η εξασφάλιση των

κατάλληλων συνθηκών για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και η διασφάλιση «οδών» επικοινωνίας μεταξύ των διδασκόντων και των γονέων των μαθητών, με στόχο την απρόσκοπτη διενέργεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (άρθρο 51, Ν. 1566/1985).

Τέλος, ο **Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων** συγκροτείται σε κάθε σχολική μονάδα και αποτελείται από εκλεγμένους εκπροσώπους των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Ο ρόλος του κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός στη λειτουργία του σχολείου, με τη συμμετοχή των μελών του σε Επιτροπές, σε Συμβούλια οργάνωσης και διαχείρισης. Ο πρόεδρος και τα μέλη του Συλλόγου συνεργάζονται με το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και αναλαμβάνουν από κοινού δράσεις, με σκοπό την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν κατά τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η παρουσία των γονέων και κηδεμόνων, ως κοινωνικών εταίρων και συνδιαμορφωτών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσω της συμμετοχής τους στις Δημοτικές και Νομαρχιακές Επιτροπές Παιδείας, αλλά και σε πανελλήνιο επίπεδο, στο Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, συμβάλλει στην προσπάθεια της Πολιτείας για «άνοιγμα» του σχολείου προς την τοπική κοινωνία (άρθρο 53, τροποποιημένο από το άρθρο 2 του Ν. 2621/1998 ΦΕΚ 136 Α).

Συνοψίζοντας, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας τοποθετείται στον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο του ελληνικού όσο και του Ευρωπαϊκού και του Διεθνούς Εκπαιδευτικού Συστήματος, διαδραματίζοντας πια, σημαντικό ρόλο στη διοίκηση, στην οργάνωση και στη λειτουργία του σχολείου, έχοντας αρμοδιότητες διοικητικού, διαχειριστικού, οικονομικού, εκπαιδευτικού και διδακτικού περιεχομένου. (Armstrong, 1993; Μαυροσκούφης, 2003; Sergiovanni, 1995:119).

Στη διεθνή βιβλιογραφία παρουσιάζεται ως ηγέτης, καθοδηγητής και συνεργάτης, δραστηριοποιούμενος συνεχώς στην κατεύθυνση της αναβάθμισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Βέβαια εδώ, θα πρέπει να συμφωνήσουμε με την παρατήρηση της Στραβάκου, Π. (2003:63), ότι η πληθώρα γραφειοκρατικών κυρίως αρμοδιοτήτων που του έχουν ανατεθεί από την Κεντρική Διοίκηση της χώρας μας, τον αποσπών από το εκπαιδευτικό-παιδαγωγικό κομμάτι του ρόλου του. Έτσι δράσεις, όπως η διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά, η καταγραφή ενδεχόμενων επιστημονικών, παιδαγωγικών και διδακτικών ελλείψεων του προσωπικού και η

ανάληψη πρωτοβουλιών για τη βελτίωση της ποιότητας του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου, αλλά και η αξιολόγηση και ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού, που παίζουν καταλυτικό ρόλο στην ποιοτική αναβάθμιση και την αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας, υποβαθμίζονται ή εκλείπουν εντελώς.

Κρίνεται επομένως ιδιαίτερης σημασίας, η στελέχωση των σχολείων της χώρας με διευθυντές που να είναι σε θέση να αντεπεξέλθουν με επιτυχία στις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις της Πολιτείας και της Κοινωνίας. Ένα χαρακτηριστικό στοιχείο άλλωστε, των καλών εκπαιδευτικών συστημάτων είναι ότι δίνουν μεγάλη έμφαση στη σωστή επιλογή των ατόμων που θα αναλάβουν ηγετικό ρόλο στο σχολείο (ΟΟΣΑ, 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο.

ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ

3.1 Η διεθνής εμπειρία στην επιλογή των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων.

Η υιοθέτηση της άποψης, ότι η κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη των χωρών είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, οδήγησε τους πολιτικούς σχεδιαστές (policy makers) στην επανεξέταση των διαδικασιών και των κριτηρίων επιλογής των προσώπων που θα στελεχώσουν το διοικητικό μηχανισμό της εκπαίδευσης. Η εξεύρεση και αξιοποίηση των καταλληλότερων, ανάμεσα στους υποψηφίους, για τις θέσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων αποτέλεσε αντικείμενο εκτεταμένων ερευνών και μελετών από επιστήμονες σε παγκόσμια κλίμακα, κυρίως κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών. Η εκπόνησή τους πραγματοποιήθηκε είτε με την υποστήριξη διεθνώς αναγνωρισμένων οργανισμών (ΟΟΣΑ), Εθνικών Κυβερνήσεων (ΗΠΑ, Αγγλία, κ.ά.), είτε κατόπιν ατομικών προσπαθειών επιστημόνων διαφόρων εθνικοτήτων. Τα πορίσματα και οι προτάσεις τους αξιοποιήθηκαν από τις Κεντρικές Διοικήσεις των ενδιαφερόμενων χωρών και προσέφεραν πολύτιμες υπηρεσίες, ώστε να αναβαθμιστεί το κύρος των στελεχών της εκπαίδευσης. Τα προγράμματα και οι διαδικασίες που είχαν δοκιμαστεί κυρίως στις ΗΠΑ από τη δεκαετία του '70, αποτέλεσαν την αφετηρία των προσπαθειών αυτών, οι οποίες και θα καταγραφούν στη συνέχεια.

Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, η πλήρης αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και ο ειδικός ρόλος των Πανεπιστημίων και των αναπτυξιακών προγραμμάτων είχε σοβαρό αντίκτυπο σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης και φυσικά στον τρόπο πλήρωσης των κενών διευθυντικών θέσεων.

Η διαδικασία επιλογής διοικητικού προσωπικού ξεκινά με την δημοσίευση των κενών θέσεων στους πίνακες πολλών Επαγγελματικών Ενώσεων ή του Συνδέσμου Διευθυντών Μέσης Εκπαίδευσης (NASSP, 1998, 2002, 2004), που είναι προσπελάσιμοι μόνο στα μέλη. Επίσης, κάποιες ιδιωτικές εταιρίες εγκαθιστούν δικές τους πηγές υποψηφίων, στέλνοντας e-mail, φυλλάδια ή αναρτώντας διαφημίσεις στις εφημερίδες. Προαπαιτούμενο για την υποβολή αίτησης είναι η κατοχή Μάστερ στην εκπαίδευση ή στην διοίκηση της εκπαίδευσης και η επαγγελματική εμπειρία.

Από το 1979 λειτουργεί το πρόγραμμα Μαθητείας για Διευθυντές (Administrative Intern Program), που περιλαμβάνει σεμινάρια σε πανεπιστήμια, συμμετοχή σε συνέδρια, επισκέψεις σε αποτελεσματικά σχολεία, παρατήρηση και αξιολόγηση διδακτικού προσωπικού. Οι υποψήφιοι διευθυντές πρέπει να κατέχουν πιστοποιητικό παρακολούθησης του προγράμματος και συχνά, να έχουν περάσει από ειδικές δοκιμασίες στα Κέντρα Αξιολόγησης (Assessment Center of National Association of Secondary School Principals) που λειτουργούν σε όλες τις πολιτείες. Σύμφωνα με τις αρχές του Συνδέσμου Διευθυντών Μέσης Εκπαίδευσης (NASSP), οι αξιολογητές που επανδρώνουν καθένα από αυτά, έχουν ως πρωταρχικό στόχο να παρατηρήσουν, να εκτιμήσουν και να αξιολογήσουν τους υποψηφίους, καθώς συμπληρώνουν τις διάφορες ασκήσεις και εκτελούν τις προσομοιώσεις που τους ζητούνται. Οι υποψήφιοι αξιολογούνται στην ανάλυση προβλημάτων, στην κριτική και οργανωτική ικανότητα, στην αποφασιστικότητα, στην ηγετική ικανότητα και την ικανότητα αντοχής κάτω από συνθήκες πίεσης, στην ευαισθησία, στην προφορική και γραπτή επικοινωνία, στο εύρος ενδιαφερόντων, στην προσωπική παράθεση και στις εκπαιδευτικές αξίες. Στα προγράμματα αυτά συμμετέχουν υποψήφιοι διευθυντές, αφού πρώτα έχουν επιλεγεί με βάση την αίτησή τους, το βιογραφικό τους σημείωμα, την επίδοσή τους σε μελέτες περίπτωσης (case study) και τη διαδικασία της συνέντευξης (Πασιαρδής, 2009:242-248).

Στις περισσότερες περιπτώσεις, η επιτροπή επιλογής που οργανώνεται από τα ενδιαφερόμενα σχολεία, εξουσιοδοτεί εγκεκριμένα γραφεία επιλογής προσωπικού που με την υποστήριξη ειδικών συμβούλων διενεργούν τις προεπιλεκτικές διαδικασίες. Σε

αυτές περιλαμβάνονται η συγκέντρωση των απαραίτητων δικαιολογητικών, όπως είναι τα αντίγραφα των πιστοποιητικών παρακολούθησης των προαναφερθέντων προγραμμάτων, συστατικές επιστολές, άλλα προσόντα που τεκμηριώνονται από τα σχετικά έγγραφα, ενώ πολύ συχνά διενεργούνται συνεντεύξεις που αφορούν το προσωπικό όραμα του υποψηφίου για τη μελλοντική ανάπτυξή του σχολείου (Riede, 2003a). Η διαδικασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση στους υποψηφίους της τελικής έκθεσης των αξιολογητών και την απόφαση της επιτροπής του σχολείου, ενώ ακολουθεί συζήτηση για τις αδυναμίες και την ανάγκη για βελτίωση με περαιτέρω εκπαίδευση και επιμόρφωση, όσων τελικά δεν επιλέχθηκαν.

Στην Αυστραλία, από τη δεκαετία του '90 η Ομοσπονδιακή Κυβέρνηση παρέχөрησε αυξημένες αρμοδιότητες και διοικητική αυτονομία στα σχολεία των έξι κρατιδίων της επικράτειάς της, απαιτώντας παράλληλα υψηλό επίπεδο υπευθυνότητας. Στο νέο πλαίσιο που διαμορφώθηκε, την κάλυψη των κενών διευθυντικών θέσεων ανέλαβαν σχολικές επιτροπές, που η σύνθεσή τους εξαρτάται από το Υπουργείο Εκπαίδευσης και Επιστήμης (DEST), στο οποίο ανήκει το ενδιαφερόμενο σχολείο. Γενικά, μπορούμε να πούμε ότι αποτελούνται από έναν αντιπρόσωπο της Ένωσης Εκπαιδευτικών Λειτουργών, έναν εκπρόσωπο του Γενικού Επιθεωρητή Εκπαίδευσης και ένα διοικητικό εκπρόσωπο του Υπουργείου Παιδείας (Lumby, Crow & Pashiardis, 2008:190-191).

Την ευθύνη για τη δημοσιοποίηση των κενών διευθυντικών θέσεων έχουν τα είκοσι τοπικά Παραρτήματα Σχολικών Διευθυντών (ISLGs). Η δημοσίευσή τους γίνεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως και στα σχολικά έντυπα και διαρκεί από έξι ως δώδεκα μήνες. Αιτήσεις για τις θέσεις αυτές έχουν δικαίωμα να κάνουν όλοι οι εκπαιδευτικοί, αλλά στην πράξη αναμένεται οι υποψήφιοι να έχουν φοιτήσει σε ένα από τα αναπτυξιακά-εκπαιδευτικά προγράμματα (School Leadership Strategy) που λειτουργούν για να καλύψουν τις απαιτήσεις των σχολείων για διευθυντές σε όλη την επικράτεια και να είναι κάτοχοι του πιστοποιητικού (Certificate of School Leadership) που εκδίδουν για τους επιτυχόντες.

Η διαδικασία που ακολουθείται από την αρμόδια επιτροπή, με τη συμβολή σε μερικές περιπτώσεις εξωτερικών συμβούλων, είναι σε πρώτη φάση, ο έλεγχος των γραπτών αιτήσεων και των συστατικών επιστολών των υποψηφίων. Στη συνέχεια όσοι επιλεχθούν, καλούνται για συνέντευξη από τα μέλη της επιτροπής, τα οποία αποφασίζουν ποιοι τελικά θα καταλάβουν τις κενές θέσεις. Η διάρκεια του διορισμού

είναι, είτε για κάποιο μεσοδιάστημα, όταν η κενή θέση προκύπτει την περίοδο που δεν γίνονται διορισμοί, είτε για όλο τον εργασιακό βίο του διορισθέντος (Lumby, Crow & Pashiardis, 2008:191-193).

Στη Σιγκαπούρη, το εκπαιδευτικό σύστημα διακατέχεται από μια αξιοκρατική πολιτική προσέγγισης, με ιδιαίτερη έμφαση στην αποτελεσματικότητα, την ικανότητα και την οικονομική επιτυχία. Το Υπουργείο Παιδείας (MOE) είναι υπεύθυνο για την επιλογή, εκπαίδευση και ανάπτυξη των σχολικών διευθυντών/ντριών, τους οποίους επιβλέπει, καθοδηγεί, υποστηρίζει και αξιολογεί με κύριο κριτήριο τα επιτεύγματα των μαθητών. Προϋπόθεση για την κατάληψη των κενών διευθυντικών θέσεων αποτελεί η παρακολούθηση του προγράμματος «Ηγέτες στην Εκπαίδευση» (LEP) και τουλάχιστον, η κατοχή Μάστερ στην εκπαίδευση. Οι υποψήφιοι που πληρούν τις προϋποθέσεις αυτές, καλούνται να λάβουν μέρος στη διαδικασία της συνέντευξης από την διαπιστευμένη επιτροπή του Υπουργείου, η οποία διενεργεί το τελικό στάδιο της επιλεκτικής διαδικασίας με βασικά κριτήρια τα ακαδημαϊκά προσόντα, τη διδακτική εμπειρία και τις αξιολογικές εκθέσεις των υποψηφίων.

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση η εκπαίδευση παραμένει στην ευθύνη των Εθνικών κυβερνήσεων των χωρών-μελών της, εμφανίζοντας διαφορές στην προετοιμασία και επιλογή των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η αναγκασία ένταξη κάθε εκπαιδευτικού συστήματος στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και οι ιδιαίτερες συνθήκες που καλείται να υπηρετήσει ώστε να καταστεί αποτελεσματικό (Ιορδανίδης, 2002:94), δικαιολογεί εν πολλοίς την τακτική αυτή. Οι χώρες, στις οποίες θα αναφερθούμε στη συνέχεια, αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτής της διαφοροποίησης.

Στην Αγγλία η διαδικασία επιλογής και διορισμού των υποψηφίων διευθυντών ξεκινά με τη δημοσίευση στον τοπικό τύπο και στο Διαδίκτυο, της κενής θέσης παρέχοντας παράλληλα πληροφορίες σχετικές με το σχολείο, τις οικονομικές απολαβές και ό,τι άλλο κρίνεται σκόπιμο ότι θα διευκολύνει την πλήρωση της θέσης.

Δικαίωμα υποβολής αίτησης έχουν όσοι εκπαιδευτικοί κατέχουν Μάστερ ή Ντοκτορά από κάποιο πανεπιστήμιο ή έχουν παρακολουθήσει μη αμειβόμενες σειρές μαθημάτων από επιχειρήσεις ή σεμινάρια που διοργανώνουν οι Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές (LEA) (Tomlinson et al., 1999; Burndett, 2001), το Εθνικό Κολλέγιο για Εκπαιδευτικούς Ηγέτες (NCSL), το περιεχόμενο των οποίων διαφέρει κατά περιοχή.

Από την 1^η Απριλίου του 2009, η παρακολούθηση του Εθνικού Προγράμματος για Διευθυντές (NPQH) θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την κατάληψη των διευθυντικών θέσεων.

Στη συνέχεια, συγκροτείται μια επιτροπή από πέντε ως επτά κυβερνήτες (governors), που αποτελείται από τον σχολικό διευθυντή, από εκλεγμένους αντιπροσώπους των γονέων, από αντιπροσώπους του διδακτικού και μη διδακτικού προσωπικού του σχολείου, από εκπροσώπους των Τοπικών Εκπαιδευτικών Αρχών (LEA) και από επιλεγμένους από την Κεντρική Διοίκηση ισχυρούς παράγοντες της πολιτικής και της οικονομίας. Αυτή η επιτροπή κάνει την πρώτη επιλογή με βάση όλες τις αιτήσεις που έχει δεχθεί και καθορίζει ποιοί από τους αιτούντες θα προχωρήσουν στη δεύτερη φάση της διαδικασίας, που μπορεί να είναι η συνέντευξη (75,3%), οι παρουσιάσεις από τους αιτούντες (89,2%) και λιγότερο τα ψυχολογικά τεστ (7,2%) και οι συνομιλίες με αντιπροσώπους των γονέων (5,4%) (NCSL, 2006). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της δεύτερης φάσης, όσοι εκ των υποψηφίων επιλεγούν, συμμετέχουν στα Κέντρα Αξιολόγησης (AC) όπου και γίνεται η τελική αξιολόγησή τους σε τέσσερις τομείς: α) Διοικητικές Ικανότητες β) Διαπροσωπικές Ικανότητες γ) Ικανότητες Επικοινωνίας και δ) Προσωπική Ευστροφία (NEAC, 1995). Οι ασκήσεις στις οποίες καλούνται να ανταποκριθούν είναι:

- Συζήτηση μιας υπόθεσης μέσα σε χρονικά όρια
- Επεξεργασία δέκα ζητημάτων που έχουν σχέση με καθημερινές ή πιο σπάνιες καταστάσεις
- Ανάλυση μεμονωμένων προβλημάτων, που έχουν σχέση με τη διευθυντική θέση, και παρουσίαση των αποτελεσμάτων
- Παρακολούθηση βιντεοσκοπημένου μαθήματος και συζήτηση για το επαγγελματικό πλάνο εξέλιξης του δασκάλου
- Ανάλυση μιας πρόσφατης μελέτης για την εκπαίδευση και τη διδασκαλία στα σχολεία.

Όλες οι παρατηρήσεις καταγράφονται και κωδικοποιούνται, ώστε στην τελική φάση της διαδικασίας να δοθούν πληροφορίες για ανατροφοδότηση στους υποψήφιους. Η διαδικασία επιλογής τελειώνει με την απόφαση του Κέντρου Αξιολόγησης, ενώ οι τοπικές αρχές και η κεντρική διοίκηση δεν έχουν καμιά δικαιοδοσία ως προς το πρόσωπο που τελικά θα καταλάβει τη θέση αυτή (Thody et al., 2007).

Στη Γερμανία το εκπαιδευτικό σύστημα είναι υπό Ομοσπονδιακό έλεγχο και η νομική βάση επιλογής και διορισμού των σχολικών διευθυντών ανήκει στην ευθύνη των κρατιδίων και των νόμων τους, έτσι όπως καθορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας κάθε ομόσπονδου κράτους. Σε όλα τα κρατίδια, οι κενές διευθυντικές θέσεις αναρτώνται στις επίσημες πληροφοριακές στήλες του υπουργείου, στον τοπικό τύπο και μερικές φορές στο Διαδίκτυο, συνοδευόμενες από πληροφορίες για το προφίλ του σχολείου, τον τίτλο της θέσης, τις αποδοχές και τα τυπικά προσόντα που απαιτούνται για την υποβολή αίτησης. Προαπαιτούμενα θεωρούνται οι σπουδές στην εκπαίδευση και η διδακτική εμπειρία, ενώ η προηγούμενη θητεία ως Βοηθός διευθυντή/ντριας ή ως επικεφαλής στην διαδικασία εκπαίδευσης δασκάλων, δίνουν πλεονέκτημα στους υποψηφίους κατά την τελική επιλογή (Huber, 2004). Οι μέθοδοι επιλογής διαφέρουν μεταξύ των κρατιδίων, αλλά γενικά μπορούμε να πούμε ότι στο πρώτο στάδιο γίνεται η έγκριση των αιτήσεων των ενδιαφερομένων και ελέγχεται αν ο υποψήφιος πληρεί τις προδιαγραφές που έχουν τεθεί από τους ανωτέρους του. Έμφαση δίνεται κυρίως στα τυπικά προσόντα, που περιλαμβάνουν τη διδασκαλία και τις ικανότητες, την παρατήρηση στην τάξη, την προσωπική παρουσίαση και την συνέντευξη του υποψηφίου. Η τελική επιλογή συνοδεύεται από τον διορισμό του διευθυντή ως δημόσιου υπάλληλου για όλο τον εργασιακό του βίο (Huber & Pashiardis, 2008).

Στη Σουηδία τα προγράμματα εκπαίδευσης ατόμων που επιθυμούν να γίνουν διευθυντές, βρίσκονται σε εξέλιξη πάνω από 25 χρόνια, με σημαντικές αναθεωρήσεις από το 2002. Στην επιλογή των κατάλληλων ατόμων, κυρίαρχο ρόλο παίζει η ικανότητα στην επικοινωνία και την ομαδική εργασία, η συμπεριφορά σε δύσκολες καταστάσεις και η εναρμόνιση με τους εκπαιδευτικούς στόχους της Κεντρικής Διοίκησης. Όσοι υποψήφιοι επιλεγούν, συμμετέχουν στο Εθνικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Διευθυντών (NPTP), διάρκειας 30 ημερών, με σκοπό την εμβάθυνση των γνώσεών τους στην κατανόηση του εθνικού συστήματος εκπαίδευσης, των Εθνικών στόχων για το σχολείο, του ρόλου του σχολείου στην κοινωνία και της παιδαγωγικής διάστασης της διοίκησης. (Thody et al., 2007).

Στην Πορτογαλία την τελευταία δεκαετία, διαφαίνεται η τάση να δοθεί μεγαλύτερη αυτονομία στα σχολεία σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα κατά βάση συγκεντρωτικό. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι δάσκαλοι από τα σχολεία τους, με τουλάχιστον πέντε χρόνια διδακτικής εμπειρίας και με ειδική εκπαίδευση στη σχολική διοίκηση και εναλλακτικά, προηγούμενη εμπειρία σε άλλη διοικητική θέση.

Επιλέγονται από το εκλογικό σώμα του σχολείου, το οποίο αποτελείται από όλους τους δασκάλους και το προσωπικό, αλλά και εκπροσώπους των γονέων και των μαθητών για μια περίοδο τριών ετών, με την πάροδο της οποίας επιστρέφουν στα διδακτικά τους καθήκοντα, εκτός και αν επιθυμούν να συμμετέχουν εκ νέου στην ίδια διαδικασία εκλογής (Pashiardis et al., 2005).

Η Κύπρος είναι από τις χώρες που εντάχθηκαν στην Ευρωπαϊκή Ένωση τα τελευταία χρόνια (2004). Το εκπαιδευτικό της σύστημα παρουσιάζει εμφανή συγκεντρωτικά χαρακτηριστικά ως προς τη δομή και λειτουργία του, καθώς το Υπουργείο Πολιτισμού και Παιδείας συντονίζει και ελέγχει όλες τις δραστηριότητες.

Μέχρι σήμερα επικρατεί η αντίληψη ότι οι καλοί δάσκαλοι μπορούν να γίνουν καλοί διευθυντές/διοικητές και επομένως δεν είναι απαραίτητη η συμμετοχή τους σε κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης διευθυντών ή η κατοχή κάποιου Μεταπτυχιακού τίτλου ως προαπαιτούμενο για το διορισμό τους σε διοικητικές θέσεις (Pashiardis, 1997). Η προαγωγή των εκπαιδευτικών στη βαθμίδα του «εν δυνάμει» διευθυντή, αποφασίζεται από την Κυπριακή Εκπαιδευτική Επιτροπή με βάση την προϋπηρεσία και το βαθμό του υποψηφίου και τις αξιολογικές εκθέσεις των Επιθεωρητών, που αφορούν στη διδακτική του ικανότητα και τα ακαδημαϊκά του πιστοποιητικά. Για το σκοπό αυτό δημιουργείται μια λίστα, από την οποία γίνεται η τελική επιλογή του νέου Διευθυντή ή Βοηθού Διευθυντή.

Αίτηση για διευθυντές μπορούν να υποβάλλουν μόνο οι εκπαιδευτικοί που έχουν υπηρετήσει ως Βοηθοί Διευθυντές για τουλάχιστον δύο χρόνια και ακολούθως ως Βοηθοί Διευθυντές Α΄ για τουλάχιστον ένα χρόνο (Athanasoula-Reppa, & Lazaridou, 2008). Οι υποψήφιοι διευθυντές αξιολογούνται από το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, στη διδακτική επάρκεια, στην ακαδημαϊκή και παιδαγωγική ειδίκευση και στη συγκρότηση της προσωπικότητας. Η προϋπηρεσία, η γενική συμπεριφορά και οι πολιτικοί δεσμοί των υποψηφίων έχουν βαρύνουσα σημασία κατά τη διαδικασία επιλογής (Athanasoula-Reppa & Lazaridou, 2008; Pashiardis & Ribbins, 2000). Πάντως, πρέπει να σημειωθεί ότι σήμερα, η χώρα βρίσκεται σε περίοδο μεγάλων αλλαγών στη διαδικασία επιλογής διευθυντών.

Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε, ότι σε χώρες, όπως η Γαλλία, η Ιταλία, η Κύπρος, η Σκωτία, το Βέλγιο, η Ελλάδα και η Πορτογαλία, η κατάληψη των διευθυντικών θέσεων στις σχολικές μονάδες γίνεται με διαδικασίες και κριτήρια που καθορίζονται από την Κεντρική Διοίκηση κάθε χώρας. Ένα μικτό σύστημα

αξιολόγησης και προαγωγής των υποψηφίων με κριτήρια που καθορίζονται από την κεντρική διοίκηση και τις περιφέρειες, εφαρμόζεται στη Γερμανία, την Ισπανία, την Αγγλία, την Ιρλανδία και τη Νορβηγία, ενώ στο Λουξεμβούργο και την Ολλανδία τα κριτήρια καθορίζονται σε τοπικό επίπεδο (Neave, 1998:164-176). Επιπλέον, θεωρείται επιτακτική ανάγκη η συμμετοχή των υποψηφίων ή των εν ενεργεία διευθυντών σε προγράμματα προετοιμασίας και επιμόρφωσης, με στόχο την αποτελεσματικότερη διοίκηση των σχολικών μονάδων.

3.2 Ιστορικό-νομοθετικό πλαίσιο της επιλογής Διευθυντών/ντριών (1976 κ.ε.) στην Ελλάδα.

Παρά το γεγονός ότι η Ελλάδα είναι από τα παλαιότερα μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (1980), η εναρμόνιση του εκπαιδευτικού της συστήματος με τα πρότυπα που έθεσαν οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ εκ μέρους της Ένωσης, έχει καθυστερήσει αρκετά. Παγκόσμια γεγονότα, όπως ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος, οι εσωτερικές διαμάχες που ακολούθησαν (Εμφύλιος Πόλεμος), αλλά και οι παλινωδίες των πολιτικών υπευθύνων, εξαιτίας διαφορετικών πολιτικών πεποιθήσεων, είχαν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός δυσκίνητου, συγκεντρωτικού-γραφειοκρατικού συστήματος εκπαίδευσης. Μόνο κατά τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια τάση αποκέντρωσης, και η μεταφορά αρμοδιοτήτων στην περιφέρεια με τη δημιουργία Περιφερειακών Γραφείων Εκπαίδευσης, που έχουν στην δικαιοδοσία τους ανάμεσα στα άλλα, και την προαγωγή των εκπαιδευτικών σε διοικητικές θέσεις.

Η παρουσίαση των κυριότερων Νόμων, Υπουργικών Αποφάσεων και Προεδρικών Διαταγμάτων που αφορούν στις διαδικασίες και τα κριτήρια που ίσχυσαν από τη μεταπολίτευση ως σήμερα, στην επιλογή και αξιολόγηση των διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, συμβάλλουν στην κατανόηση των προσδοκιών και στόχων που τίθενται διαχρονικά από την Πολιτεία, όσον αφορά στη διοίκηση των σχολικών μονάδων και την καταξίωση του θεσμού του διευθυντή.

Ειδικότερα, ο **Νόμος 309/1976** «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδευσεως» έθεσε τις βάσεις για τον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας και την προσαρμογή του στις νέες πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές συνθήκες που διαμορφώθηκαν μετά από μια μακρά περίοδο οπισθοδρόμησης (1967-1974).

Στα άρθρα 16, 17, 34 και 37 του Νόμου αυτού προσδιορίζονται τα καθήκοντα των διευθυντών και υποδιευθυντών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και γίνεται ειδική αναφορά στις οργανικές θέσεις των Διδασκάλων και Καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης (όπως ονομαζόταν η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση). Βασικό κριτήριο για την τοποθέτηση των εκπαιδευτικών σε διοικητικές θέσεις ήταν τα χρόνια υπηρεσίας. Έτσι, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση απαιτούνταν τριετή υπηρεσία στο βαθμό του Διευθυντή Β΄ ώστε να προαχθούν στο βαθμό του Διευθυντή Α΄ (άρθρο 14, παρ.6), εξαετή υπηρεσία στο βαθμό του Διδασκάλου Α (άρθρο 14, παρ. 5) και οκταετή υπηρεσία ως απλός Διδάσκαλος (άρθρο 14 παρ. 4), που σημαίνει 17 χρόνια προϋπηρεσίας. Αντίστοιχα στη Μέση Εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί για να προαχθούν στο βαθμό του Γυμνασιάρχη απαιτούνταν 15 χρόνια υπηρεσίας (άρθρο 36 παρ. 3) και του Λυκειάρχη, 17 χρόνια (άρθρο 16, παρ. 4). Βοηθός Γυμνασιάρχη γίνονταν όποιοι εκπαιδευτικός συμπλήρωνε 12 χρόνια υπηρεσίας (άρθρο 36 παρ. 3), ενώ το βαθμό του Πρωτοβάθμιου Καθηγητή τον έπαιρναν οι εκπαιδευτικοί μετά από πενταετή υπηρεσία, εκτός των κλάδων Α9 και Α10, της Φυσικής Αγωγής και Οικιακής Οικονομίας αντίστοιχα, που έπρεπε να συμπληρώσουν οκτώ χρόνια στην εκπαίδευση.

Σημαντικό ρόλο για την κατάληψη της θέσης του διευθυντή κατείχαν οι αξιολογικές εκθέσεις των «ουσιαστικών προσόντων», που συνέτασσαν οι Επιθεωρητές για το εκπαιδευτικό προσωπικό. Για το λόγο αυτό, καταρτίζονταν δύο πίνακες με υποψηφίους διευθυντές. Ο ένας περιελάμβανε τους **«κατ' εκλογήν»** υποψηφίους, που είχαν θετικές εκθέσεις αξιολόγησης από τους Επιθεωρητές και ο δεύτερος, όσους εκπαιδευτικούς είχαν συμπληρώσει την απαραίτητη προϋπηρεσία, **«κατ' αρχαιότητα»**, αλλά είτε δεν είχαν θετικές εκθέσεις αξιολόγησης, είτε δεν είχαν αξιολογηθεί. Σε περίπτωση ισοβαμίας μεταξύ των υποψηφίων ο/η διευθυντής/ντρια οριζόταν από τον Επιθεωρητή.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι η Πολιτεία είχε τον πρώτο λόγο στη στελέχωση των διοικητικών θέσεων των σχολικών μονάδων, καθώς οι εκθέσεις των Επιθεωρητών δεν περιελάμβαναν σαφή, αντικειμενικά και κατ' επέκταση μετρήσιμα κριτήρια. Οι ενστάσεις που διατυπώνονταν από την πλευρά των υποψηφίων, οδήγησαν πολλές φορές σε εντάσεις στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων και τελικά στην κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή το 1982 (Καραφύλλης, 2002:167).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι οι διευθυντές τόσο της Δημοτικής όσο και της Μέσης Εκπαίδευσης υποχρεώνονταν, εκτός των διοικητικών καθηκόντων τους, να

διδάσκουν με πλήρες ωράριο, γεγονός που δυσχέραινε ακόμη περισσότερο το διοικητικό και εποπτικό τους έργο. Επίσης στα καθήκοντά τους περιλαμβάνονταν η σύνταξη Ειδικών Εκθέσεων για το διδακτικό προσωπικό, με εξαίρεση τις περιπτώσεις κωλύματος λόγω συγγένειας μέχρι τρίτου βαθμού, καθώς και ισοβαθμίας σε προηγούμενες διαδικασίες προαγωγής στο βαθμό του διευθυντή.

Ο **Νόμος 576/1977** που ακολούθησε, αναφέρεται σε θέματα που ρυθμίζουν τη Μέση και Ανώτερη Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση, ενώ το καθεστώς της επιλογής των διευθυντών και βοηθών διευθυντών παρέμεινε το ίδιο.

Με το **Νόμο 1304/1982** (ΦΕΚ 144/7-12-1982), που αναφερόταν στην επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση στη Γενική και Μέση Τεχνική-Επαγγελματική εκπαίδευση, καταργήθηκαν οι διατάξεις των Νόμων 309/1976 και 576/1977 που αφορούσαν στη Διοίκηση και Εποπτεία του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, όπως επίσης και ο θεσμός των Επιθεωρητών και Εποπτών. Εισάγεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου, καταργούνται οι πίνακες που συντάσσονταν για την επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων και καταρτίζεται ένας ενιαίος πίνακας για κάθε Διεύθυνση Εκπαίδευσης Νομού. Παράλληλα, η Διοίκηση και ο Έλεγχος των σχολείων ανατίθενται στους Προϊσταμένους των Διευθύνσεων και των Γραφείων Εκπαίδευσης.

Διαφαίνεται μέσα από τις νέες διατάξεις η πρόθεση της Πολιτείας να αλλάξει το σύστημα Διοίκησης των σχολικών μονάδων, όπως επίσης και τον τρόπο επιλογής των διευθυντών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, υιοθετώντας μια διαδικασία περισσότερο αξιοκρατική.

Ο **Νόμος 1566** που ψηφίζεται από τη Βουλή το 1985 χαρακτηρίζεται ως Νόμος Πλαίσιο. Αναφέρεται, μεταξύ άλλων, στα Όργανα Διοίκησης του Σχολείου της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, δηλαδή στο Διευθυντή και στον Υποδιευθυντή, και καθιερώνει για πρώτη φορά το Σύλλογο Διδασκόντων ως κύριο Όργανο στη Διοίκηση της Σχολικής Μονάδας (άρθρο 11 του Ν. 1566/85), θέλοντας να εισάγει ένα συλλογικό μοντέλο διοίκησης. Προσδιορίζει τα καθήκοντα των διευθυντών και υποδιευθυντών, το υποχρεωτικό ωράριο διδασκαλίας τους, καθώς και τις απαραίτητες προϋποθέσεις, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να είναι υποψήφιοι για τις θέσεις αυτές. Επίσης, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων να ασκήσουν διοίκηση και όχι μόνο σε εκείνους από Α1 έως Α6, όπως

ίσχυε, ενώ καταργείται η μονιμότητα και θεσμοθετείται η τετραετής θητεία των διευθυντών.

Στο Νόμο αυτό προσδιορίζονται οι προϋποθέσεις και ο τρόπος επιλογής των διευθυντών και υποδιευθυντών. Προβλέπεται η σύνταξη, κάθε δεύτερο έτος, αλφαβητικού πίνακα με εκπαιδευτικούς που έχουν συμπληρώσει διετή υπηρεσία στο βαθμό Α΄ και οι οποίοι έχουν το δικαίωμα υποβολής αίτησης στο οικείο Υπηρεσιακό Συμβούλιο, επισυνάπτοντας το βιογραφικό τους σημείωμα. Στη συνέχεια, το αρμόδιο όργανο, συνεκτιμώντας συγκεκριμένα προσόντα των υποψηφίων, όπως είναι η υπηρεσιακή κατάρτιση, το εκπαιδευτικό τους έργο, η ικανότητα να ασκήσουν διοίκηση, η γνώση τους για την εκπαιδευτική πραγματικότητα της χώρας αλλά και η κοινωνική τους προσφορά, η προσωπικότητά τους, η μετεκπαίδευση, η επιμόρφωση, οι μεταπτυχιακές σπουδές τους και το συγγραφικό έργο (δημοσιεύσεις άρθρων, έκδοση βιβλίων), συντάσσει έναν τελικό πίνακα, με αξιολογική σειρά, τον οποίο υποβάλλει στο Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο. Σε αυτό το στάδιο, εξετάζονται περιπτώσεις ενστάσεων και επικυρώνονται οι τελικοί πίνακες, οι οποίοι ανακοινώνονται στους υποψηφίους.

Δρομολογείται έτσι, η εφαρμογή ενός συστήματος επιλογής περισσότερο αξιοκρατικού, μέσα από συλλογικά όργανα (Υπηρεσιακά Συμβούλια), στα οποία συμμετέχουν και εκπρόσωποι των εργαζομένων, ώστε να μειωθούν οι εντάσεις μεταξύ των διευθυντών και του υπόλοιπου εκπαιδευτικού προσωπικού στα σχολεία, που παράλληλα θα αξιοποιούσε τους ικανότερους εκπαιδευτικούς σε διοικητικές θέσεις, με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Μελισσόπουλος, 2006:38).

Ο Νόμος 1824/1988 που ακολουθεί, πέραν των άλλων ρυθμίσεων, προβλέπει την κατάρτιση του αξιολογικού πίνακα, ο οποίος υποβάλλεται προς το Νομόρχη από το οικείο Περιφερειακό Συμβούλιο, με δυνατότητα υποβολής ενστάσεων εντός δέκα ημερών από τους υποψηφίους, χωρίς την παρέμβαση του Κεντρικού Συμβουλίου. Η συνέντευξη δεν είναι υποχρεωτική και χρησιμοποιείται επικουρικά από τα μέλη του Συμβουλίου, για τη διαμόρφωση πληρέστερης κρίσης για την προσωπικότητα των υποψηφίων. Τέλος, η τοποθέτηση των διευθυντών στις σχολικές μονάδες γίνεται με βάση τη σειρά εγγραφής τους στους πίνακες και σύμφωνα με τις δηλώσεις προτίμησης.

Διαπιστώνεται ότι η πρώτη προσπάθεια αποκέντρωσης του συστήματος επιλογής των διευθυντών, εκχωρώντας στα Περιφερειακά Συμβούλια την αρμοδιότητα αυτή, δεν

επιτυγχάνεται πλήρως, δεδομένου ότι τα περισσότερα μέλη των Περιφερειακών Συμβουλίων είναι Στελέχη Εκπαίδευσης, δηλαδή εκπρόσωποι της Πολιτείας, και μόνο δύο είναι εκπρόσωποι της εκπαιδευτικής κοινότητας (Στραβάκου, 2003:47).

Με την ψήφιση του **Νόμου 2043/1992** και των διατάξεων που αφορούν στα κριτήρια επιλογής των διευθυντών, γίνεται προσπάθεια να επανακτήσει η Πολιτεία τον έλεγχο της στελέχωσης των διοικητικών θέσεων στην εκπαίδευση, διασφαλίζοντας καλύτερες συνθήκες κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής της πολιτικής (Μελισσόπουλος, 2006:42).

Στο Νόμο αυτό διακρίνονται πέντε κατηγορίες κριτηρίων επιλογής διευθυντών με συγκεκριμένη μοριοδότηση ανά κατηγορία: η Αρχαιότητα στην Υπηρεσία (30 μονάδες), η Επιστημονική-παιδαγωγική κατάρτιση (20 μονάδες), οι Εκθέσεις των Σχολικών Συμβούλων (15 μονάδες), οι Εκθέσεις των Διευθυντών Σχολείων (15 μονάδες) και η Συγκρότηση του υποψηφίου-συνέντευξη (20 μονάδες).

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός, ότι τελικά τη χρονική εκείνη περίοδο, κατά την επιλογή των διευθυντών εφαρμόστηκαν μόνο τρεις κατηγορίες κριτηρίων, η Αρχαιότητα, η Επιστημονική-Παιδαγωγική κατάρτιση και η Συγκρότηση του υποψηφίου (συνέντευξη), και μάλιστα με διαφορετικές αξιολογικές μονάδες, δηλαδή 45, 30 και 25 αντίστοιχα. Γίνεται αντιληπτό, ότι η αρχαιότητα και η συνέντευξη έπαιξαν καταλυτικό ρόλο στην επιλογή των διευθυντών, δίνοντας σημαντικό προβάδισμα στους εκπαιδευτικούς με πολλά χρόνια υπηρεσίας και αποκλείοντας τους νεότερους. Παράλληλα δόθηκε η δυνατότητα στην Κεντρική Διοίκηση να επεμβαίνει καθοριστικά, ελέγχοντας την πλειοψηφία των μελών του Υπηρεσιακού Συμβουλίου, στην τελική επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης, μέσω της αυξημένης μοριοδότησης της συνέντευξης (25 μονάδες) (Στραβάκου, 2003:48).

Το 1994 ψηφίζεται ο **Νόμος 2188**, αμέσως μετά την ανάληψη της διακυβέρνησης της χώρας από διαφορετική κοινοβουλευτική πλειοψηφία. Ρύθμιζε ζητήματα εκπαίδευσης των ελληνοπαίδων του εξωτερικού και ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ επαναπροσδιόριζε τα κριτήρια για την κατάληψη των θέσεων Στελεχών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με την κατάθεση του Προεδρικού Διατάγματος 398/1995. Το Διάταγμα αυτό όριζε τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών ως εξής: α) η Επιστημονική και Παιδαγωγική Κατάρτιση και Συγκρότηση (35 μονάδες, από τις οποίες οι 27 μετρήσιμες και οι 8 εκτιμήσιμες) β) η Υπηρεσιακή κατάσταση και Εμπειρία (25 μονάδες, από τις οποίες οι 16 μετρήσιμες και οι 9

εκτιμήσιμες) και γ) η Ικανότητα Άσκησης Διοικητικών Καθηκόντων και Καθοδηγητικού έργου - Κοινωνική Δραστηριότητα (40 μονάδες, από τις οποίες οι 22 μετρήσιμες και οι 18 εκτιμήσιμες).

Διαπιστώνεται ότι για άλλη μια φορά δίνονται μεγάλα περιθώρια στα μέλη των Συμβουλίων επιλογής των διευθυντών (ΠΥΣΠΕ και ΠΥΣΔΕ), μέσω του αυξημένου ποσοστού των εκτιμήσιμων κριτηρίων, ώστε να επιβάλλουν τις προσωπικές τους προτιμήσεις.

Με το **Νόμο 2525/1997** ιδρύονται τα Τεχνικά και Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια και προσδιορίζεται ο τρόπος πλήρωσης των θέσεων των Διευθυντών Τ.Ε.Ε (Τεχνικών-Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων), που είναι όμοιος με αυτόν που ισχύει για τους διευθυντές Γυμνασίων και Ενιαίων Λυκείων. Εισάγεται ο θεσμός του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου και Νηπιαγωγείου και καθιερώνονται τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, που αφορούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τέλος, ασχολείται με ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Ο **Νόμος 2817/2000** αναφέρεται στα άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και προσδιορίζει επακριβώς τον τρόπο, αλλά και τη χρονική περίοδο κατά την οποία θα πραγματοποιείται η διαδικασία επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων (άρθρο 8, παρ. 11).

Με το **Νόμο 2986/2002** παραχωρούνται αρμοδιότητες στις Υπηρεσίες της Περιφέρειας και επαναφέρεται το ζήτημα της αξιολόγησης τόσο του εκπαιδευτικού έργου, όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών, με ουσιαστική συμμετοχή της οικείας σχολικής μονάδας. Δίνεται το δικαίωμα ψήφου, σε ένα Σχολικό Σύμβουλο της ίδιας Σχολικής Βαθμίδας, με τη συμμετοχή του στο Υπηρεσιακό Συμβούλιο επιλογής Διευθυντών, με στόχο μια πιο αξιοκρατική διαδικασία στη στελέχωση της διοικητικής πυραμίδας της εκπαίδευσης. Τέλος, επανακαθορίζεται και αυξάνεται το ειδικό επίδομα θέσης, σε μια προσπάθεια αναβάθμισης του επιπέδου διοίκησης των σχολικών μονάδων.

Οι **Νόμοι 3149/2003, 3194/2003, 3205/2003 και 3255/2004** περιλαμβάνουν διατάξεις που αφορούν στους διορισμούς μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών και σε γενικά ζητήματα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που είχαν προσδιοριστεί με διατάξεις προηγούμενων Νόμων και λιγότερο ή καθόλου σε θέματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης.

Ο **Νόμος 3260/2004** που υπερψηφίστηκε από μια νέα κοινοβουλευτική πλειοψηφία, καταργεί τους υπάρχοντες Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης όλης της χώρας και τους πίνακες επιλογής τους. Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, συντάσσεται νέος πίνακας υποψηφίων, από τον οποίο επιλέγονται οι Περιφερειακοί Διευθυντές απευθείας από την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου, διαδικασία που είχε ακολουθήσει και η προηγούμενη κυβέρνηση, αποδεικνύοντας ότι οι θέσεις αυτές αποτελούν πρωτίστως πολιτικές θέσεις.

Στο νόμο αυτό περιλαμβάνεται ρύθμιση για την άμεση αντικατάσταση των Διευθυντών Εκπαίδευσης και των Προϊσταμένων Γραφείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και Προϊσταμένων των Γραφείων Φυσικής Αγωγής και Τεχνικής – Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, που τελικά δεν υλοποιείται.

Ο **Νόμος 3467/2006** που ισχύει μέχρι και σήμερα, διακρίνει τα κριτήρια επιλογής διευθυντών σε τέσσερις κατηγορίες με συνολική αποτίμηση εκατό αξιολογικών μονάδων:

α) Υπηρεσιακή κατάσταση – διδακτική εμπειρία, όπως προκύπτει από στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου.

β) Επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του φακέλου και τα συνυποβαλλόμενα αποδεικτικά στοιχεία.

γ) Προσωπικότητα και γενική συγκρότηση του υποψηφίου, όπως αποτιμάται κατά την προφορική συνέντευξη ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής.

δ) Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού του έργου, όπως αυτό συνάγεται από τις αξιολογικές εκθέσεις του υποψηφίου.

Η αριθμητική αποτίμηση των αξιολογικών κριτηρίων και των επιμέρους στοιχείων κατά κατηγορία έχουν ως εξής:

1) Υπηρεσιακή κατάσταση – διδακτική εμπειρία: 22 αξιολογικές μονάδες κατά ανώτατο όριο.

Οι μονάδες αυτές υπολογίζονται με βάση:

α) Τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία, αποτιμώμενη σε 2 μονάδες για κάθε έτος πέραν της αιτούμενης για τη συμμετοχή στη διαδικασία επιλογής και μέχρι 8 μονάδες.

β) Τη διδακτική εμπειρία, αποτιμώμενη σε 2 μονάδες για κάθε έτος πέραν της απαιτούμενης για τη συμμετοχή στη διαδικασία επιλογής και μέχρι 12 μονάδες.

γ) Την άσκηση διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου – συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια, σε 2 μονάδες, οι οποίες υπολογίζονται ως εξής:

γ1) Άσκηση καθηκόντων Διευθυντή εκπαίδευσης ή Προϊσταμένου γραφείου εκπαίδευσης ή σχολικού συμβούλου, σε 0,5 μονάδες ανά έτος και μέχρι 1.

γ2) Άσκηση καθηκόντων Διευθυντή σχολικής μονάδας σε 0,5 μονάδες ανά έτος και μέχρι 1.

γ3) Άσκηση καθηκόντων Υποδιευθυντή σχολικής μονάδας, σε 0,25 μονάδες ανά έτος και μέχρι 0,5.

γ4) Συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια και συμβούλια επιλογής στελεχών ως τακτικό μέλος, σε 0,5 μονάδες ανά έτος και μέχρι 1.

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

Οι μονάδες αυτές αποτιμώνται ως εξής:

α) Διδακτορικό δίπλωμα, σε 4,5 μονάδες για το πρώτο και σε 6,5 μονάδες συνολικά για περισσότερα του ενός.

β) Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, σε 2,5 μονάδες για τον πρώτο και σε 6,5 μονάδες συνολικά για περισσότερους του ενός.

γ) Διδασκαλείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε 2,5 μονάδες.

δ) Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι, σε 2 μονάδες και σε 3 μονάδες συνολικά για περισσότερα των δύο πτυχία.

ε) Επιμόρφωση (Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., ΠΑΤΕΣ), σε 1 μονάδα.

στ) Εξάμηνη επιμόρφωση, σε 0,5 μονάδες.

ζ) Τρίμηνη επιμόρφωση, σε 0,25 μονάδες.

η) Πιστοποιημένη επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες, σε 0,25 μονάδες.

θ) Διαπιστωμένη γνώση μιας ξένης γλώσσας με τίτλο επιπέδου B2, σε 0,5 μονάδες και σε 1 μονάδα για περισσότερες της μίας γλώσσας.

ι) Διαπιστωμένη γνώση μιας ξένης γλώσσας με τίτλο επιπέδου ανώτερο του B2, σε 1 μονάδα και σε 2 μονάδες για περισσότερες της μίας γλώσσας.

3) Προσωπικότητα και γενική συγκρότηση: 20 αξιολογικές μονάδες. Αυτή εκτιμάται από το αρμόδιο συμβούλιο επιλογής με βάση:

α) Το αναλυτικό βιογραφικό σημείωμα του υποψηφίου, που συνοδεύεται από τα απαραίτητα αποδεικτικά στοιχεία και τα στοιχεία του υπηρεσιακού του φακέλου.

β) Την προσωπική συνέντευξη του υποψηφίου, επί παιδαγωγικών ή σχετικών με την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης θεμάτων, ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής. Κατά τη συνέντευξη, εκτιμάται μεταξύ άλλων η ικανότητά του να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να επιλύει προβλήματα (διοικητικά, διδακτικά, οργανωτικά, λειτουργικά κ.λπ.), να δημιουργεί το κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση των καθηκόντων τους.

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

Αξίζει εδώ να αναφέρουμε, την επαναφορά του κριτηρίου της δωδεκαετούς προϋπηρεσίας (οκτώ ως μόνιμος), ως προϋπόθεση για την υποβολή αίτησης για την κατάληψη της θέσης του διευθυντή σχολικής μονάδας, αλλάζοντας τα δεδομένα που είχαν διαμορφωθεί με το Π.Δ 25/2002, το οποίο προέβλεπε οκταετή προϋπηρεσία (πέντε ως μόνιμος). Με αυτόν τον τρόπο, ακυρώνεται η προσπάθεια ανανέωσης της διοικητικής πυραμίδας, εφόσον η συντριπτική πλειοψηφία των νέων εκπαιδευτικών έχουν αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι, μέχρι το μόνιμο διορισμό τους.

Παράλληλα με τους νόμους που αναφέρθηκαν, το Ελληνικό Κοινοβούλιο εξέδωσε Προεδρικά Διατάγματα και Υπουργικές αποφάσεις που βασίζονταν σε αυτούς.

Έτσι, στο **Π.Δ 398/1995** (Κεφ. Γ', άρθρο 12) τα κριτήρια για την επιλογή των Διευθυντών των σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες και αποτιμώνται συνολικά με εκατό αξιολογικές μονάδες. Σε κάθε κατηγορία περιλαμβάνονται κριτήρια που μοριοδοτούνται και κριτήρια που συνεκτιμώνται από το Συμβούλιο Επιλογής, ως εξής:

Α' Επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότηση (μέχρι 35 μονάδες)

Μοριοδοτούνται:

1. Οι μεταπτυχιακές σπουδές

α) Διδακτορικό δίπλωμα (μονάδες 8).

β) Μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης (master) (μονάδες 4).

γ) Σε περίπτωση που ο υποψήφιος έχει διδακτορικό και master στην ίδια επιστήμη μοριοδοτείται μόνο το διδακτορικό.

2. Άλλες σπουδές

α) Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ στις Επιστήμες της αγωγής ή σχετικό με την ειδικότητα που:

i) αποκτήθηκε με βάση το αρχικό ή άλλο (μονάδες 2).

ii) αποκτήθηκε αυτόνομα (μονάδες 2,5).

β) Άλλα πτυχία ΑΕΙ που αποκτήθηκαν αυτόνομα (μονάδες 2).

γ) Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας (Π.Α) ή Σχολής Νηπιαγωγών (Σ.Ν) που δε χρησιμοποιήθηκαν για διορισμό (μονάδες 1,5).

δ) Μετεκπαίδευση δύο χρόνων (μονάδες 2).

ε) Επιμόρφωση ετήσιας διάρκειας (μονάδες 1).

στ) Επιμόρφωση εξάμηνης ή τρίμηνης διάρκειας (μονάδες 0,5).

3. Η ξένη γλώσσα

α) Πανεπιστημιακό πτυχίο (μονάδες 2).

β) Επάρκεια, ή proficiency ή αντίστοιχοι τίτλοι άλλων γλωσσών (μονάδες 1).

γ) Lower ή αντίστοιχοι τίτλοι άλλων γλωσσών (μονάδες 0,5).

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

Συνεκτιμώνται:

1. Το συγγραφικό και ερευνητικό έργο (μονάδες μέχρι 2,5).

2. Άλλα στοιχεία:

α) Μεταπτυχιακές σπουδές που δεν έχουν οδηγήσει ακόμα σε απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου (μονάδες μέχρι 1,5).

β) Η συμμετοχή σε συνέδρια (μονάδες μέχρι 1).

γ) Οργάνωση και συμμετοχή σε επιστημονικά και εκπαιδευτικά σεμινάρια και εκδηλώσεις (μονάδες μέχρι 1).

δ) Συμμετοχή σε συγγραφή διδακτικών βιβλίων (μονάδες μέχρι 1).

ε) Ικανότητα εφαρμογής προγραμμάτων και καινοτομιών (μονάδες μέχρι 1).

Β' Υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία (μέχρι 25 μονάδες)

Μοριοδοτούνται:

1. Εκπαιδευτική υπηρεσία πέρα από την απαιτούμενη για συμμετοχή στην επιλογή (0.5 για κάθε έτος και μέχρι 2).
2. Διδακτικό έργο σε ΑΕΙ, ΤΕΙ (1 για κάθε έτος και μέχρι 3).
3. Διδακτικό έργο σε μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών (0.5 για κάθε έτος και μέχρι 2).
4. Διδακτικό έργο σε ΣΕΛΔΕ, ΣΕΛΜΕ, ΠΕΚ (0,5 για κάθε έτος και μέχρι 2).

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

Συνεκτιμώνται:

1. Η γνώση των εκπαιδευτικών προβλημάτων (μονάδες μέχρι 3).
2. Η ικανότητα χρήσης των επιστημονικών και παιδαγωγικών γνώσεων (μονάδες μέχρι 2).
3. Το εκπαιδευτικό έργο και οι πρωτοβουλίες σε σχέση με αυτό (μονάδες μέχρι 2).
4. Η ικανότητα αντιμετώπισης εκπαιδευτικών θεμάτων σύμφωνα με τις σύγχρονες αρχές της παιδαγωγικής (μονάδες μέχρι 2).

Γ' Ικανότητα άσκησης διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου - κοινωνική δραστηριότητα (μέχρι 40 μονάδες)

Μοριοδοτούνται:

1. Η εμπειρία από την άσκηση διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου.
 - α) Άσκηση καθοδηγητικού έργου (1 για κάθε έτος και μέχρι 3).
 - β) Άσκηση καθηκόντων Προϊσταμένου Διεύθυνσης ή Γραφείου Εκπαίδευσης (1 για κάθε έτος και μέχρι 4).
 - γ) Άσκηση καθηκόντων Διευθυντή Σχολικής Μονάδος ή ΣΕΚ (1 για κάθε έτος και μέχρι 3).
 - δ) Άσκηση καθηκόντων Προϊσταμένου Διεύθυνσης ή τμήματος του ΥΠΕΠΘ ή υπηρεσίας οργανισμού που εποπτεύεται από το ΥΠΕΠΘ. (0,5 για κάθε έτος και μέχρι 3).
 - ε) Άσκηση καθηκόντων Διευθυντή ή Υποδιευθυντή Σχολών Επιμόρφωσης (0,5 για κάθε έτος και μέχρι 2).

στ) Άσκηση καθηκόντων Υποδιευθυντή Σχολικής Μονάδας ή Υπεύθυνου Τομέα ΣΕΚ (0,5 για κάθε έτος και μέχρι 2) ή Προϊσταμένου Τμήματος Εκπαιδευτικών θεμάτων.

2. Εμπειρία από τη συμμετοχή στα συμβούλια:

α) Συμμετοχή σε Κεντρικά Υπηρεσιακά Συμβούλια (0,5 για κάθε έτος και μέχρι 3).

β) Συμμετοχή σε Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια (0,5 για κάθε έτος και μέχρι 2). Στις περιπτώσεις που η συμμετοχή αυτή συμπίπτει χρονικά, υπολογίζεται μια φορά.

Συνεκτιμώνται:

1. Η ικανότητα συνεργασίας με το Σύλλογο Διδασκόντων, τους μαθητές και το Σύλλογο Γονέων (μέχρι 4 μονάδες).

2. Η αποδοτικότητα στο διοικητικό και εκπαιδευτικό έργο, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η λήψη αποφάσεων (μέχρι 4 μονάδες).

3. Η ικανότητα οργάνωσης του σχολικού χώρου έτσι ώστε το σχολείο να γίνεται μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης, αλλά και σε θέματα παιδαγωγικά και επιστημονικά (μέχρι 4 μονάδες).

4. Η οργάνωση πολιτιστικών και κοινωνικών εκδηλώσεων, η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και η ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών, ώστε το σχολείο να μετατρέπεται σε πνευματικό και πολιτιστικό κέντρο της περιοχής του (μέχρι 4 μονάδες).

5. Η εκλογή στα Διοικητικά Συμβούλια (ΔΣ) επιστημονικών ενώσεων (μέχρι 2 μονάδες).

Στο Π.Δ 398/1995, τίθεται ο διττός στόχος, της αναβάθμισης του Συλλόγου Διδασκόντων και της εμπλοκής της τοπικής κοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για το λόγο αυτό προβλεπόταν η συγκρότηση τριμελούς επιτροπής που αποτελούνταν από έναν εκπαιδευτικό κάθε σχολικής μονάδας, ο οποίος είχε τα προσόντα επιλογής σε θέση διευθυντή σχολικής μονάδας και οριζόταν από το Σύλλογο Διδασκόντων, έναν εκπρόσωπο του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων των μαθητών της σχολικής μονάδας, που οριζόταν από το Διοικητικό Συμβούλιο του συλλόγου αυτού και έναν εκπρόσωπο της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, ο οποίος ήταν γονέας μαθητή της ίδιας

σχολικής μονάδας. Η επιτροπή αυτή συνέτασσε εισήγηση για τους εκπαιδευτικούς που ήταν υποψήφιοι για επιλογή Διευθυντών και υπηρετούσαν στη σχολική μονάδα οργανικά ή με απόσπαση ενός έτους τουλάχιστον. Στην εισήγηση καταγράφονταν οι απόψεις της επιτροπής για την ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας κάθε υποψήφιου με τους γονείς των μαθητών, την Τοπική Αυτοδιοίκηση και τους άλλους φορείς που συνεργάζονται με το σχολείο, καθώς και για τη γενικότερη προσφορά και την κοινωνική δράση του υποψηφίου. Η εισήγηση ήταν **απαραίτητη** για την επιλογή και **συνεκτιμώταν** από το οικείο υπηρεσιακό συμβούλιο.

Όμως, παρά τη σπουδαιότητα του εγχειρήματος, η διαδικασία αυτή έμεινε ανεφάρμοστη, λόγω της οξείας κριτικής που ασκήθηκε κυρίως από τη μεριά των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών.

Με το **Π.Δ 25/2002**, που δημοσιεύεται στο Φύλλο της Εφημερίδας της Κυβερνήσεως με αριθμό 20Α 7-2-2002, επιχειρείται ο επαναπροσδιορισμός των προσόντων και των κριτηρίων επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης, τα οποία διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες και διαμορφώνονται ως εξής:

Α΄ Μοριοδοτούμενα κριτήρια.

1. Επιστημονική και Παιδαγωγική Κατάρτιση και εμπειρία.

α) Διδακτορικό δίπλωμα (μονάδες 8).

β) Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών ή πτυχίο της Σχολής Δημόσιας Διοίκησης (μονάδες 4)

γ) Μετεκπαίδευση δύο ετών (μονάδες 4).

δ) Ετήσια επιμόρφωση (ΣΕΛΔΕ, ΣΕΛΜΕ, καθώς και ΠΑΤΕΣ, εφόσον το πτυχίο αυτό δεν αποτελεί προσόν διορισμού) (μονάδες 1,5).

ε) Εξάμηνη επιμόρφωση (μονάδες 1).

στ) Τρίμηνη επιμόρφωση, καθώς και επιμόρφωση στα ΠΕΚ, εκτός της εισαγωγικής (μονάδες 0,5).

ζ) Πιστοποιημένη επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες (μονάδες 1).

η) Δεύτερο πτυχίο Πανεπιστημίου (μονάδες 3).

θ) Άλλο πτυχίο ΤΕΙ για επιλογή Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ΣΕΚ (μονάδες 1,5).

ι) Πτυχίο Π.Α ή Σ.Ν, που δεν χρησιμοποιήθηκε για διορισμό (μονάδες 1).

ια) Πτυχίο Πανεπιστημίου που χρησιμοποιήθηκε για απόκτηση πτυχίου Π.Α ή Σ.Ν (μονάδες 1).

ιβ) Πανεπιστημιακό πτυχίο ή μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών, που αποκτήθηκε στην αλλοδαπή, ως αποδεικτικό γνώσης ξένης γλώσσας, καθώς και επάρκεια ή Proficiency ή αντίστοιχοι τίτλοι άλλων γλωσσών (μονάδες 1,5).

ιγ) Lower ή αντίστοιχοι τίτλοι άλλων γλωσσών (μονάδες 0,5).

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

2. Υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία.

α) Εκπαιδευτική υπηρεσία πέρα από την απαιτούμενη για επιλογή (μονάδες 0,5 για κάθε έτος και μέχρι 8)

β) Διδακτικό έργο σε Σχολές Μετεκπαίδευσης, ΣΕΛΔΕ, ΣΕΛΜΕ, και ΠΕΚ (μονάδες 0,3 για κάθε έτος και μέχρι 1,5). Σε περίπτωση που το διδακτικό έργο είναι διάρκειας βραχύτερης του έτους, μοριοδοτείται ανά τρίμηνο με 0,1 της μονάδας.

γ) Αυτοδύναμη διδασκαλία σε Πανεπιστήμια ή Τ.Ε.Ι., που ανατέθηκε με απόφαση του οικείου τμήματος (0,5 για κάθε ακαδημαϊκό έτος και μέχρι 2 μονάδες).

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

3. Άσκηση διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου.

α) Άσκηση καθηκόντων Διευθυντή Σχολικής Μονάδας ή ΣΕΚ (μονάδα 1 ανά έτος και μέχρι 4)

β) Άσκηση καθηκόντων Διευθυντή Εκπαίδευσης ή Προϊσταμένου Γραφείου Εκπαίδευσης ή Προϊσταμένου διεύθυνσης του ΥΠ.Ε.Π.Θ. ή Προέδρου ή Διευθύνοντος Συμβούλου ή Διευθυντή Οργανισμού που εποπτεύεται από το ΥΠ.Ε.Π.Θ (1 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 4).

γ) Άσκηση καθηκόντων Σχολικού Συμβούλου (1 μονάδα για κάθε έτος και μέχρι 3).

δ) Άσκηση καθηκόντων Διευθυντή ή Υποδιευθυντή Σχολών Επιμόρφωσης (0,5 για κάθε έτος και μέχρι 1).

Από τα προαναφερθέντα γίνεται αντιληπτή η βούληση της Πολιτείας να δοθεί έμφαση στα επιστημονικά κριτήρια και στους τίτλους επιμόρφωσης, αφήνοντας σε

δεύτερη μοίρα τη διοικητική και την υπηρεσιακή εμπειρία, δεδομένου ότι περιορίζονται τα μόρια από την άσκηση διοικητικών καθηκόντων ως Διευθυντές και Υποδιευθυντές, ενώ παράλληλα δίνεται η δυνατότητα σε νεότερους εκπαιδευτικούς, με αυξημένα προσόντα να διεκδικήσουν τις θέσεις αυτές, καθώς μειώνεται η απαιτούμενη προϋπηρεσία από δώδεκα σε οκτώ έτη (Στραβάκου, 2003:57). Αξιοσημείωτο επίσης είναι το γεγονός, ότι στη συγκεκριμένη διαδικασία επιλογής δεν λαμβάνονται υπόψη συνεκτιμώμενα προσόντα των υποψηφίων, αλλά μόνο αντικειμενικά μοριοδοτούμενα κριτήρια.

Καταληκτικά, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η συνεχής αλλαγή της βαρύτητας μεταξύ μετρήσιμων και συνεκτιμώμενων κριτηρίων, η έλλειψη αξιόπιστων και έγκυρων χαρακτηριστικών όσον αφορά στη συνέντευξη (θεματικοί άξονες, βιβλιογραφία, τήρηση μαγνητοφωνημένων πρακτικών, συμμετοχή ειδικών στη Συμβουλευτική), οι αξιοσημείωτες αλλαγές που σχετίζονται με τη σύνθεση και τις αρμοδιότητες των Υπηρεσιακών Συμβουλίων και η γενικότερη απουσία εθνικής στρατηγικής για την εκπαίδευση και ειδικότερα στον τομέα της διοίκησης, συντελούν στη διαμόρφωση κλίματος αβεβαιότητας και αμφισβήτησης στην εκπαιδευτική κοινότητα, όσον αφορά στη διαφάνεια, την αντικειμενικότητα και αποτελεσματικότητα του συστήματος επιλογής. Παράλληλα, πρέπει να υπογραμμιστεί η σημαντική τομή που πραγματοποιήθηκε με την κατάργηση της μονιμότητας των διευθυντών (παρόλο που πολιτικά, πρακτικά αλλά και επιστημονικά το θέμα παραμένει ανοικτό), με τη σταδιακή διευκόλυνση των νέων εκπαιδευτικών στην κατάληψη διευθυντικών θέσεων και με την αύξηση των επιδομάτων λόγω θέσης (Μαυροσκούφης, 2003).

Στη συνέχεια κρίθηκε σκόπιμο να παρουσιαστεί το τμήμα εκείνο της Υπουργικής Απόφασης, που αφορά στους Διευθυντές και Υποδιευθυντές των Σχολικών Μονάδων και Σ.Ε.Κ, με αριθμό Φ 353.1./324/105657/Δ1/16-10-2002 ΥΠ.Ε.Π.Θ. ΦΕΚ 1340 τ. Β', το οποίο αναφέρεται στα καθήκοντα και στις αρμοδιότητές τους. Η συγκεκριμένη Υπουργική απόφαση χαρακτηρίστηκε ως «καθηκοντολόγιο» και σε συνδυασμό με το Π.Δ 25/2002 συνθέτει την εικόνα του σημερινού Διευθυντή ως Παιδαγωγικού – Διοικητικού Προϊσταμένου της σχολικής μονάδας στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα.

Ειδικότερα, ο Διευθυντής ή ο Προϊστάμενος σχολείου συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους, τα Στελέχη της Διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και

τους μαθητές και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών.

Τα γενικά καθήκοντα και οι αρμοδιότητές του ορίζονται ως εξής:

α) Εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους.

β) Παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες και είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του.

γ) Εφαρμόζει τους νόμους, τα Προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των Στελεχών Διοίκησης και υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων.

δ) Προωθεί, σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων, το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο Γραφείου και τους Σχολικούς Συμβούλους, τις εκπαιδευτικές καινοτομίες και έχει την ευθύνη για την οργάνωση και τη λειτουργία τους.

ε) Συγκροτεί τις επιτροπές για τις εξετάσεις και την έκδοση των αποτελεσμάτων.

στ) Συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, όπως προβλέπει η νομοθεσία.

ζ) Ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές, για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου.

η) Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ενημερώνει και φυλάσσει τους φακέλους των υπηρεσιακών μεταβολών των εκπαιδευτικών του σχολείου του και, σε περίπτωση μετάθεσης, τους διαβιβάζει στα νέα τους σχολεία.

θ) Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι εκκαθαριστής των αποδοχών του προσωπικού του σχολείου του, βοηθούμενος από ένα εκπαιδευτικό που ορίζει ο Σύλλογος Διδασκόντων.

ι) Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.

ια) Ενημερώνει τους νεοδιόριστους, τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους.

ιβ) Είναι υπεύθυνος, σε συνεργασία με τον Υποδιευθυντή, για την τήρηση της αλληλογραφίας του σχολείου και των πάσης φύσεως βιβλίων και εντύπων.

ιγ) Φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου, το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου.

ιδ) Προσκαλεί τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων στις συνεδριάσεις, στις οποίες και προεδρεύει. Καταρτίζει την ημερήσια διάταξη και εισηγείται ο ίδιος ή αναθέτει σε άλλον εκπαιδευτικό την εισήγηση των θεμάτων.

ιε) Εισηγείται την κατανομή των πρόσθετων εξωδιδασκτικών εργασιών, αξιοποιώντας δημιουργικά τις δυνατότητες όλου του προσωπικού.

ιστ) Έχει την ευθύνη της σύνταξης του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου.

ιζ) Μεριμνά μαζί με το Σύλλογο Διδασκόντων για τη συντήρηση και λειτουργία των σχολικών εγκαταστάσεων, καθώς και την προμήθεια των απαραίτητων εποπτικών μέσων διδασκαλίας.

ιη) Είναι υπεύθυνος για την καθαριότητα και αισθητική των χώρων του διδακτηρίου, καθώς και για την προστασία της υγείας και ασφάλειας των μαθητών.

ιθ) Ενημερώνει το Σύλλογο Διδασκόντων για το έργο της σχολικής επιτροπής.

ικ) Ενημερώνει το Σύλλογο Διδασκόντων για την εκπαιδευτική νομοθεσία, τις εγκυκλίους και τις αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου και την εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης.

κα) Συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς των διδασκόντων και των μαθητών και είναι υπεύθυνος, σε συνεργασία με τους διδάσκοντες, για την τήρηση της πειθαρχίας από τους μαθητές του σχολείου.

κβ) Είναι υπεύθυνος για τη διανομή των διδακτικών βιβλίων σε συνεργασία με τον Υποδιευθυντή του σχολείου και τον ορισθέντα εκπαιδευτικό.

κγ) Σε συνεργασία με τους διδάσκοντες καταρτίζει το πρόγραμμα ενημέρωσης των γονέων, το οποίο και τους κοινοποιεί.

κδ) Συνεργάζεται με τους διδάσκοντες για τον ορισμό των θεμάτων των εξετάσεων και ορίζει τους επιτηρητές.

κε) Παρέχει στους διδάσκοντες συγκεκριμένες οδηγίες, ώστε να ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις και όταν κρίνεται απαραίτητο, απευθύνει συστάσεις με πνεύμα αλληλεγγύης.

κστ) Συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους ή το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο Γραφείου για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της σχολικής μονάδας και τους ενημερώνει για την πραγματοποίηση μορφωτικών ή άλλων πολιτιστικών επισκέψεων.

κζ) Εκδίδει και υπογράφει τους τίτλους σπουδών των μαθητών του σχολείου του, συνεργάζεται με τις μαθητικές κοινότητες για την οργάνωση της σχολικής ζωής μέσα σε κλίμα κατανόησης και υπευθυνότητας και συντελεί στη διαμόρφωση συνθηκών φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών και διδασκόντων.

κη) Είναι υπεύθυνος, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, για την καθαριότητα και αισθητική των χώρων του διδακτηρίου, καθώς και για την προστασία της υγείας και ασφάλειας των μαθητών.

κθ) Φροντίζει να καλύπτονται οι διδακτικές ώρες σε περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικών, τροποποιώντας το ημερήσιο πρόγραμμα διδασκαλίας ή αναθέτοντας την κάλυψη του κενού σε διαθέσιμο εκπαιδευτικό.

λ) Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το Σύλλογο των Διδασκόντων και τους Σχολικούς Συμβούλους προωθεί και οργανώνει επιμορφωτικά προγράμματα που γίνονται για το διδακτικό προσωπικό και συμμετέχει σε αυτά.

λα) Αναλαμβάνει, σε συνεργασία με τους αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους, πρωτοβουλίες για τη βοήθεια των νέων εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο.

λβ) Συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους ή το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο Γραφείου ή προκαλεί συσκέψεις με αυτούς, για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα (Κεφ. Δ', άρθρα 27, 28, 29).

Από την παράθεση των γενικών καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των διευθυντών σχολείων αναδεικνύεται εκ νέου ο πολυσχιδής χαρακτήρας του έργου τους και ταυτόχρονα το εύρος των γνώσεων και ικανοτήτων που θα πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί που τίθενται επικεφαλής των σχολικών μονάδων.

3.3 Σύνοψη θεωρητικού μέρους.

Ανατρέχοντας στα ευρήματα από την επισκόπηση της διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας, διαπιστώθηκε ότι ο διευθυντής αναφέρεται ως ο πολυτιμότερος κρίκος της εκπαιδευτικής ιεραρχίας (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000:21), ως η κινητήρια δύναμη της σχολικής μονάδας (Jones, 1987) και ως «πρόσωπο-κλειδί», για την αποτελεσματική λειτουργία και την επίτευξη των στόχων του σχολείου (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006). Ο ρόλος του κρίνεται ως πολυδιάστατος, απαιτητικός και ιδιαίτερος κρίσιμος για τη λειτουργία και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας της οποίας ηγείται, καθώς είναι το πρόσωπο εκείνο που εμπνέει με το παράδειγμά του, που θέτει υψηλούς

στόχους, που δημιουργεί νέα οράματα και αξιοποιεί με τον καλύτερο τρόπο τους διαθέσιμους υλικούς και ανθρώπινους πόρους για την επίτευξή τους. Ο σύγχρονος διευθυντής-ηγέτης **κινητοποιεί, ενθαρρύνει, υποστηρίζει και συντονίζει** το διδακτικό προσωπικό και τους μαθητές, μέσα από συλλογικές μορφές προγραμματισμού και δράσης. Σύμφωνα με τα παραπάνω, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά ενός μετασχηματιστικού ηγέτη που δεν βλέπει το έργο ως τέλος και τους ανθρώπους ως μέσα για την επίτευξη του σκοπού, αλλά ξεκινάει από την ανάγκη των ανθρώπων να αποδώσουν σημασία και σκοπό στη δράση τους. Έτσι, μέσα από την προσωπική εμπλοκή των στελεχών προωθείται η αποστολή του σχολείου (Telford, 1995:12).

Στο σημείο αυτό, πρέπει να διευκρινίσουμε ότι τα αποτελέσματα των ερευνών στα οποία αναφερόμαστε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, προέρχονται στην πλειοψηφία τους από χώρες όπου οι διευθυντές των σχολείων έχουν ουσιαστικές αρμοδιότητες σε θέματα λειτουργίας του σχολείου, στην εκπόνηση των αναλυτικών προγραμμάτων, στην επιλογή του διδακτικού προσωπικού κ.λπ. Είναι δηλαδή, διοικητικά όργανα με αυξημένες αρμοδιότητες που διεθύνουν αυτο-ρυθμιζόμενες σχολικές μονάδες. Αυτό βέβαια προϋποθέτει ότι τα άτομα που αναλαμβάνουν χρέη διευθυντή σχολικής μονάδας, κατέχουν πλήρως τα θέματα της εκπαίδευσης, γνωρίζουν τις διαδικασίες της διοίκησης και έχουν τα ανάλογα χαρακτηριστικά προσωπικότητας (Ματσαγούρας, 2006:176).

Είναι κατανοητό ότι από τα προαναφερθέντα, θίγεται το ευρύτερο πρόβλημα της επιλογής και εκπαίδευσης των διευθυντών/ντριών, που απασχολεί σοβαρά την εκπαιδευτική έρευνα τις τελευταίες δεκαετίες (Παπαναούμ. 1995:45). Συνοψίζοντας τα στοιχεία από τις μελέτες που αναφέρονται σε προηγούμενη ενότητα (βλ. 3.1) σχετικά με τις διαδικασίες επιλογής διευθυντών που ακολουθούνται σε χώρες της Ευρώπης, της Αμερικής και της Αυστραλίας, στις οποίες το ζήτημα αυτό βρίσκεται σε αρκετά προχωρημένο στάδιο και συγκρίνοντάς τα με τα Ελληνικά δεδομένα, παρατηρούμε ότι:

- Χώρες όπως οι ΗΠΑ, η Αυστραλία, η Σουηδία και η Αγγλία, των οποίων τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι διεθνώς αναγνωρισμένα για την αποτελεσματικότητά τους και χαρακτηρίζονται ως πλήρως ή σε μεγάλο βαθμό αποκεντρωμένα, οι σχολικές μονάδες έχουν αυξημένες αρμοδιότητες και διοικητική αυτονομία, με υψηλό επίπεδο υπευθυνότητας και λογοδοσίας. Στις χώρες αυτές, οι υποψήφιοι διευθυντές είναι απαραίτητο να έχουν φοιτήσει σε ένα από τα αναπτυξιακά-εκπαιδευτικά προγράμματα

που λειτουργούν υπό την αιγίδα των Πανεπιστημίων, των Τοπικών Εκπαιδευτικών Αρχών ή άλλων φορέων, τα οποία περιλαμβάνουν σεμινάρια, επισκέψεις σε αποτελεσματικά σχολεία, επεξεργασία καθημερινών ζητημάτων, μελέτες πρόσφατων εκπαιδευτικών κειμένων, συμμετοχή σε συνέδρια, και να έχουν αποκτήσει πιστοποιητικό επιτυχούς ολοκλήρωσης των σπουδών τους. Η τελική επιλογή των διευθυντών γίνεται είτε από τα Κέντρα Αξιολόγησης είτε από επιτροπές, οι οποίες σε κάθε περίπτωση απαρτίζονται από εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης, αλλά και παράγοντες του ενδιαφερόμενου σχολείου (διευθυντής, εκπρόσωποι του διδακτικού και μη διδακτικού προσωπικού, γονείς).

- Από την άλλη, σε χώρες όπως η Σιγκαπούρη, η Γερμανία, η Πορτογαλία, η Κύπρος και η Ελλάδα, με συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, κυρίαρχο ρόλο στην προαγωγή των εκπαιδευτικών σε διοικητικές θέσεις παίζουν τα χρόνια προϋπηρεσίας και η διδακτική και διοικητική εμπειρία (θητεία ως Βοηθός Διευθυντή). Η παρακολούθηση προγραμμάτων διοίκησης θεωρούνται και εδώ ως προαπαιτούμενα, όπως και η κατοχή Μάστερ ή Διδακτορικού στην εκπαίδευση. Εξάιρεση αποτελούν η Κύπρος και η Ελλάδα, στις οποίες η κατοχή τέτοιων πιστοποιητικών προσδίδει απλώς, επιπλέον μοριοδότηση στους υποψηφίους. Τέλος, η επιλογή των διευθυντών γίνεται από επιτροπές που απαρτίζονται από διορισμένα μέλη των Υπουργείων Παιδείας των εν λόγω χωρών.

Από τη συστηματική παρουσίαση των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων που προηγήθηκε στην ενότητα αυτή, διαπιστώνεται ότι ο ρόλος του σχολικού διευθυντή στην Ελλάδα είναι το ίδιο σύνθετος και απαιτητικός όπως και σε άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια. Από τις θεσμικές προδιαγραφές του ρόλου αυτού απορρέουν πλειάδα καθηκόντων που μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε διοικητικά-διαχειριστικά, εκείνα δηλαδή που αφορούν την καλή λειτουργία του σχολείου και την αποτελεσματική επικοινωνία με τη Κεντρική Διοίκηση, και σε καθήκοντα που αφορούν τη διαμόρφωση «παιδαγωγικού» κλίματος μέσω της επικοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων. Είναι άξιο παρατήρησης, ότι ενώ σύμφωνα με τη νομοθεσία, η θέση του διευθυντή τίθεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο ίδιος παρουσιάζεται ως διοικητικός, αλλά και επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο του σχολείου (Υ.Α. Φ.358. 1/324/105657/Δ1, ΦΕΚ 1340 16/10/02, άρθρο 27), στην πραγματικότητα έχει περιορισμένες αρμοδιότητες και ελάχιστα περιθώρια λήψης αποφάσεων. Σε σχέση με την Κεντρική Διοίκηση, ο ρόλος του εγκλωβίζεται στην εφαρμογή και προώθηση

εγκυκλίων και διαταγών οι οποίες ρυθμίζουν όλα τα κύρια διδακτικά και λειτουργικά θέματα του σχολείου (Παπαναούμ, 1995:108).

Στο σχολικό επίπεδο έχει τον ίδιο περίπου ρόλο, δεδομένου ότι το κύριο όργανο λήψης αποφάσεων είναι ο Σύλλογος Διδασκόντων (Ν. 1566/1985). Διαπιστώνουμε δηλαδή, ότι οι Έλληνες διευθυντές στην πράξη αποτελούν έναν μάλλον ισχύο «κρίκο» στην ιεραρχική δομή του σχολικού συστήματος, που δεν τους παρέχει, παρά τις καλές προθέσεις των υπουργικών εγκυκλίων, δυνατότητες ευρύτερης δράσης (Ιορδανίδης, 2002; Ματσαγγούρας, 2006; Παπαναούμ, 1995).

Συγκρίνοντας τις διαδικασίες επιλογής των διευθυντών που ισχύουν στις προαναφερθείσες περιπτώσεις εκπαιδευτικών συστημάτων με αυτές της Ελλάδας, μπορούμε να επισημάνουμε τα εξής:

- Απουσιάζει η τεχνική περιγραφή της θέσης (job description) των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης, καθώς και ο προσδιορισμός των γνώσεων και ικανοτήτων (job specification) που απαιτεί η θέση, με αποτέλεσμα να περιορίζεται η δυνατότητα προσδιορισμού και αξιολόγησης των θέσεων και των προσόντων που απαιτούνται για την πλήρωσή τους (Σαΐτης, 2005α; Μπίστα, 2007).

- Δίνεται βαρύτητα στα χρόνια υπηρεσίας, παρά το γεγονός ότι είναι επιστημονικά αποδεκτό ότι το αποτελεσματικότερο διοικητικό στέλεχος δεν είναι ο αρχαιότερος εκπαιδευτικός, αλλά το άτομο που διαθέτει τις γνώσεις και τις ικανότητες που απαιτεί η φύση της θέσης (Σαΐτης, 1996, 1997; Σαΐτης και Γουρναρόπουλος, 2001).

- Τα επιστημονικά προσόντα, όπως το μεταπτυχιακό ή το διδακτορικό δίπλωμα, δεν αποτελούν προϋπόθεση για την κατάληψη της διευθυντικής θέσης, ούτε αποτιμώνται ανάλογα με τις απαιτήσεις του διοικητικού έργου που πρόκειται να επιτελέσει ο υποψήφιος διευθυντής.

- Τα διευθυντικά στελέχη στερούνται ειδικής κατάρτισης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης (educational leadership). Σύμφωνα με έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα, η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών σχολικών μονάδων δεν έχουν διδαχθεί ποτέ μαθήματα σχετικά με την εκπαιδευτική διοίκηση (Σαΐτης και Γουρναρόπουλος, 2001).

3.4 Ερευνητικά ερωτήματα – υποθέσεις.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που εύλογα προκύπτουν από την ανάλυση που προηγήθηκε, προέρχονται από τους στόχους της έρευνας και από τις θέσεις που αναπτύχθηκαν στο θεωρητικό σκέλος της εργασίας, τα οποία και την κατεύθυναν. Ως κυριότερα μπορούν να αναφερθούν τα παρακάτω:

- 1) Ποια είναι τα κίνητρα που ώθησαν τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στην μετάβασή τους στη θέση του διευθυντή.
- 2) Ποια είναι η στάση της Πολιτείας πριν και μετά την ανάληψη των καθηκόντων τους ως σχολικοί διευθυντές και πως οι ίδιοι αναπληρώνουν το κενό που δημιουργείται.
- 3) Ποια είναι η άποψή τους για τις κατηγορίες κριτηρίων όπως ισχύουν σήμερα και πώς εκτιμούν ότι συμβάλλει στην αξιοπιστία του πλαισίου επιλογής η συνέντευξη, όπως διεξάγεται από το αρμόδιο υπηρεσιακό συμβούλιο.
- 4) Ποιο είναι, κατά την γνώμη τους, το κυριότερο χαρακτηριστικό ενός επιτυχημένου-αποτελεσματικού διευθυντή.
- 5) Ποια αντίληψη έχουν για τη σύνθεση των οργάνων επιλογής σε σχέση με την αξιόπιστη διαχείριση του θεσμικού πλαισίου.
- 6) Πώς αντιμετωπίζουν την πιθανή εμπλοκή μη υπηρεσιακών εκπαιδευτικών φορέων στη διαδικασία επιλογής των σχολικών διευθυντών, κατά τα πρότυπα άλλων δυτικών χωρών.
- 7) Πώς εκτιμούν την πρόταση επιστημονικών φορέων για καθιέρωση γραπτών εξετάσεων και παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων στην εκπαιδευτική διοίκηση, ως προϋπόθεση για την κατάληψη διευθυντικών θέσεων.
- 8) Ποια είναι η εκτίμησή τους για την προοπτική θέσπισης της μονιμότητας των διευθυντικών θέσεων.

Παράλληλα με τη διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων μέσα από μια διαδικασία συστηματικής καταγραφής των αντιλήψεων και στάσεων των διευθυντών, θεωρήσαμε ότι: α) τα κίνητρα μετάβασης από τη θέση του εκπαιδευτικού τάξης, στη θέση του ηγέτη της σχολικής μονάδας θα ορίζονταν σε σχέση με τη δυνατότητα παραγωγής έργου, της προσφοράς αλλά και της κοινωνικής προβολής και του υψηλού κύρους που τη συνοδεύουν, β) το κενό που προκύπτει από την έλλειψη προετοιμασίας (προγράμματα προετοιμασίας) και στήριξης (ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση), πριν και μετά την ανάληψη των καθηκόντων τους από την πλευρά της Πολιτείας, θα

ενεργοποιούσε άλλες μορφές δράσης (αναζήτηση στήριξης από το Σύλλογο Διδασκόντων, ανάκληση προηγούμενων εμπειριών κ.ά.) από τους διευθυντές, γ) θα επιθυμούσαν ο τρόπος και οι διαδικασίες επιλογής τους να εξαρτώνται περισσότερο από τα προσόντα και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των υποψηφίων και λιγότερο ή καθόλου από τις διαθέσεις της εκάστοτε πολιτικής εξουσίας και δ) θα επιζητούσαν τη θέσπιση της μονιμότητας μετά από κάποια μεταβατική περίοδο.

Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα επιδιώκουν να αποτυπώσουν το προφίλ των διευθυντών ως προς τις γνώσεις που συνθέτουν το βιογραφικό τους, όπως και τα κίνητρά τους για την ανάληψη της διευθυντικής θέσης. Επίσης, επιδιώκεται η καταγραφή και ανάλυση των απόψεων και των στάσεων τους σχετικά με τις διαδικασίες και τα όργανα επιλογής τους και κυρίως η ανάδειξη των προτάσεών τους, αναφορικά με ρυθμίσεις ή τροποποιήσεις στη βάση της βελτίωσης της αξιοπιστίας, της διαφάνειας και της αξιοκρατίας, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα των διαδικασιών.

Η αναγνώριση της κρισιμότητας του ρόλου του διευθυντή στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων οδήγησε το ερευνητικό ενδιαφέρον στη μελέτη και διερεύνηση διαφόρων παραμέτρων της σχολικής διεύθυνσης αποδεικνύοντας στην πράξη τη σημαντικότητα του θέματος της παρούσας εργασίας. Παρόλο που το δείγμα είναι περιορισμένης κλίμακας, η μεγάλη έλλειψη σε εργασίες που αφορούν το πλαίσιο επιλογής των διευθυντών θα μπορούσε να οδηγήσει σε περαιτέρω διερεύνηση των διαδικασιών προαγωγής των εκπαιδευτικών σε διοικητικές θέσεις, προοπτική που τεκμηριώνεται από την ανασκόπηση της ελληνικής παιδαγωγικής βιβλιογραφίας και την παρουσίαση σχετικών, θεωρητικών και εμπειρικών εργασιών, που πραγματοποιήθηκε σε αυτό το τμήμα της διπλωματικής εργασίας.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Η Έρευνα

4.1 Η αφετηρία της έρευνας

Αποτελεί πλέον γεγονός, ότι για να υπάρξει βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών μονάδων, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί όχι μόνο η αποτίμησή του, αλλά και η αναδιάρθρωση του σχολείου, στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνικών, οικονομικών, πολιτιστικών και τεχνολογικών αλλαγών. Η μορφή, η κουλτούρα, το προσωπικό, οι διδακτικές και παιδαγωγικές του πρακτικές, τα μέσα, το περιεχόμενό, τα αποτελέσματά του που έχουν σχέση με τη μόρφωση, είναι οπωσδήποτε αντικείμενα μελέτης αλλά και αναπροσαρμογής σε παγκόσμιο επίπεδο. Η διερεύνηση τρόπων για την ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου και του περιεχομένου του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού και είναι «αποτέλεσμα της ενίσχυσης της αυτονομίας του σχολείου και της γενικότερης ευαισθητοποίησης των αποδεκτών των εκπαιδευτικών αγαθών» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003:3).

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια αυτής της μελέτης και αφορούσε το αποτελεσματικό σχολείο (effective school) και την αποτελεσματική διεύθυνση (effective principal ship), τεκμηριώθηκε η πεποίθησή μας, ότι ο διευθυντής επιτελεί καταλυτική επίδραση σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του σχολείου. Τα ερευνητικά πορίσματα (Barth, 1990; Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000; Πασιαρδής, 2004; Southworth, 1990) συντείνουν στη διαπίστωση ότι κάθε διευθυντής σχολικής μονάδας, έχοντας το δικό του όραμα και σύστημα εργασίας, συντελεί αποφασιστικά στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, κοινού οράματος και αποστολής, κάτι που αποτελεί ίσως, την κύρια αποστολή των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, όπως και η δρομολόγηση ενεργειών για την επίτευξή τους. Σύμφωνα με τον Σαίτη (2002), η οργάνωση και λειτουργία μιας εκπαιδευτικής μονάδας αντανακλά σε μεγάλο βαθμό την προσωπικότητα του διευθυντή. Η παρατήρηση του R. Barth (1990), «δείξε μου ένα καλό σχολείο να σου δείξω έναν καλό διευθυντή», δε θα μπορούσε να εκφράσει πιο εύστοχα αυτή την παραδοχή.

Στο πλαίσιο αυτό, έγινε σαφής η σημασία της στελέχωσης των σχολικών μονάδων με τους κατάλληλους διευθυντές-ηγέτες, στην κατεύθυνση της πραγμάτωσης των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών στόχων του σχολείου, της βελτίωσης και εξασφάλισης της αποτελεσματικότητάς του (Mulford, 2003; Σαΐτης, 2002), όπως και της υιοθέτησης ενός θεσμικού πλαισίου που θα εξασφαλίζει τη μεγαλύτερη δυνατή αξιοπιστία των επιλογών αυτών.

Ισχυρό παρωθητικό παράγοντα στην επιλογή της συγκεκριμένης θεματικής εργασίας αποτέλεσε το προσωπικό ενδιαφέρον του ερευνητή, με διδακτική εμπειρία που πλησιάζει τα είκοσι χρόνια και οι εμπειρίες που έχει αποκομίσει από αυτή τη διαδρομή, οι οποίες τον καθιστούν αξιόπιστο μάρτυρα του κλίματος δυσαρέσκειας, αμφιβολίας και αντεγκλήσεων που διαπνέουν την εκπαιδευτική κοινότητα, όσον αφορά στην αξιοπιστία και τη διαφάνεια που χαρακτηρίζει τις διαδικασίες επιλογής των διοικητικών στελεχών. Η πρόσφατη επαναφορά της συζήτησης στο επίπεδο της στελέχωσης ολόκληρου του κρατικού μηχανισμού με το ικανότερο ανθρώπινο δυναμικό, με αφορμή τις διαπιστώσεις της αρμόδιας επιτροπής της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Διοίκηση των κρατών μελών της και οι αναμενόμενες τροποποιήσεις του πλαισίου επιλογής των επικεφαλής όλων των κρατικών οργανισμών συνετέλεσαν προσθετικά στην επιλογή του θέματος της εργασίας.

Η εστίαση του ενδιαφέροντος του ερευνητή στο πλαίσιο επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων οφείλεται σε δύο κεντρικές διαπιστώσεις της παιδαγωγικής θεωρίας και έρευνας: α) ότι το σχολείο αποτελεί «ακρογωνιαίο λίθο» κάθε εκπαιδευτικού συστήματος και επομένως κάθε μελέτη, έρευνα, προγραμματισμός ή μεταρρυθμιστική προσέγγιση οφείλει να θέτει ως αφετηρία το θεσμό του σχολείου σε πρωτοβάθμιο και δευτεροβάθμιο επίπεδο, όχι μόνο ως τον άμεσο ή έμμεσο αποδέκτη τους, αλλά κυρίως, γιατί εκεί μετουσιώνεται σε πράξη ή ακυρώνεται κάθε εκπαιδευτική επιδίωξη και β) ότι καθοριστικός για την ποιότητα και αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ο ρόλος της διεύθυνσης, λόγω της κεντρικής θέσης που κατέχει στην οργανωτική δομή του σχολείου.

Το γεγονός ότι παρουσιάζονται και αναλύονται οι απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οφείλεται αποκλειστικά στην ευχέρεια πρόσβασης του ερευνητή στους εν λόγω διευθυντές, και θα πρέπει να θεωρηθεί ως υποβάθμιση της διοικητικής λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η προσωπική γνωριμία, η αμοιβαία εμπιστοσύνη και εκτίμηση που έχει αναπτυχθεί

μεταξύ των υποκειμένων και του ερευνητή, μετά από αρκετά χρόνια συνεργασίας στο χώρο της εκπαίδευσης καθώς και η αναμενόμενη άρση, σε επικοινωνιακό επίπεδο, της διστακτικότητας και ανασφάλειας, που είναι φυσικό να υπάρχει, θα συμβάλλουν στην ειλικρινή έκφραση των απόψεών τους στα ζητήματα που θα τους ζητηθούν (Βαβουρανάκης, 1986:57).

Αλλωστε, βασική επιδίωξη της εργασίας αυτής είναι η ανάδειξη των απόψεων των ίδιων των ενεργεία διευθυντών, με την απόσπαση αξιοποιήσιμων πληροφοριών (έστω και μέσω ενός μικρού δείγματος), καθώς σύμφωνα με τις σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις δίνεται έμφαση στη γλώσσα ως πεδίο αναπαράστασης της πραγματικότητας (Ιωσηφίδης, 2003:34) και αναδεικνύεται η σημασία της ύπαρξης φιλικού κλίματος μεταξύ του ερευνητή και των υποκειμένων (Βαβουρανάκης, ό.π.).

Τροχοπέδη στη συγγραφή αυτής της μελέτης αποτέλεσε η διαπιστωμένη δυσκολία ανεύρεσης και αξιοποίησης παρόμοιων εργασιών, καθώς η προσέγγιση της εν λόγω θεματικής στη χώρα μας μόλις τα τελευταία χρόνια παρουσιάζει κάποια πρόοδο, κυρίως με τη μορφή δημοσιευμένων άρθρων ή απόψεων, σε έντυπα μέσα ή στο διαδίκτυο.

Η μελέτη της περιορισμένης αλλά έγκριτης βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας σε διεθνές και τοπικό επίπεδο παρείχε το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο για την κατανόηση της σπουδαιότητας της εκπαιδευτικής διοίκησης και ειδικότερα το εύρος των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων που έχει ή θα μπορούσε να έχει ο σχολικός διευθυντής τα οποία και σκιαγραφούν το επαγγελματικό προφίλ του. Παράλληλα, η μελέτη και παρουσίαση των διεθνών τάσεων οργάνωσης του θεσμικού πλαισίου επιλογής των διευθυντών, επέτρεψε τη σύγκριση με το νομοθετικό πλαίσιο που ισχύει στην Ελλάδα και την διερεύνηση των δυνατοτήτων βελτίωσης που υπάρχουν.

4.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η διαπιστωμένη και εκφραζόμενη, πολλές φορές, δυσαρέσκεια, αμφισβήτηση και απαξίωση του πλαισίου επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης, από ένα μεγάλο κομμάτι της εκπαιδευτικής κοινότητας, ισχυροποιεί την άποψη, ότι αποτελεί επιτακτική ανάγκη ο επαναπροσδιορισμός των διαδικασιών και των κριτηρίων επιλογής τους, με σκοπό την αξιοποίηση των ικανότερων εκ των υποψηφίων διευθυντών και τελικά την ποιοτική αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Στην κατεύθυνση αυτή, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην καταγραφή, παρουσίαση και συγκριτική ερμηνεία των απόψεων και στάσεων των εν ενεργεία Διευθυντών σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όσον αφορά στο θεσμικό πλαίσιο επιλογής τους και την πρακτική εφαρμογή του, καθώς και στην ανάδειξη των προτάσεών τους αναφορικά με την ενίσχυση της αξιοπιστίας και της αποτελεσματικότητας του συστήματος.

Επιπλέον, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η βιβλιογραφική διερεύνηση οδήγησε σε επιμέρους στόχους οι οποίοι είναι οι εξής:

- 1) Η διερεύνηση των κινήτρων που ώθησαν τους διευθυντές στην ενασχόλησή τους με τη διοίκηση του σχολείου.
- 2) Η ανάδειξη των ελλείψεων του εκπαιδευτικού μας συστήματος, όσον αφορά στην παροχή πρόσθετης ενημέρωσης και ενίσχυσης των προσπαθειών τους, μετά την ανάληψη της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας.
- 3) Η διερεύνηση των απόψεών τους για το ενδεχόμενο εμπλοκής του Συλλόγου Διδασκόντων, του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων ή της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στις διαδικασίες επιλογής τους.
- 4) Η ανίχνευση των θέσεών τους σχετικά με τον τρόπο συγκρότησης του αρμόδιου Υπηρεσιακού Συμβουλίου (Π.Υ.Σ.Δ.Ε).
- 5) Η παρουσίαση και καταγραφή των προτάσεών τους, αναφορικά με τη βελτίωση του θεσμικού πλαισίου επιλογής τους.

4.3 Μεθοδολογική προσέγγιση

Οι επιστημονικές έρευνες ταξινομούνται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τις ποσοτικές και τις ποιοτικές έρευνες (Αθανασίου, 2003:31). Οι ποσοτικές αναζητούν τη συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου που εξετάζεται και τις σχέσεις αιτίας – αποτελέσματος, ενώ οι ποιοτικές αναφέρονται στο είδος, στο συγκεκριμένο χαρακτήρα του φαινομένου (Kvale, 1996:67), δίνοντας έμφαση στις σημασίες, τις απόψεις και την κατανόηση των γεγονότων (Bird, Hammersley, Gomm & Woods, 1999).

Η επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογικής προσέγγισης είναι το πρώτο πράγμα που καλείται ο ερευνητής να αποφασίσει μετά την αποδοχή της ερευνητικής του πρότασης, σε σχέση με τον προβληματισμό και το υπό διερεύνηση πεδίο

(Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Στη συγκεκριμένη εργασία επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση, η οποία μπορεί να παρέχει πολλές πληροφορίες σε ζητήματα που ενδιαφέρουν τους ερευνητές στο πεδίο της διοίκησης (Mason, 2003), καθώς διευκολύνει την πρόσβαση στις υποκειμενικές εμπειρίες της ζωής στον οργανισμό (Cassell, Symon, Buehring & Johnson, 2006:291), επιτρέποντας την κατανόηση της προσωπικότητας των υποκειμένων της έρευνας, δηλαδή των διευθυντών των σχολικών μονάδων, και των κοινωνικών επιρροών που έχουν δεχθεί (Παπαγεωργίου, 1998). Οι ποιοτικές μέθοδοι γενικότερα, επιτρέπουν τη λεπτομερειακή και σε βάθος περιγραφή μικρού αριθμού περιπτώσεων και στοχεύουν στην ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας από τη σκοπιά των υποκειμένων και όχι του ερευνητή (Χαλκιά, 2003:1).

Το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι η **ημιδομημένη συνέντευξη** (semi – structured interview), που αποτελεί ένα από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου. Αιτία της επιλογής αυτής είναι ο σημαντικός βαθμός ευελιξίας που παρέχει τόσο στον ερευνητή, όσο και στα υποκείμενα της έρευνας (Κυριαζή, 2001), καθώς παρέχει μεγαλύτερη ελευθερία στους ερωτηθέντες να αποσαφηνίσουν τις απαντήσεις τους και τις θέσεις τους. Δίνει δηλαδή, τη δυνατότητα στον συνεντευκτή να μεταβάλλει τον αριθμό των αρχικών ερωτήσεων (διευκρινιστικές ερωτήσεις), το περιεχόμενό τους, όπως και τη σειρά τους (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2003:341), ανάλογα με τον ερωτώμενο και την πορεία της έρευνας. Έτσι, και οι θεματικοί άξονες της έρευνας προωθούνται, και οι τάσεις του ερωτώμενου δεν παραγνωρίζονται, καθώς ο ερευνητής προσαρμόζει τη συνέντευξη σε αυτές.

Οι προκαθορισμένες ερωτήσεις της έρευνας ήταν στο σύνολό τους **ανοιχτού τύπου**, επειδή στις έρευνες με ποιοτικό προσανατολισμό, βοηθούν στη βαθύτερη και πληρέστερη διερεύνηση του αντικειμένου, με τη δυνατότητα παροχής διευκρινήσεων σε οποιεσδήποτε παρανοήσεις, ενθαρρύνουν τη συνεργασία, βοηθούν στη δημιουργία φιλικού κλίματος, ενώ μη αναμενόμενες ή απρόβλεπτες απαντήσεις μπορούν να υποδείξουν νέες σχέσεις και υποθέσεις που δεν έχουν εξεταστεί (Cohen & Manion, 2000:381). Έτσι, εξασφαλίστηκε ένα πλαίσιο αναφοράς για τις απαντήσεις, χωρίς να τις περιορίζουν ή πολύ περισσότερο να τις καθοδηγούν.

Η διαμόρφωση των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα προέκυψε με βάση, α) τη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία, β) τα ερευνητικά ερωτήματα που

τέθηκαν και γ) τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από τη διενέργεια των δύο πιλοτικών συνεντεύξεων με διευθυντές, που πραγματοποίησε ο ερευνητής. Με αυτό τον τρόπο ενισχύθηκε η εγκυρότητα και η αντικειμενικότητα των ερωτήσεων, πριν επιχειρηθεί η διεξαγωγή των συνεντεύξεων στο δείγμα της έρευνας.

4.4 Περιγραφή του δείγματος

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ευβοίας και ειδικότερα στο Βόρειο τμήμα του νησιού. Το δείγμα αποτελείται από οκτώ διευθυντές σχολικών μονάδων της Β΄ εκπαιδευτικής περιοχής του νομού, που μέχρι πρόσφατα υπάγονταν διοικητικά στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με έδρα τη Χαλκίδα, πρωτεύουσα του νομού, ενώ σήμερα ανήκουν στο νέο-ιδρυθέν 2^ο Γραφείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ιστιαία. Στην ευρύτερη περιοχή, λειτουργούν δέκα σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που περιλαμβάνουν, δύο Γενικά Λύκεια, ένα Επαγγελματικό, τρία Γυμνάσια και πέντε Γυμνάσια με Λυκειακές τάξεις, με αντίστοιχες θέσεις διευθυντών. Από τους διευθυντές αυτούς, οι δύο συμμετείχαν ήδη στις πιλοτικές συνεντεύξεις και έτσι εξαιρέθηκαν από το κύριο μέρος της έρευνας, και δύο αρνήθηκαν ευγενικά να συμμετάσχουν λόγω φόρτου εργασίας και έλλειψης χρόνου. Τελικά, το δείγμα αποτέλεσαν οι έξι διευθυντές με τους οποίους ο ερευνητής είχε στο παρελθόν συνεργαστεί, είτε ως καθηγητής φυσικής αγωγής στο σχολείο τους είτε λόγω κοινών συμμετοχών τους στους ετήσιους σχολικούς αγώνες, που διοργανώνει το Γραφείο Φυσικής Αγωγής.

Η έρευνα διενεργήθηκε με τη μέθοδο του **διαθέσιμου δείγματος** (availability sample), δηλαδή επιλέχθησαν τα συγκεκριμένα σχολεία και συνακόλουθα οι διευθυντές τους που ήταν διαθέσιμοι να συμμετέχουν και πληρούσαν τα εξής κριτήρια:

- Τη γεωγραφική θέση. Όπως προαναφέρθηκε, ο ερευνητής ζει και εργάζεται τα τελευταία δέκα χρόνια στην κωμόπολη της Ιστιαίας, με αποτέλεσμα η πρόσβαση στις εν λόγω σχολικές μονάδες να καταστεί ευκολότερη από πλευράς αποστάσεων και εξασφάλισης πολύτιμου χρόνου που θα αναλώνονταν για τις μετακινήσεις.
- Τις επαγγελματικές και κοινωνικές επαφές. Ο ερευνητής έχει υπηρετήσει σε αρκετές από τις σχολικές μονάδες της περιοχής και επομένως γνωρίζει

προσωπικά τους περισσότερους διευθυντές. Επίσης, οι κοινωνικές και φιλικές επαφές που σε πολλές περιπτώσεις έχουν αναπτυχθεί μεταξύ τους, αυξάνει το αίσθημα εμπιστοσύνης, μειώνει τις διαρροές στον αριθμό των συμμετεχόντων διευθυντών και εξασφαλίζει μεγαλύτερη αξιοπιστία στις διατυπωμένες απόψεις.

- Το εύρος των τύπων των σχολικών μονάδων. Στο δείγμα αντιπροσωπεύονται όλοι οι τύποι των εκπαιδευτικών μονάδων και αυτό θεωρήθηκε ότι μπορεί να διαφοροποιεί τις αντιλήψεις των διευθυντών. Στο δείγμα της έρευνας περιλαμβάνονται οι απόψεις δύο γυναικών διευθυντριών, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο τον πλουραλισμό στο υπό διερεύνηση θέμα.
- Η υπηρεσιακή κατάσταση. Οι περισσότεροι διευθυντές του δείγματος έχουν πολλά χρόνια διοικητικής εμπειρίας, -κάποιοι από αυτούς βρίσκονται πολύ κοντά στη συνταξιοδότηση- που σημαίνει ότι έχουν επανειλημμένα συμμετάσχει σε διαδικασίες επιλογής, με τελείως διαφορετική σύνθεση ΠΥΣΔΕ, και με διαφορετικά κριτήρια αξιολόγησης. Οι θέσεις τους, όπως και αυτές των νεο-προαχθέντων διευθυντών, συνθέτουν ένα πολύ ενδιαφέρον «μείγμα» απόψεων και αντιλήψεων.

4.5 Συλλογή και καταγραφή των δεδομένων

Η διαδικασία των συνεντεύξεων ξεκίνησε στα μέσα Μαΐου και ολοκληρώθηκε τις πρώτες μέρες του Ιουλίου του 2010, αφού είχε ολοκληρωθεί η βιβλιογραφική ανασκόπηση. Αρχικά διενεργήθηκαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις, ώστε να ελεγχθεί στην πράξη η σαφήνεια, η ευκολία κατανόησης, η αλληλουχία των ερωτήσεων και η χρονική διάρκεια της διαδικασίας, ούτως ώστε να γίνεται καλύτερος προγραμματισμός των επισκέψεων του ερευνητή στις σχολικές μονάδες και να αποφεύγεται η παρακώλυση του διοικητικού έργου των διευθυντών.

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στο χώρο των γραφείων των διευθυντών δηλαδή σε χώρους οικείους προς τους ερωτώμενους, καθώς σύμφωνα με την επισήμανση των Cohen και Manion (2000), αυτό δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας και άνεσης που συντείνει στην εξασφάλιση ειλικρινών απαντήσεων. Όλες οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν μετά το τέλος του διδακτικού ωραρίου, προκειμένου να αποφευχθούν οχλήσεις που θα διέκοπταν τη ροή της συζήτησης, αλλά και θόρυβοι που

είναι συνυφασμένοι με το σχολικό περιβάλλον. Αυτό βέβαια, δε σημαίνει ότι η διαδικασία ήταν πάντοτε απρόσκοπτη από τηλεφωνικές κυρίως, διακοπές.

Η διαδικασία των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε, αφού προηγήθηκε τηλεφωνική ή δια ζώσης επικοινωνία και ενημέρωση για το θέμα της επικείμενης έρευνας, το σκοπό της, όπως και τα μέσα εκπόνησής της, ακολουθώντας την προτροπή του Bell (1997) περί δεοντολογίας που πρέπει να διέπει τις συνεντεύξεις. Επισημάνθηκε στους υποψήφιους συμμετέχοντες, ότι αυτή αποτελεί μέρος διπλωματικής εργασίας και δόθηκαν διαβεβαιώσεις για την εμπιστευτικότητα, την ανωνυμία και τη μη δημοσιοποίηση προσωπικών δεδομένων των συνεντευξιαζόμενων. Σε αυτούς τους διευθυντές που εξ αρχής ήταν διστακτικοί, δόθηκαν από τον ερευνητή οι ερωτήσεις της συνέντευξης και επιχειρήθηκαν επαναλαμβανόμενες τηλεφωνικές επαφές ώστε να ξεπεραστεί η διστακτικότητά τους, ενώ παράλληλα κατεβλήθη προσπάθεια να γίνει κατανοητό ότι η έρευνα δεν έχει ως στόχο να αξιολογήσει τις γνώσεις τους, αλλά να καταγράψει τις απόψεις τους για το συγκεκριμένο θέμα.

Ένα άλλο πρόβλημα που κλήθηκε ο ερευνητής να αντιμετωπίσει, ήταν η χρήση του μαγνητοφώνου για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων και της διστακτικότητας και καχυποψίας που συνοδεύει τη χρήση αυτού του μέσου, ιδιαίτερα όταν η συνέντευξη ερευνά θέματα που αφορούν άμεσα τη δουλειά και το ρόλο των υποκειμένων. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Nias, 1991; Φραγκουδάκη & Ασκούνη, 1999) αυτή οφείλεται κυρίως, στη μη εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις ερευνητικές διαδικασίες και στη σύνδεση της συνέντευξης με την αξιολόγηση. Το πρόβλημα αυτό ξεπεράστηκε χάρη στην εμπιστοσύνη που επέδειξαν οι περισσότεροι στο πρόσωπο του ερευνητή, όπως τονίστηκε επανειλημμένως από τους συνεντευξιαζόμενους. Γενικά, δόθηκε ιδιαίτερη σημασία σε θέματα δεοντολογίας και καλλιέργειας φιλικού κλίματος μεταξύ του ίδιου και των υποκειμένων (Mason, 2003).

Σε μία περίπτωση που ο διευθυντής δε δέχθηκε να χρησιμοποιηθεί το μαγνητόφωνο, οι απόψεις του κατεγράφησαν με τη μορφή σημειώσεων, κάτι που περιόριζε την ευελιξία του ερευνητή, όπως και τη δυνατότητα διατήρησης του ενδιαφέροντος σε υψηλά επίπεδα. Γεγονός αποτελεί, ότι όλοι οι συμμετέχοντες υπήρξαν υπομονετικοί και πρόθυμοι να παρέχουν πρόσθετες διευκρινήσεις, όπου τους ζητήθηκε, ώστε να γίνει πλήρης αποσαφήνιση και πιστή καταγραφή των απόψεών τους.

Η διάρκεια των συνεντεύξεων προσέγγιζε τη μία ώρα και διεξήχθησαν σε ένα σχετικά άτυπο και χαλαρό ύφος. Σε αρκετές περιπτώσεις, κρίθηκε σκόπιμος ο

σχολιασμός των ερωτήσεων πριν την μαγνητοφώνηση των απαντήσεων, τόσο για την παροχή διευκρινήσεων από την μεριά του ερευνητή, όσο και για την καλύτερη προετοιμασία του ερωτώμενου. Το παράλληλο μορφωτικό επίπεδο του ερευνητή και των διευθυντών, καθώς και η προηγηθείσα διαπραγμάτευση της διατύπωσής των ερωτήσεων κατά τη διεξαγωγή των πιλοτικών συνεντεύξεων, συνέτεινε στην ευχερή κατανόησή τους. Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων αρκετοί από τους συμμετέχοντες ζήτησαν να ενημερωθούν για τα αποτελέσματα της έρευνας, κάτι που ο ερευνητής τους υποσχέθηκε.

4.6 Κωδικοποίηση και επεξεργασία των δεδομένων

Τα βασικά στάδια σε αυτή τη φάση της έρευνας, ήταν η μεταγραφή των μαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων (απομαγνητοφώνηση), η ομαδοποίηση παρόμοιων απαντήσεων σε κατηγορίες και η τοποθέτηση των απαντήσεων σε γενικές ενότητες (Mason, 2003).

Τα δακτυλογραφημένα κείμενα που ετοιμάστηκαν από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, ελέγχθηκαν για την ακρίβειά τους σε σχέση με τις αυθεντικές ηχογραφήσεις και όπως ήταν αναμενόμενο, υπήρξε ένας όγκος δεδομένων από το υλικό των συνεντεύξεων, που έπρεπε να ταξινομηθούν σε κατηγορίες με βάση τις απαντήσεις στα ερωτήματα και τη θεματική προκωδικοποίηση που είχε επιχειρηθεί κατά το σχεδιασμό της συνέντευξης.

Μετά τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων των συνεντεύξεων ακολούθησε η κωδικοποίησή τους, (Ιωσηφίδης, 2003). Επειδή τα δεδομένα στην ποιοτική έρευνα είναι μη δομημένα, έγιναν αρκετές δοκιμές μέχρι να ενταχθούν σε θεματικά πεδία, ακολουθώντας την τυπολογική ανάλυση, προκειμένου να διερευνηθούν τόσο τα δεδομένα καθενός, όσο και οι μεταξύ τους συσχετισμοί, σύμφωνα πάντα με τους στόχους της έρευνας (Cohen & Manion, 2000:394).

Η επεξεργασία του υλικού που προέκυψε από τις συνεντεύξεις έγινε με τη μέθοδο **της ανάλυσης περιεχομένου** (content analysis), ως μια τυποποιημένη μέθοδος που οδηγεί στη συστηματική κωδικοποίηση του γραπτού και του προφορικού λόγου και στην ποσοτικοποίηση του περιεχομένου των μη τυποποιημένων συνεντεύξεων (Πασχαλιώρη & Μίλεση, 2005:22). Στο στάδιο αυτό, που κρίνεται ως εξαιρετικά σημαντικό, επιχειρήθηκε η απόδοση νοήματος στα εμπειρικά ποιοτικά δεδομένα που είχαν συγκεντρωθεί και στην κωδικοποίησή τους, με στόχο τα τμήματα που εμφανίζουν

κοινά χαρακτηριστικά (θεματική κωδικοποίηση) να συνδεθούν μέσω των κωδικών, ώστε να είναι δυνατή η επεξεργασία του υλικού της επικοινωνίας. Οι κωδικοί αντιστοιχούν σε ευρύτερες ή πιο περιορισμένες θεματικές περιοχές, που αναφέρονται σε έννοιες, ιδέες και ερμηνείες, που είναι κοινές για κάθε περίπτωση και στοχεύουν στην περιγραφή και ανάλυση των θεματικών περιοχών κάθε περίπτωσης και τη συγκριτική ανάλυση των περιπτώσεων κατά θεματικές περιοχές (Ιωσηφίδης, 2003:77-81). Οι θεματικές περιοχές που προέκυψαν στη συγκεκριμένη εργασία είναι οι ακόλουθες:

1. Η επιστημονική κατάρτιση και τα κίνητρα κατάληψης των διοικητικών θέσεων.
 - α) Δημογραφικά στοιχεία και προσόντα των διευθυντών του δείγματος
 - β) Κίνητρα μετάβασης στη θέση του διευθυντή
2. Τα προσόντα (χαρακτηριστικά – ικανότητες – συμπεριφορές) του αποτελεσματικού διευθυντή.
 - α) Γνώσεις και ικανότητες αποτελεσματικής διεύθυνσης
 - β) Αναμενόμενη συμπεριφορά
3. Προετοιμασία και υποστήριξη από την Πολιτεία, πριν και μετά την ανάληψη των καθηκόντων τους ως διευθυντές σχολικών μονάδων.
 - α) Παρακολούθηση προγραμμάτων προετοιμασίας και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση
 - β) Ενεργοποίηση άλλων μορφών στήριξης
4. Αξιοπιστία των επιμέρους κριτηρίων επιλογής του ισχύοντος πλαισίου.
 - α) Μετρήσιμα κριτήρια
 - β) Συνεκτιμώμενα κριτήρια
5. Σύνθεση των επιτροπών επιλογής και συμμετοχή άλλων φορέων.
 - α) Δομή των υπηρεσιακών συμβουλίων
 - β) Συμμετοχή άλλων φορέων στις διαδικασίες επιλογής
6. Προτάσεις βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του πλαισίου επιλογής.
 - α) Παρακολούθηση προγραμμάτων προετοιμασίας και καθιέρωση γραπτών εξετάσεων
 - β) Θέσπιση μονιμότητας των διευθυντών

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η ομαδοποίηση των κωδικοποιημένων δεδομένων σε κατηγορίες, μέσα από μια διαδικασία που είναι γνωστή ως διαδικασία

«διύλισης» των δεδομένων (ΕΑΠ, 1999), ώστε να ερμηνευθούν οι πιθανές σχέσεις μεταξύ των κωδικών. Διαμορφώθηκε έτσι, ένα ερμηνευτικό σχήμα που βασίζεται στα δεδομένα, τα νοηματοδοτεί και καταλήγει σε διαπιστώσεις, με στόχο την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, που είτε είχαν διατυπωθεί από πριν, είτε προέκυψαν από τα δεδομένα κατά τη διάρκεια της ερευνητικής προσπάθειας (Ιωσηφίδης, 2003:82-83).

4.7 Παρουσίαση των ερευνητικών ευρημάτων

4.7.1 Στοιχεία για τα σχολεία

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά έξι διευθυντές και διευθύντριες (τέσσερις άντρες και δύο γυναίκες) από σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ευβοίας. Από αυτούς, οι τρεις είναι διευθυντές Λυκείων, δύο υπηρετούν σε Γυμνάσια και ένας σε Γυμνάσιο με Λυκειακές τάξεις. Τα σχολεία με μαθητικό δυναμικό που κυμαίνεται από 60 έως 230 μαθητές, απασχολούν 15 με 22 εκπαιδευτικούς με μόνιμη ή προσωρινή σχέση εργασίας. Χαρακτηριστικό είναι, ότι κανένα σχολείο δεν διαθέτει γραμματέα και φύλακα, ενώ μόνο δύο έχουν επιστάτη. Τα κτίρια στα οποία στεγάζονται είναι ως επί το πλείστον ανεγερθέντα την τελευταία εικοσαετία και ένα μπορεί να χαρακτηριστεί ως «ιστορικό», αφού εγκαινιάστηκε στα μέσα του προηγούμενου αιώνα. Όλα έχουν ανακαινιστεί, ώστε να δημιουργηθούν αίθουσες Πληροφορικής, Τεχνολογίας, εργαστήρια Φυσικής και Χημείας και Βιβλιοθήκες. Πρέπει να σημειωθεί, ότι όλοι οι διευθυντές καταβάλλουν προσπάθειες να διατηρήσουν ή ακόμη και να βελτιώσουν την εσωτερική και εξωτερική εμφάνιση, όπως και την λειτουργικότητα των σχολείων τους, παρά τα οξυμένα οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν, ειδικά τα τελευταία χρόνια.

4.7.2 Αποτελέσματα συνέντευξης

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που ακολουθεί, πραγματοποιείται κατά θεματική κατηγορία. Στην αρχή κάθε θεματικής περιοχής παρατίθεται ένα εισαγωγικό σχόλιο, όπου επισημαίνονται τα επιμέρους σημεία της, παρουσιάζονται οι μεταβλητές, όπως προέκυψαν από την αναλυτική διαδικασία που προηγήθηκε και επιχειρείται η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών, προκειμένου να παραχθεί νόημα και ερμηνεία. Η τεκμηρίωσή τους γίνεται με την παράθεση τμημάτων των δεδομένων, όπως αυτά προέκυψαν από τη διαδικασία της συνέντευξης. Στο τέλος των τμημάτων αυτών,

που αποτελούνται από αντιπροσωπευτικές φράσεις των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα, παρατίθεται ο κωδικός του διευθυντή, ο οποίος για λόγους ανωνυμίας, περιορίζεται στον αύξοντα αριθμό της συνέντευξης, μετά το αρχικό Σ. που σημαίνει συνέντευξη. Για τον ίδιο λόγο, ο «διευθυντής» μπορεί να αναφέρεται τόσο σε άντρα όσο και σε γυναίκα που διευθύνει σχολική μονάδα.

4.7.2.1 Τα προσόντα και τα κίνητρα μετάβασης στη θέση του Διευθυντή.

α) Ατομικά δημογραφικά στοιχεία και προσόντα των υποκειμένων του δείγματος.

Οι διευθυντές που έλαβαν μέρος στην έρευνα ανέλαβαν τα διοικητικά τους καθήκοντα, σύμφωνα με τις κρίσεις που διεξήχθησαν τον Αύγουστο του 2006, από την 1.9.2006 και η τετραετής προβλεπόμενη θητεία τους λήγει στις 31.8.2010.

Όπως αναφέραμε παραπάνω, τέσσερις είναι άνδρες και δύο γυναίκες. Οι ειδικότητές τους κατανέμονται ως εξής: τρεις είναι καθηγητές φυσικής αγωγής (ΠΕ 11), ένας μαθηματικός (ΠΕ 3), ένας φιλόλογος (ΠΕ 2), και ένας Οικονομολόγος (ΠΕ 18). Οι ηλικίες τους είναι από 48 έως 60 έτη, με μέσο όρο τα 55,3 έτη. Τα χρόνια προϋπηρεσίας κυμαίνονται από 23 έως 33, με μέσο όρο τα 28 χρόνια. Όταν ανέλαβαν για πρώτη φορά διευθυντικά καθήκοντα είχαν προϋπηρεσία από 16 έως 28 χρόνια με μέσο όρο τα 21,4 χρόνια. Οι δύο από αυτούς έχουν διατελέσει στο παρελθόν υποδιευθυντές (από ένα έως έξι μήνες) και η πρώτη τους εμπειρία σε διευθυντική θέση ήταν λόγω αναπλήρωσης του προηγούμενου διευθυντή, που είτε συνταξιοδοτήθηκε είτε αντιμετώπισε προβλήματα υγείας και από τότε έχουν πολλαπλές θητείες στη θέση αυτή, όπως και ο επόμενος, με τη διαφορά ότι δεν έχει υπηρετήσει καθόλου ως υποδιευθυντής. Από τους άλλους τρεις, ένας έχει διατελέσει για δύο χρόνια υποδιευθυντής και υπηρετεί για πρώτη φορά στη θέση αυτή, αντικαθιστώντας τον αποχωρούντα διευθυντή, ένας υπηρετεί για πρώτη φορά στη θέση του διευθυντή, χωρίς προηγούμενη διοικητική εμπειρία, και τέλος ο τρίτος ασκούσε χρέη «άτυπου» υποδιευθυντή επί σειρά ετών, αφού στο σχολείο του δεν προβλεπόταν παρόμοια θέση εξαιτίας του μικρού του μεγέθους.

Τα ηλικιακά δεδομένα των ερωτώμενων διευθυντών όπως και τα χρόνια προϋπηρεσίας τους όταν ανέλαβαν για πρώτη φορά τη θέση αυτή παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, επειδή ενισχύουν την αντίληψη περί κυριαρχίας της «αρχαιότητας» κατά την πλήρωση των διευθυντικών θέσεων και διαψεύδουν τις προσδοκίες της κεντρικής διοίκησης για προσέλκυση νεότερων ηλικιακά

εκπαιδευτικών, με ό,τι περαιτέρω αυτό δύναται να σημαίνει, όσον αφορά στην προσωπικότητά τους και τις αντιλήψεις τους. Κρίνεται σκόπιμο να αναφέρουμε ότι το θεσμικό πλαίσιο που ίσχυσε (Π.Δ 25/2002) κατά τις προηγούμενες κρίσεις, μείωνε τα απαιτούμενα χρόνια προϋπηρεσίας από 12 σε 8, δίνοντας την ευκαιρία σε νεότερους εκπαιδευτικούς με περισσότερα επιστημονικά προσόντα, να καταλάβουν τις διευθυντικές θέσεις. Αυτό δεν αποτυπώνεται στην περίπτωση των συμμετεχόντων στην έρευνα διευθυντών ίσως επειδή επιλέχθηκαν σύμφωνα με τα κριτήρια που όριζε ο Νόμος 3467/2006, ο οποίος επανέφερε τη δωδεκαετή προϋπηρεσία ως προϋπόθεση για την υποβολή αίτησης για τις διοικητικές θέσεις, ενέργεια που σχολιάστηκε ως εξής:

«Τα 12 χρόνια είναι αρκετά για να ασκήσει κάποιος αποτελεσματική διεύθυνση, αν όμως οι εκπαιδευτικοί διορίζονταν νωρίτερα, θα ήθελα το όριο να είναι τα 15 χρόνια» (Σ.1).

«Αν τα 12 χρόνια είναι αρκετά για να κερδίσει κάποιος την εκτίμηση και την αποδοχή του Συλλόγου των Διδασκόντων, τότε καλώς έχουν. Σε αρκετές περιπτώσεις αυτά τα χρόνια δεν αρκούν» (Σ.2).

«Δεν λέω, να μπουν κάποια όρια, αλλά όταν διορίζομαστε στα 35 με 40 και θέλουμε 12 χρόνια για να έχουμε δικαίωμα να θέσουμε υποψηφιότητα, τότε πάμε 50 χρονών. Έτσι βλέπουμε σχολεία με διευθυντές που έχουν πολλά χρόνια προϋπηρεσίας, να μένουν αναγκαστικά στη θέση τους, και ένας νέος συνάδελφος με όνειρα, με ιδέες, με φιλοδοξίες, να περιμένει τη συνταξιοδότησή του, γιατί στις κρίσεις μειονεκτεί. Αν ο παλιότερος έχει περισσότερα προσόντα και όρεξη για δουλειά, ας την πάρει τη θέση, αλλιώς ας την πάρει ο νεότερος που έχει διάθεση να δουλέψει» (Σ.5).

«Νομίζω ότι δεν είναι σωστό αυτό το κριτήριο, γιατί ένας εργατικός και ζύπνιος συνάδελφος μπορεί να αναλάβει πιο γρήγορα. Γιατί οι μεγαλύτεροι είναι κουρασμένοι,[γελά] βαριούνται και δεν έχουν φαντασία, ούτε όρεξη. Οπότε λιγότερα χρόνια θα ήταν χρήσιμο» (Σ.6).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το κριτήριο της προϋπηρεσίας για τη διεκδίκηση της διευθυντικής θέσης ποικίλει σε διάρκεια στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά σίγουρα παίζει σημαντικό ρόλο στην κατάληψη τέτοιων θέσεων (Euridice European Unit, 1996). Στην Αγγλία, σύμφωνα με αναφορά του NCSL (2006), το ¼ των διευθυντών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι πάνω από 55 χρονών, και ο χρόνος αναμονής –που είναι κατά μέσο όρο 20 χρόνια- αποθαρρύνει

τους νέους και φιλόδοξους εκπαιδευτικούς, από τη διεκδίκηση των διευθυντικών θέσεων, με αποτέλεσμα να επανεπιλέγονται οι παλαιότεροι.

Από τους διευθυντές του δείγματος, μόνο ένας διαθέτει πτυχίο ξένης γλώσσας (Ιταλικά), ενώ δύο υποστήριξαν ότι γνωρίζουν Αγγλικά και Γαλλικά. Ένας δήλωσε ότι θα του ήταν χρήσιμη η γνώση ξένης γλώσσας (Αγγλικά) στην άσκηση των καθηκόντων του, ενώ οι υπόλοιποι δεν την θεωρούν απαραίτητη. Όλοι έχουν γνώσεις χειρισμού υπολογιστή, αλλά μόνο οι τέσσερις έχουν παρακολουθήσει το σχετικό πρόγραμμα που εφαρμόζει το Υπουργείο Παιδείας για όλους τους εκπαιδευτικούς και έχουν αποκτήσει το πιστοποιητικό που εκδίδεται. Θεωρούν απαραίτητη προϋπόθεση για την άσκηση αποτελεσματικής διοίκησης τη χρήση του, τόσο για την διευκόλυνση της επικοινωνίας με τις προϊστάμενες αρχές, όσο και για την πληρέστερη ενημέρωσή τους για τρέχοντα ζητήματα.

«Ο χειρισμός του υπολογιστή με έχει βοηθήσει πολύ. Εξοικονομώ αρκετό χρόνο κατά τη διεκπεραίωση των καθημερινών εργασιών, αφού όλα τα απαραίτητα έντυπα είναι καταχωρημένα σε αρχεία. Επίσης, βρίσκω οτιδήποτε μου χρειάζεται σχετικά με τη νομοθεσία, πολύ γρήγορα» (Σ.1).

«Σίγουρα ό,τι γνωρίζεις είναι καλό, αλλά δεν ένιωσα ότι με δυσκόλεψε στη δουλειά μου το ότι δεν γνωρίζω καλά Αγγλικά. Αντίθετα, παρά το γεγονός ότι δυσκολεύτηκα να μάθω τον υπολογιστή, περισσότερο λόγω έλλειψης χρόνου, τελικά αποζημιώθηκα από τις διευκολύνσεις που παρέχει η χρήση του» (Σ.2).

«Θεωρώ απαραίτητη την ξένη γλώσσα στην άσκηση διοίκησης και βέβαια, ακόμη περισσότερο τις γνώσεις υπολογιστή. Διαφορετικά, δεν μπορείς να ασκήσεις τα καθήκοντά σου επαρκώς» (Σ.3).

«Πιστεύω ότι χρειάζεται περισσότερο η πιστοποίηση στους υπολογιστές παρά η ξένη γλώσσα. Υπάρχουν πολλοί πετυχημένοι διευθυντές που δεν τους χρειάστηκε ποτέ η ξένη γλώσσα στα καθήκοντά τους» (Σ.5).

Είναι φανερό ότι η ένταξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε) στην εκπαίδευση, όχι μόνο διευκόλυνε το έργο των εκπαιδευτικών, αλλά και ως ένα βαθμό διαμόρφωσε τις συνθήκες μέσα στις οποίες λειτουργούν οι σχολικές μονάδες, καθώς και το προφίλ και το ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης (Βακάλης, 2006). Σύμφωνα με τον Τζιμογιάννη (2000), οι Τ.Π.Ε. αλλάζουν ριζικά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση,

συγκεντρώνουν, αναλύουν, αναπαριστούν, παρουσιάζουν και μεταφέρουν την πληροφορία και κατά συνέπεια, αναμένεται να έχουν άμεσο αντίκτυπο σε όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι διευθυντές που έλαβαν μέρος στην έρευνα, στο σύνολό τους δεν έχουν επιπλέον σπουδές, πέραν του βασικού πτυχίου, δηλαδή δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακές σπουδές ή διδακτορικό τίτλο. Παρόλο που επισημαίνουν τη σημασία των πρόσθετων σπουδών ως ένα επιπλέον εφόδιο κατά την άσκηση των καθηκόντων τους και εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στις σπουδές στη διοίκηση και την αυξημένη μοριοδότηση που θα πρέπει να λαμβάνουν, τονίζουν ότι η κατοχή των παραπάνω δεν εξασφαλίζει διοικητική επάρκεια.

«Το μεταπτυχιακό και το διδακτορικό πρέπει να είναι συναφές με τη διοίκηση, ώστε να συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Διαφορετικά ίσως να είναι αρνητικός παράγων» (Σ. 1).

«Δεν είναι δυνατόν το μεταπτυχιακό, και μάλιστα σε οποιοδήποτε αντικείμενο, να κάνει έναν καλό διευθυντή» (Σ.2).

«Οι σπουδές στη διοίκηση και ειδικά στη διοίκηση σχολικών μονάδων, θεωρώ ότι είναι πλέον απαραίτητες, αλλά μόνο το πτυχίο δεν αρκεί για να ασκήσει κάποιος αποτελεσματική διεύθυνση. Δε σημαίνει ότι ένας άριστος πτυχιούχος μπορεί να ασκήσει αποτελεσματική διοίκηση, όπως ένας άριστος ποδοσφαιριστής δεν είναι σίγουρο ότι θα γίνει και πολύ καλός προπονητής. Απλώς μπορούμε να πούμε ότι βοηθούν, αφού σου δίνουν τα εφόδια που χρειάζεσαι. Οι επιπλέον γνώσεις πάντα είναι χρήσιμες. Όσο πιο πολλά γνωρίζεις πάνω στο αντικείμενο σου, τόσο καλύτερα ασκείς τα καθήκοντά σου, αρκεί να αξιοποιείς αυτές τις γνώσεις προς όφελος της εκπαίδευσης» (Σ.3).

«Δεν σημαίνει ότι κάποιος που έχει μεταπτυχιακό ή διδακτορικό μπορεί και να διοικεί. Έχουμε δει παραδείγματα συναδέλφων με μεταπτυχιακά ή διδακτορικά, που σε περνάνε στα μόρια και παίρνουν τη θέση, ενώ κατά τα άλλα δεν ξέρουν πως ξεκλειδώνεται μια πόρτα. Ο διευθυντής στο σχολείο πρέπει να είναι και υδραυλικός, κλειδαράς, ηλεκτρολόγος, πέρα από το εκπαιδευτικό του έργο. Η διοίκηση έχει να κάνει με μαθητές, με γονείς, με υπηρεσίες, με την τοπική αυτοδιοίκηση. Επειδή έχει πάρει κάποιος ένα μεταπτυχιακό στη Βιολογία, είναι ικανός να διοικεί;» (Σ.4).

«Δεν μπορεί κάποιος να έχει μεταπτυχιακό στον καλλιτεχνικό τομέα ή στον τεχνολογικό και αυτό να μετράει περισσότερο στο να γίνει διευθυντής. Το σωστό θα ήταν

οι μεταπτυχιακές σπουδές να μοριοδοτούνται επιπλέον όταν είναι συναφείς με τη διοίκηση» (Σ.5).

«Τα μεταπτυχιακά πρέπει να μοριοδοτούνται, αλλά αυτό που πρέπει να κάνει τη διαφορά είναι όταν είναι πάνω στη διοίκηση σχολικών μονάδων. Εγώ βέβαια δεν γνωρίζω κανέναν διευθυντή που να έχει τέτοιου είδους σπουδές» (Σ.6).

Από τις απαντήσεις που παρατέθηκαν γίνεται αντιληπτό, ότι οι διευθυντές, βασισμένοι σε εμπειρίες προηγούμενων επιλεκτικών διαδικασιών, εμφανίζονται ιδιαίτερα επιφυλακτικοί απέναντι στην επιπλέον μοριοδότηση των μεταπτυχιακών σπουδών και ειδικότερα εκείνων που δε σχετίζονται άμεσα με την εκπαιδευτική διοίκηση. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω οι ερωτώμενοι δεν διαθέτουν μεταπτυχιακούς τίτλους, γεγονός που πιθανώς επέδρασε στις απόψεις που εκφράστηκαν.

Ως προς την επιμόρφωση που ίσως έχουν λάβει πριν ή μετά τον διορισμό τους στη θέση του διευθυντή, μας δήλωσαν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει κανενός είδους επιμορφωτικά σεμινάρια, ακόμη και αυτοί που έχουν μακρά θητεία στη σχολική διοίκηση, παρόλο που όλοι υποστήριξαν ότι είναι απαραίτητα στην ποιοτική άσκηση του διοικητικού έργου.

«Η επιμόρφωση είναι πάντα απαραίτητη, γι' αυτό και λέμε δια βίου μάθηση. Κανείς δεν τα ξέρει όλα, ούτε διεκδικούμε το αλάθητο. Κάθε μέρα αντιμετωπίζουμε και καινούρια πράγματα» (Σ.4).

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Χατζηδήμου & Βιτσιλάκη (2006), όπου διαπιστώθηκαν τα εξής: α) Τις περισσότερες θέσεις διευθυντών τις κατέχουν άνδρες, β) οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιλεγεί μία ή περισσότερες φορές σε θέση στελέχους (Διευθυντή – Υποδιευθυντή), έχουν περισσότερες πιθανότητες να επανεκλεγούν, γ) το μεγαλύτερο μέρος των διευθυντών δεν έχει επιπρόσθετες σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου, και δ) το μεγαλύτερο μέρος των διευθυντών δηλώνει ότι δεν κατέχει καμιά ξένη γλώσσα.

β) Κίνητρα μετάβασης στη θέση του Διευθυντή.

Η βιβλιογραφία περιέχει αρκετές υποθέσεις για τη θεωρητική και πρακτική σπουδαιότητα της ανάπτυξης και κατανόησης των επιπέδων καριέρας των διευθυντών. Σύμφωνα με τον Gronn (1999), η καριέρα μπορεί να θεωρηθεί «σαν μια ακολουθία

σχεδιασμένων κινήσεων και για αυτό δημιουργείται η αίσθηση της πρόβλεψης της πορείας της» (σ. 25). Σε πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη σε 23 Ευρωπαϊκές χώρες, ο συγγραφέας συμπέρανε ότι «σχεδόν σε όλα τα συστήματα απαιτείται ο διευθυντής να είναι εκπαιδευτικός και σε κάποιο βαθμό έμπειρος δάσκαλος» (Watson, 2003:7). Ο Derks (2003) αναφερόμενος στις Κάτω Χώρες έγραψε ότι «το Σχολικό Συμβούλιο μπορεί να διορίσει οποιονδήποτε σαν τον νέο διευθυντή του, αλλά στην πράξη οι διευθυντές στην υποχρεωτική εκπαίδευση, σχεδόν πάντα ξεκινούν την καριέρα τους ως εκπαιδευτικοί τάξης» (σ.70). Το ίδιο συμβαίνει στην Αγγλία και στις ΗΠΑ, όπου οι Gates και οι συνεργάτες του (2003) σε μια μεγάλη έρευνα που πραγματοποίησαν, έδειξαν ότι παρόλο που είναι πιθανό κάποιος να γίνει διευθυντής χωρίς να έχει τέτοια εμπειρία, στην πράξη η διδασκαλία είναι η πιο κοινή «οδός» που οδηγεί στη θέση του διευθυντή. Σύμφωνα με την έρευνα, 99% των διευθυντών των δημόσιων σχολείων είχαν κάποια διδακτική εμπειρία.

Στην Κύπρο, παρόλο που το επάγγελμα του εκπαιδευτικού τοποθετείται πολύ ψηλά στις προτιμήσεις των νέων, η διευθυντική θέση δεν είναι η πρώτη επιλογή των ενεργεία εκπαιδευτικών (Pashiardis & Ribbins, 2003). Το ίδιο ισχύει στην Κίνα, στη Μαλαισία και στη Σιγκαπούρη, όπου οι περισσότεροι διευθυντές που ρωτήθηκαν κατά την διενέργεια σχετικών ερευνών (Chew et al., 2003:63; Ribbins & Zhang, 2004:141), υποστήριξαν ότι υποχρεώθηκαν να εμπλακούν με τη διοίκηση των σχολείων, επειδή στα εκπαιδευτικά συστήματα αυτών των χωρών, οι διορισμοί των διευθυντών γίνονται σύμφωνα με την αρχαιότητα και τα προσόντα.

Οι διευθυντές που ρωτήθηκαν για το ίδιο θέμα, δηλαδή για τα κίνητρα που τους ώθησαν στην ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων, μας απάντησαν:

«Λόγω εμπειρίας στη θέση του Υποδιευθυντή και κυρίως γιατί δεν υπήρχε άλλος ενδιαφερόμενος όταν προήχθη ο προηγούμενος διευθυντής σε Προϊστάμενος Γραφείου» (Σ.1).

«Ήθελα να καταθέσω την εμπειρία μου για την εύρυθμη λειτουργία και καλή οργάνωση του σχολείου. Σκοπός μου ήταν να βοηθήσω περισσότερο τα παιδιά, γιατί το σχολείο μας δεν είναι απρόσωπο, γνωρίζει τα βιώματα και την οικογενειακή κατάσταση του κάθε μαθητή. Επιτελούμε κοινωνικό έργο αναγνωρίζοντας τις ανάγκες του κάθε παιδιού και ανταποκρινόμαστε σε αυτές. Ήθελα το κάτι περισσότερο για τα παιδιά. Ήθελα ο Σύλλογος Διδασκόντων να λειτουργήσει σε μια βάση απόλυτης κοινωνικής

προσφοράς πέρα από το διδακτικό έργο. Σε αυτόν τον τομέα πίστευα ότι μπορούσα να παίζω ουσιαστικό ρόλο και νομίζω ότι το πέτυχα» (Σ.2).

«Αυτό έγινε τυχαία. Έκανα βέβαια αναπλήρωση διευθυντή σε τακτά διαστήματα λόγω ασθένειας του προηγούμενου συναδέλφου, αλλά τη χρονιά που συνταξιοδοτήθηκε, ανέλαβα τη διεύθυνση για 6 μήνες, ώσπου να γίνουν οι κρίσεις των στελεχών και στη συνέχεια η εκτίμηση των συναδέλφων με «ανάγκασε» να παραμείνω. Δεν ήταν βέβαια και ότι το καλύτερο, αφού μπήκα κατευθείαν στα «βαθιά», σε μια περίοδο που έγινε η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, δηλαδή ήταν η χρονιά που καταργήθηκαν οι κατευθύνσεις και οι μαθητές έδιναν πανελλαδικές εξετάσεις. Από τότε έχω συνεχόμενες θητείες στη θέση αυτή» (Σ.3).

«Η αγάπη μου για τα παιδιά και για αυτό το σχολείο, τίποτε άλλο. Ούτε τα χρήματα ούτε τίποτα. Αυτά τα χαρίζω. Δουλεύω νυχθημερόν για να πετύχω αυτά που έθεσα ως στόχο. Εχθές έφυγα 11 παρά 25 από εδώ. Βλέπεις όμως τι έχουμε καταφέρει, ουσιαστικά μέσα σε ένα χρόνο» (Σ.4).

Πρέπει να σημειωθεί ότι πράγματι, η εξωτερική εμφάνιση του σχολείου ήταν ολοκληρωτικά αναμορφωμένη από την εικόνα που είχε αποκομίσει ο ερευνητής κατά την τελευταία του επίσκεψη, πριν από περίπου ένα χρόνο. Κατασκευάστηκαν γήπεδα Μπάσκετ και Πέντε επί Πέντε ποδοσφαίρου, κίосκια για να κάθονται οι μαθητές κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, τοποθετήθηκαν προβολείς σε όλο τον προαύλιο χώρο, ώστε να φωτίζεται το σχολείο και να είναι λειτουργικό και τη νύκτα, και τα γραφεία των καθηγητών και του διευθυντή ανακαινίστηκαν και έδειχναν περισσότερο φιλικά.

«Η αλήθεια είναι ότι δεν είχα κάνει ποτέ αίτηση για διευθυντής, παρόλο που έχω αντικαταστήσει πολλές φορές προηγούμενους διευθυντές, είτε λόγω ασθένειας είτε λόγω θανάτου. Όπως καταλαβαίνετε, η εμπλοκή μου με τη διοίκηση ήταν συμπτωματική, αφού έτυχε να είμαι ο παλαιότερος στα σχολεία που υπήρξε πρόβλημα. Απλώς στις προηγούμενες κρίσεις, θεώρησα ότι θα ήταν σωστό να τελειώσω την εκπαιδευτική μου καριέρα ως διευθυντής, μετά από τόσες, χωρίς τη θέλησή μου, αναπληρώσεις» (Σ.5).

«Σίγουρα δεν το ήθελα, αλλά για να έρθω στον τόπο μου, ήταν η μοναδική λύση. Βλέπεις, δεν υπήρχε θέση για τη ειδικότητά μου στα σχολεία της περιοχής και είχα κουραστεί να μετακινούμαι ανά την Ελλάδα» (Σ.6).

Οι απαντήσεις των διευθυντών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με τα ευρήματα των προαναφερθεισών ερευνών, όσον αφορά στα κίνητρα μετάβασής τους στη θέση αυτή, και μπορούν να ταξινομηθούν ως εξής: δύο προέταξαν τη διάθεση προσφοράς προς

τους μαθητές, δύο ανέφεραν ότι η ενασχόλησή τους με τη διοίκηση έγινε λόγω συγκυριών που οφείλονταν κυρίως στην αρχαιότητα, ένας ανέφερε την θητεία του ως Υποδιευθυντής και παράλληλα την αποχώρηση του προηγούμενου διευθυντή, και ένας υποστήριξε ότι ήταν η μόνη λύση για να επανέλθει στον τόπο του. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός, ότι κανείς δεν ανέφερε την αυξημένη χρηματική αμοιβή που συνοδεύει τη διευθυντική θέση και είχε δοθεί από το αρμόδιο Υπουργείο ως πρόσθετο κίνητρο για την προσέλκυση μεγαλύτερου αριθμού υποψηφίων για τις θέσεις αυτές. Αυτό μπορεί να σημαίνει, είτε ότι το ύψος της αμοιβής αυτής δεν επαρκεί ώστε να αποτελέσει από μόνο της κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς, είτε ότι λόγοι, όπως η διάθεση προσφοράς στην εκπαίδευση, οι συγκυρίες ή οι προσωπικές φιλοδοξίες, οι οποίες επίσης δεν αναφέρθηκαν από τους ερωτώμενους, αποτελούν ισχυρότερους παράγοντες για την κατάληψη των διευθυντικών θέσεων.

«Δεν αμειβόμαστε όσο θα έπρεπε. Όπως και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί παίρνουμε ψίχουλα» (Σ.1).

4.7.2.2 Τα προσόντα (χαρακτηριστικά – ικανότητες – συμπεριφορές) του αποτελεσματικού Διευθυντή.

Οι αντιλήψεις των ερωτώμενων σχετικά με τα απαιτούμενα προσόντα που χαρακτηρίζουν τον αποτελεσματικό διευθυντή, σκιαγραφούν ουσιαστικά μια χαρισματική προσωπικότητα που ενσωματώνει μία ποικιλία χαρακτηριστικών, ικανοτήτων και συμπεριφορών και μπορούν να περιγραφούν με βάση δύο άξονες: α) τις ιδιότητες του, είτε με τη μορφή γνώσεων και προσόντων είτε με τη μορφή χαρακτηριστικών προσωπικότητας, και β) την αναμενόμενη συμπεριφορά (Παπαναούμ, 1995).

Ειδικότερα ανέφεραν:

«Θεωρώ πολύ σημαντικό να κατέχει ικανοποιητικά το αντικείμενό του, δηλαδή να έχει διοικητικές και παιδαγωγικές γνώσεις και σίγουρα να αγαπά το επάγγελμα αυτό και να είναι εργατικός» (Σ.1).

«Η κατανόηση των αναγκών των μαθητών, ιδιαίτερα εκείνων με ιδιαίτερες ανάγκες και η εύρεση αποτελεσματικών λύσεων, είναι πιστεύω βασικό στοιχείο. Επίσης, είναι μεγάλη υπόθεση να διαμορφώσεις καλό κλίμα στη λειτουργία του σχολείου και για τους εκπαιδευτικούς, αλλά πάνω από όλα για τους μαθητές» (Σ.2).

« Η διοίκηση του σχολείου είναι ταλέντο, αλλά πρέπει να καλλιεργείται. Δεν μπορεί ο καθένας να διοικήσει. Στις ομάδες δεν μπορεί όλοι να είναι ηγέτες, το γνωρίζουμε καλά εμείς, λόγω της ειδικότητάς μας. Ένας είναι ο ηγέτης» (Σ.3).

«Να είναι μάνατζερ, το σπουδαιότερο. Να έχει αυτοέλεγχο, να μπορεί να συγκρατεί τα νεύρα του, να είναι χαμηλών τόνων, να ξέρει καλά τη δουλειά του και αν γίνεται, να μπαίνει στο μυαλό των άλλων, αλλά πάνω απ' όλα να είναι μάνατζερ» (Σ.4).

«Καταρχήν ο διευθυντής πρέπει να έχει αυτοσεβασμό, να επιβάλλεται με το σωστό τρόπο, να ξέρει να εφαρμόζει ο ίδιος αυτά που απαιτεί από τους άλλους, να σκέφτεται πάντα ότι διοικεί σχολείο με παιδιά και συναδέλφους και όχι εργοστάσιο ή εφορία, και όταν χρειάζεται να υποχωρήσει για παιδαγωγικούς λόγους, να μπορεί να το κάνει. Και κυρίως, να μην έχει μεγάλη ιδέα για τον εαυτό του. Αν η κατάληψη της θέσης γίνεται μόνο από φιλοδοξία, τότε εξ αρχής ο διευθυντής έχει αποτύχει» (Σ.5).

«Σίγουρα, το να μπορείς να επικοινωνείς και να συνεργάζεσαι με τους συναδέλφους και τους μαθητές είναι το σπουδαιότερο προσόν για έναν επιτυχημένο διευθυντή, όπως και το να οργανώνεις το σχολείο» (Σ.6).

Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε, ότι οι ερωτώμενοι πιστεύουν ότι ο διευθυντής του σχολείου έχει τα χαρακτηριστικά ενός ηγέτη και επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στις διοικητικές και οργανωτικές ικανότητες όπως και παιδαγωγικές γνώσεις που πρέπει να διαθέτει, στην εργατικότητα και την αγάπη για την εκπαίδευση, . Επίσης θεωρούν σημαντικά προσόντα την ικανότητα κατανόησης των αναγκών των μαθητών, τη δημιουργία θετικού κλίματος μάθησης και τη διαμόρφωση αγαστού κλίματος συνεργασίας και επικοινωνίας με τους συναδέλφους.

4.7.2.3 Η υποστήριξη από την Πολιτεία, πριν και μετά την ανάληψη των καθηκόντων τους ως διευθυντές σχολικών μονάδων.

Οι ερευνητές Thody, Papanoum, Johanson & Pashiardis (2007) σε άρθρο τους που δημοσιεύθηκε στο έγκριτο εκπαιδευτικό περιοδικό International Journal of Educational Management, ανακοίνωσαν τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήγαγαν στην Αγγλία, στην Ελλάδα, στην Κύπρο και στην Σουηδία, σχετικά με την προετοιμασία των εκπαιδευτικών, πριν να αναλάβουν διοικητικά καθήκοντα, αλλά και τη στήριξη που είχαν μετά την τοποθέτησή τους σε διευθυντικές θέσεις, από τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών αυτών. Διαπίστωσαν λοιπόν, ότι οι διαφορετικές

βαθμίδες συγκεντρωτισμού αντανακλώνται στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την άσκηση διοίκησης. Έτσι, στις χώρες στις οποίες οι διευθυντικοί ρόλοι αποσκοπούν στην προώθηση της κρατικής πολιτικής, με μικρή μόνο αυτονομία να επιτρέπεται, οι υποψήφιοι διευθυντές έχουν λιγότερη εκπαίδευση από εκείνους που θα πρέπει να διοικήσουν τα σχολεία τους με περισσότερη αυτονομία.

Στην Ελλάδα, η κατάρτιση και επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης ακολούθησε ιστορικά την πορεία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Έτσι, δημιουργούνται τα Διδασκαλεία Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης, στα οποία συμμετέχουν διευθυντές σχολικών μονάδων. Τη δεκαετία του 1980, στις σχολές Επιμόρφωσης για τη Δημοτική Εκπαίδευση (ΣΕΛΔΕ) και τη Μέση Εκπαίδευση (ΣΕΛΜΕ) προβλεπόταν η λειτουργία ολιγόμηνων προγραμμάτων επιμόρφωσης για Λυκειαρχές και Γυμνασιάρχες, που δεν υλοποιήθηκαν τελικά. Από το 1985, χρονιά που θεσμοθετούνται τα ΠΕΚ (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα) ως και το 1992 που λειτούργησαν για πρώτη φορά (Π.Δ 250/92), δεν σημειώνεται κάποια εξέλιξη στο χώρο της επιμόρφωσης των στελεχών εκπαίδευσης. Από το 1996 και μετά, συναντάμε αρκετές απόπειρες για την οργάνωση σπουδών στο αντικείμενο της εκπαιδευτικής διοίκησης, κυρίως με τη μορφή μεταπτυχιακών προγραμμάτων που οργανώνουν τα Πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2001:118-120). Το γεγονός αυτό δε φαίνεται να αντανακλάται στην επιστημονική κατάρτιση και επιμόρφωση των διευθυντών του δείγματος. Από τις απαντήσεις τους ξεχωριστό ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι αναφορές που κάνουν για το Σύλλογο Διδασκόντων και τους προηγούμενους διευθυντές, οι οποίες και χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

«Δεν έχω παρακολουθήσει κανένα πρόγραμμα προετοιμασίας, ούτε πριν ούτε μετά την ανάληψη των καθηκόντων μου, ούτε από όσο γνωρίζω, υπήρξε ποτέ τέτοιο σεμινάριο για όσους ενδιαφέρονταν για τη θέση του διευθυντή. ...Η προηγούμενη εμπειρία μου ως Υποδιευθυντής με βοήθησε πάρα πολύ, αφού βρισκόμουν δίπλα σε έναν πολύ έμπειρο διευθυντή. Επίσης, είχα τη συμπαράσταση του Συλλόγου (Διδασκόντων) στην άμεση επίλυση των προβλημάτων» (Σ.1).

«Δεν έχω παρακολουθήσει σεμινάρια διοίκησης ούτε πριν ούτε μετά την επιλογή μου. Δεν υπήρχε κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο και επαναλαμβάνω, ήταν καθαρά θέμα εμπειρίας. Καταθέσαμε την εμπειρία τόσων χρόνων διδακτικής διαδρομής. Βέβαια, ο Σύλλογος Διδασκόντων με βοήθησε, αφού με αποδέχθηκε και συντάχθηκε μαζί μου. Χωρίς τη σύμπραξη του συλλόγου δεν μπορείς να προχωρήσεις, ας έχεις παρακολουθήσει

όσα σεμινάρια θες, αυτό είναι δεδομένο. Πρέπει να σας πω ότι από τους προηγούμενους διευθυντές μου, όπως οι ... [αναφέρει ονόματα διευθυντών], αποκόμισα πάρα πολλά» (Σ.2).

«Ούτε πριν ούτε μετά ενδιαφέρθηκε κάποιος για μας. Απλά μόνος μου έμαξα τους νόμους για να μπορέσω να ανταπεξέλθω στα καθήκοντά μου. Δεν μπορώ να το πω βοήθεια, απλά παρακολουθούσα τον προηγούμενο διευθυντή και πήρα από εκεί κάποια μαθήματα. Από εκεί σιγά σιγά ψάχνοντας, έμαθα. Στην εκπαίδευση δεν υπάρχει κάποιος οδηγός, μπουσουλας να ακολουθήσεις, απλά ψάχνεις μόνος σου και ρωτώντας μαθαίνεις. Τίποτα δεν σε βοηθά τόσο, όσο η εμπειρία. Ο Σύλλογος Διδασκόντων με ώθησε να κάνω αυτή τη δουλειά και με βοήθησε πάρα πολύ. Πολύ με βοήθησε η παρακολούθηση του διευθυντή [αναφέρει το όνομα] που είχα σαν εκπαιδευτικός [αναφέρει το όνομα του σχολείου που υπηρετούσε] στην οργάνωση του σχολείου» (Σ.3).

«Όχι, τίποτα . Έχω ασχοληθεί με τη διοίκηση ως σύμβουλος , και σε αθλητικούς συλλόγους αλλά από μόνος μου ότι κατάφερα, όσον αφορά στη διοίκηση του σχολείου. Στην αρχή πολύ διάβασμα για να μπορέσω να ανταπεξέλθω. Πιστεύω ότι, αν από μόνος σου δεν μπει στα βαθιά, τότε δεν κάνεις τίποτα. Το να σου τα πούνε, δεν σε βοηθά τόσο, όσο αν το κάνεις από μόνος. Τότε σου μένει. Εγώ, με όλη τη νομοθεσία σε ηλεκτρονική μορφή και σε βιβλία, μπήκα στα βαθιά και κολυμπάω. Αν έχω κάποια απορία τότε ζητάω βοήθεια από τον προηγούμενο διευθυντή, δεν είμαστε παντογνώστες. Αποκόμισα πολλά στοιχεία από αυτόν, ήμασταν άλλωστε χρόνια μαζί, ήταν ένας εξαιρετος διευθυντής. Το σχολείο το πήγε μπροστά, το όνομα του σχολείου [αναφέρει το όνομα του σχολείου] από αυτόν κρατάει. Εμείς συνεχίζουμε το έργο του και ότι μπορούμε παραπάνω. Το τηλέφωνό του είναι πάντα ανοικτό. Όσες φορές τον έχω χρειαστεί πάντα με έχει βοηθήσει και με έχει συμβουλευσει» (Σ.4).

«Καμία προετοιμασία δεν είχα, ούτε πριν ούτε μετά. Μόνο τη φαντασία μου. Την πρώτη διετία, πράγματι έπεσα στα βαθιά. Ο Σύλλογος Διδασκόντων, με τον οποίο και είχαμε πολύ καλή συνεργασία, ήμασταν ομάδα και παρέα, με βοήθησε πολύ. Τη δεύτερη όμως είχα πολύ καλή συνεργασία με το Διευθυντή της Δευτεροβάθμιας που πολύ πρόθυμα μου έδινε οδηγίες όταν το χρειαζόμουνα... Είχα την ευτυχία να μην έχω προηγούμενο διευθυντή» (Σ.5).

«[γελώντας] Θα αστειεύεστε. Καμία φυσικά. Από μόνος μου ότι κατάφερα, και με τη στήριξη του Συλλόγου (Διδασκόντων), όταν χρειαζόταν. Ούτε πρόλαβα να αποκομίσω

κάτι από τους προηγούμενους διευθυντές, αφού η διοίκηση δεν ήταν στα άμεσα σχέδιά μου» (Σ.6).

Σκιαγραφώντας την τυπική εικόνα των ατόμων που προάγονται σήμερα στις θέσεις των στελεχών της εκπαίδευσης, πρέπει να μας προβληματίσει η έλλειψη προαπαιτούμενων προσόντων, πέραν εκείνων που απαιτούνται για τον πρώτο διορισμό. Παλαιότερα, η θέση του Επιθεωρητή απαιτούσε ως απαραίτητο προσόν την φοίτηση στο Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης για τη Δευτεροβάθμια ή τη Μαράσλειο Ακαδημία για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σήμερα, δεν υπάρχουν ουσιώδη προαπαιτούμενα, καθώς τα ιδιαίτερα προσόντα του κάθε υποψήφιου λαμβάνονται υπόψη εκ των υστέρων ως κριτήρια επιλογής (Σαΐτης, 2000).

Με τις προβλεπόμενες διαδικασίες επιλογής, οι υποψήφιοι διευθυντές είναι εκπαιδευτικοί που βγαίνουν από την τάξη και καλούνται να αναλάβουν νέα, εντελώς διαφορετικά καθήκοντα. Εισαγωγική επιμόρφωση που θα τους δώσει κατευθύνσεις και θα τους στηρίξει ουσιαστικά και ψυχολογικά δεν προβλέπεται, επομένως εναπόκειται στους ίδιους, είτε από προσωπική ανησυχία είτε από φιλοδοξία να επιμορφωθούν ή να αποκτήσουν τίτλους σχετικούς με το αντικείμενό τους, που θα τους βοηθήσουν να ανταπεξέλθουν στο δύσκολο έργο τους. Στην περίπτωση που δεν κατέχουν τέτοιες σπουδές ή οι σπουδές τους δεν είναι συναφείς με το αντικείμενο της θέσης που καλούνται να υπηρετήσουν, τότε εργάζονται εμπειρικά, μιμούμενοι τα στελέχη που γνώρισαν, τα οποία επίσης εργάστηκαν εμπειρικά, με ό,τι αυτό συνεπάγεται (Σαΐτης, ό.π).

4.7.2.4 Η αξιοπιστία των επιμέρους κριτηρίων επιλογής του ισχύοντος πλαισίου.

Ένα κεντρικό ερώτημα που απασχολεί τα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών, είναι αν οι πολιτικές που εφαρμόζονται και οι στρατηγικές που ακολουθούνται στον τομέα της επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης, διασφαλίζουν την αναγκαιότητα διορισμού ικανών ατόμων στη θέση του διευθυντή σχολείου. Στη σύνοδο των υπουργών Παιδείας στο Δουβλίνο (2004), προτάθηκαν σημαντικά μέτρα προκειμένου να διασφαλιστεί η ύπαρξη ενός επαρκούς και υψηλής ποιότητας σώματος εκπαιδευτικών και στελεχών. Ανάμεσα στις άλλες προτάσεις είναι η ουσιαστική εμπλοκή του σχολείου σε θέματα που άπτονται της επιλογής διδακτικού και διοικητικού προσωπικού με παράλληλη διεύρυνση του πεδίου κριτηρίων για την άμεση

και ευέλικτη αντιμετώπιση των αναδυόμενων αναγκών των σχολικών μονάδων. Την ίδια χρονιά, τα αποτελέσματα της διεθνούς συγκριτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τον Huber, έδειξαν ότι στον εκπαιδευτικό τομέα τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών εξακολουθούν να παρουσιάζουν περιορισμένη ευρύτητα και διατυπώνεται η ανάγκη επέκτασής τους, συμφωνώντας ουσιαστικά με τις προτάσεις του Ο.Ο.Σ.Α.

Στον Ελλαδικό χώρο, οι διαδικασίες και τα κριτήρια επιλογής των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης και των τριών επιπέδων, δηλαδή Προϊστάμενοι Διευθύνσεων, Προϊστάμενοι Γραφείων και Διευθυντών Σχολικών μονάδων, είναι όμοια, ενώ ελάχιστες είναι οι διαφορές στον υπολογισμό των μονάδων αξιολόγησης, γεγονός που ερμηνεύεται από τη θέση του Υπουργείου Παιδείας για προώθηση των «έμπειρων» στελεχών (Κουτούζης, 2001).

Τα κριτήρια επιλογής (όλων) των στελεχών διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: α) επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, β) υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία και γ) ικανότητα άσκησης διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου – «κοινωνική δραστηριότητα». Ορισμένα από αυτά «μοριοδοτούνται», ενώ άλλα «συνεκτιμώνται» από τα συμβούλια επιλογής. Το αξιοσημείωτο είναι, ότι εδώ και χρόνια απουσιάζει οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης για όλα τα παραπάνω (Κουτούζης, ό.π).

«Η επιμέρους μοριοδότηση των κατηγοριών είναι σε γενικές γραμμές καλή. Η παρακολούθηση σεμιναρίων πριν την ανάληψη των καθηκόντων, οι μεταπτυχιακές σπουδές στη διοίκηση σχολικών μονάδων και η προηγούμενη θητεία ως Υποδιευθυντής, πρέπει να έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα. Τώρα, από τη συνέντευξη ξεχωρίζουν πολλά πράγματα για την προσωπικότητα του υποψηφίου. [γελά] Υπάρχουν και παλαβοί στον κλάδο μας ξέρεις, για αυτό πρέπει να διατηρηθεί και να εξασφαλιστεί η σωστή λειτουργία της» (Σ.1).

«Θεωρώ ότι τα μετρήσιμα μόρια κάπου είναι λάθος, από τη στιγμή που υπάρχει η συνέντευξη. Δεν πρέπει βέβαια να απαξιώσουμε τις άλλες κατηγορίες κριτηρίων, αλλά η συνέντευξη κάνει τη διαφορά. Όταν τα προσμετρούμενα προσόντα μοριοδοτούνται πολύ περισσότερο από τα υπόλοιπα, τότε τι να συζητήσουμε, πάντα ο αρεστός θα επιλέγεται ως διευθυντής. Απαξιώνονται δηλαδή, και η διδακτική εμπειρία και η επιστημονική κατάρτιση από μια συνέντευξη που δεν πληρεί και τις προδιαγραφές που θα έπρεπε. Εκεί πρέπει να επικεντρωθούμε, αν θέλουμε να μιλάμε για αξιοκρατικό σύστημα επιλογής» (Σ.2).

«Δεν ξέρω αν είναι αρκετή ή λίγη η ισχύουσα μοριοδότηση, αυτό είναι υποκειμενικό. Αυτά (προϋπηρεσία, επιστημονική κατάρτιση) στο κάτω κάτω είναι αντικειμενικά και μετρήσιμα, σε αντίθεση με τα εκτιμώμενα στη συνέντευξη που είναι υποκειμενικά και ακαθόριστα. Δεν νομίζω ότι μπορεί να σε αξιολογήσει κάποιος που σε βλέπει πρώτη φορά, μέσα σε ένα 5λεπτο ή 10λεπτο. Δεν υπάρχουν στάνταρ ερωτήσεις. Ότι ερωτήσεις θέλει, μπορεί να σου κάνει το Υπηρεσιακό Συμβούλιο. Δεν μπορείς, ας πούμε, να θυμάσαι όλους τους νόμους απέξω, δεν είσαι νομικός, βέβαια πρέπει να υπάρχουν κάποια κριτήρια από το υπουργείο. Δεν ξέρω και αν τα μέλη του υπηρεσιακού συμβουλίου έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες, ώστε να οδηγήσουν τη συζήτηση που γίνεται κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, σε επίπεδο επιστημονικό, παιδαγωγικό ή συνεργασίας του διευθυντή με τους υπόλοιπους φορείς. Το λέω αυτό, γιατί πολλές φορές απαρτίζεται από ανθρώπους που δεν ξέρω πώς βρέθηκαν σε αυτή τη θέση. Να υπάρχει ένα συμβούλιο, να υπάρχουν κάποια κριτήρια, αλλά αυτά να είναι ενιαία, να δίνουν δηλαδή ίσες ευκαιρίες σε όλους τους υποψηφίους, και επομένως η συνέντευξη θα δίνει μια συνολική εικόνα για την προσωπικότητα του υποψηφίου» (Σ 3).

«Όλα πρέπει να μετράνε, αλλά όχι τόσο πολύ. Πιο πολύ θα ήθελα να μετράει η συνέντευξη. Η συνέντευξη όμως να γίνεται από έμπειρους ανθρώπους, που να μπορούν να κρίνουν ποιος είναι καταλληλότερος για τη διοίκηση του σχολείου. Θα πρέπει να καταλάβουν ποιος ακριβώς είναι αυτός που πρέπει να αναλάβει τη διοίκηση του σχολείου. Βεβαίως με κριτήρια αντικειμενικά, ώστε να μπορέσουν να επιλέξουν τον σωστό, χωρίς κομματικά κριτήρια. Τα παραδείγματα τα έχουμε δει πολλές φορές στα σχολεία και τα ξέρουμε καλά. Η συνέντευξη πρέπει να παίζει καθοριστικό ρόλο» (Σ.4).

«Νομίζω ότι είναι, σε γενικές γραμμές, αρκετά σωστή η μοριοδότηση, αν δεν μιλάμε για μια τυπική διαδικασία. Θα ήθελα όμως να κάνω κάποιες επισημάνσεις. Παραδείγματος χάριν, για το συγγραφικό έργο, θα έλεγα ότι δεν μπορεί κάποιος που έχει γράψει μια συλλογή ποιημάτων να παίρνει αυξημένη μοριοδότηση, όπως επίσης και οι εργασίες που κάναμε όλοι στο Πανεπιστήμιο ή η συρραφή εργασιών άλλων φοιτητών, να χρησιμοποιούνται για την κατάληψη της θέσης. Και το λέω αυτό γιατί έχουμε συγκεκριμένα παραδείγματα για άσχετα με τη διοίκηση θέματα, που χρησιμοποιήθηκαν για να ανεβάσουν τη βαθμολογία των υποψηφίων. Επίσης η συνέντευξη πρέπει να υφίσταται, αλλά να υπάρχει μια λίστα ερωτήσεων σχετικών με τη διοίκηση και όχι περί συνδικαλισμού ή προσωπικών απόψεων για άσχετα θέματα. Οι ερωτήσεις πρέπει να είναι συγκεκριμένες και να είναι παιδαγωγικού και διοικητικού περιεχομένου» (Σ.5).

«Η μοριοδότηση της υπηρεσιακής κατάστασης και της συνέντευξης καθορίζουν ποιος θα επιλεγεί διευθυντής και αυτό πρέπει να αλλάξει, αν θέλουμε να μιλάμε για αξιοκρατία. Τι να σου κάνουν τα μεταπτυχιακά και οι γλώσσες, όταν η συνέντευξη βαθμολογείται ανάλογα με το πώς συμφέρει; Γνωρίζω περιπτώσεις συναδέλφων, που στη συνέντευξη τους ρώτησαν μόνο το όνομά τους και πήραν άριστα» (Σ.6).

Οι απαντήσεις των διευθυντών, για το επίπεδο αξιοπιστίας - αξιοκρατίας που χαρακτηρίζει το ισχύον πλαίσιο επιλογής, προσανατολίζονται ομόφωνα στο ρόλο της συνέντευξης και των συνεκτιμώμενων κριτηρίων που αξιολογούνται μέσω αυτής, επιβεβαιώνοντας την άποψη των Athanasoula-Reppa, Lazaridou και Lyman (2008), ότι «η συνέντευξη επισκιάζει όλες τις άλλες παραμέτρους της επιλεκτικής διαδικασίας».

4.7.2.5 Η σύνθεση των επιτροπών επιλογής και η συμμετοχή άλλων φορέων.

α) Σύνθεση των επιτροπών επιλογής.

Το ζήτημα της στελέχωσης των συμβουλίων επιλογής είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς τα μέλη τους καλούνται όχι μόνο να εφαρμόσουν απλώς το νομοθετικό πλαίσιο επιλογής, αλλά και να το ερμηνεύσουν εξαιτίας κυρίως της ασάφειας που διέπει την αξιολόγηση των συνεκτιμώμενων προσόντων, που μοριοδοτούνται κατά τη διαδικασία της συνέντευξης. Τα προσόντα αυτά περιγράφονται στον Νόμο 3467/2006 ως εξής: «... αποτιμώνται η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου, και κυρίως η ικανότητα να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να επιλύει προβλήματα (διδασκτικά, διοικητικά, οργανωτικά, λειτουργικά κτλ.), να δημιουργεί το κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση των καθηκόντων τους».

Σε αυτό το σημείο κρίθηκε σκόπιμο να αναφέρουμε το γεγονός, ότι κατά τη διεξαγωγή της τελευταίας διαδικασίας επιλογής, μέσω της οποίας διορίστηκαν οι διευθυντές του δείγματος, δεν συμπεριελήφθηκε η τετάρτη κατηγορία κριτηρίων, δηλαδή η βαθμολόγηση που προκύπτει από τις αξιολογικές εκθέσεις που συντάσσουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι και οι Προϊστάμενοι των Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης (44 αξιολογικές μονάδες), για τους εν ενεργεία διευθυντές. Αυτό είχε ως συνέπεια, τα μόρια αυτά να μοιραστούν στις υπόλοιπες κατηγορίες κριτηρίων, με τη συνέντευξη να λαμβάνει τη «μερίδα του λέοντος», ανεβάζοντας τα μόρια της άριστης επίδοσης στα 56 από τα 20 που ήταν η αρχική πρόβλεψη, δηλαδή πάνω από το 50% των αξιολογικών

μονάδων. Το «παράδοξο» της υπόθεσης επισημάνθηκε άλλωστε, στις απαντήσεις των διευθυντών στην προηγούμενη ενότητα με αρκετά εύγλωττο τρόπο.

«Η σύνθεση του ΠΥΣΔΕ σίγουρα παίζει σημαντικό ρόλο στην επιλογή των διευθυντών. Συμφωνώ με τη συμμετοχή των Προϊσταμένων στα συμβούλια, αλλά έχω ενστάσεις ως προς τη συμμετοχή των αιρετών, αφού πολλές φορές δεν ανταποκρίνονται στο σκοπό για τον οποίο έχουν εκλεγεί» (Σ.1).

«Νομίζω ότι η πολιτεία έχει προβλέψει την αντικειμενικότητα της σύνθεσης του ΠΥΣΔΕ. Προσδιορίζει την εμπειρία του κριτή, με τη συμμετοχή των προϊσταμένων των γραφείων και τίθεται μια ασφαλιστική δικλείδα, που υποτίθεται ότι διασφαλίζει η συμμετοχή του αιρετού, ο οποίος είναι εντεταλμένος από τον ίδιο τον κλάδο για να εξασφαλίσει την αντικειμενικότητα της κρίσης της επιτροπής. Πάντα με τη λογική και την πεποίθηση, ότι αυτή δεν είναι ανάλογη με τα πολιτικά μας φρονήματα και τι εξυπηρετεί το σύστημα την κάθε στιγμή. Αλίμονο, αν οποιαδήποτε κυβέρνηση θεωρεί ότι μόνο τα κομματικά της στελέχη είναι ικανά να διοικήσουν τα σχολεία. Οι θέσεις ευθύνης σε πιο υψηλά επίπεδα είναι μια άλλη ιστορία που μπορούμε να τη συζητήσουμε. Όμως σε θέματα επάνδρωσης των διευθυντικών θέσεων των σχολικών μονάδων, αλίμονο αν υιοθετήσουμε τέτοια λογική» (Σ.2).

«Από κει ξεκινάνε όλα. Το συμβούλιο λειτουργεί έτσι, γιατί έτσι ορίζεται από το νόμο. Αυτή ήταν άλλωστε και η πρόταση της ΟΛΜΕ από παλιά, να υπάρχουν δύο αιρετοί. Πιστεύω ότι στη σύνθεση του ΠΥΣΔΕ πρέπει να υπάρχει ένας ψυχολόγος και ένας με υψηλή παιδαγωγική κατάρτιση, επομένως πρέπει να αλλάξει. Από ό,τι γνωρίζω, θέλουν να βάλουν και δύο διευθυντές. Πώς γίνεται να αξιολογούν έναν υποψήφιο που τον βλέπουν για ένα τέταρτο; Δεν νομίζω ότι έχουν αυτές τις δυνατότητες. Άλλωστε μπορεί ο υποψήφιος να είναι καλός ηθοποιός. Αυτά δεν πρέπει να γίνονται στο πόδι» (Σ.3).

«Πρέπει η επιτροπή να απαρτίζεται από εξειδικευμένο προσωπικό, όπως ψυχολόγους και ειδικούς στη διοίκηση, ώστε να μπορούν να καταλάβουν ποιος είναι αυτός που είναι απέναντι τους. Τότε αποκτά νόημα η συνέντευξη και αξιοπιστία η διαδικασία» (Σ.4).

«Βεβαίως και παίζει η σύνθεση ρόλο. Οι αιρετοί πρέπει να υπάρχουν, ο κλάδος αγωνίστηκε για αυτό. Αλλά δεν μπορεί ένας νεαρός 25 ετών που έχει σπουδάσει ίσως σε ένα πανεπιστήμιο του εξωτερικού, που δε γνωρίζει καλά-καλά την ελληνική γραμματική και γλώσσα να κάνει ερωτήσεις-παγίδες σε ανθρώπους που αποδεδειγμένα έχουν προσφέρει στην εκπαίδευση, όπως ας πούμε τι θα πει μια συντομογραφία, λες και αυτό

είναι που κάνει τον καλό διευθυντή ή τι άποψη έχει για τη χ κατάληψη. Οι ερωτήσεις πρέπει να είναι συγκεκριμένες και να είναι παιδαγωγικού και διοικητικού περιεχομένου. Αυτοί που κρίνουν τους υποψηφίους, πρέπει κι αυτοί από κάπου να έχουν κριθεί. Να έχουν περάσει δηλαδή από κάποια σεμινάρια δημόσιας διοίκησης ή διοίκησης σχολικών μονάδων ή ψυχολογίας. Να είναι γνώστες του αντικειμένου δηλαδή. Πρέπει επομένως να μπουν καινούρια πρόσωπα που να πλαισιώσουν τους προϊσταμένους και να δώσουν κύρος στην επιτροπή» (Σ.5).

«Στις προηγούμενες κρίσεις, πριν ακόμα αυτές γίνουν, εμείς γνωρίζαμε ποιοι θα γίνουν διευθυντές, διότι έπαιζαν ρόλο και πολιτικά κριτήρια και συνδικαλιστικά. Καλή είναι η σύνθεση με τους προϊσταμένους και τους αιρετούς αλλά δεν είδαμε να λαμβάνουν υπόψη αυτά που προβλέπονται από τη νομοθεσία. Πώς είναι δυνατόν να ξέρουν όλοι ποιοι θα είναι οι διευθυντές πριν γίνουν οι κρίσεις; Θεωρώ ότι αυτό έγινε και στην επιλογή των προϊσταμένων και των διευθυντών και όλο αυτό γίνεται εξ αιτίας της συνέντευξης, όπου οι εκλεκτοί παίρνουν το άριστα χωρίς να ανοίγουν το στόμα τους και οι ικανοί με μεταπτυχιακά και άλλα προσόντα παίρνουν χαμηλή βαθμολογία, ώστε να έρχεται μία εξισορρόπηση. Ίσως θα πρέπει να προστεθούν στην επιτροπή και κάποιοι πιο ειδικοί στις διαδικασίες αυτές» (Σ.6).

Από το σχολιασμό της παραμέτρου αυτής από τους συμμετέχοντες διευθυντές ανέκυψε η αναγκαιότητα αναδιάρθρωσης της σύνθεσης και αναπροσδιορισμού του ρόλου των υπηρεσιακών συμβουλίων, ώστε να πάψει η αμφισβήτηση που διακατέχει την εκπαιδευτική κοινότητα, όσον αφορά στην αξιοκρατία των διαδικασιών και παράλληλα να προσελκύσει ικανούς και καταρτισμένους εκπαιδευτικούς (χωρίς πολλά χρόνια προϋπηρεσίας) στη διοίκηση των σχολείων.

β) Συμμετοχή άλλων φορέων στις διαδικασίες επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων.

Όπως αναδείχθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας αυτής, η σύνθεση των επιτροπών επιλογής εκπαιδευτικών στελεχών σε Ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο παρουσιάζει αρκετές διαφοροποιήσεις ανάλογα με το βαθμό αυτονομίας των σχολικών μονάδων, που σημαίνει ότι οι πολιτικοί σχεδιαστές, αλλά και η εκπαιδευτική κοινότητα δεν έχουν κατασταλαγμένη άποψη για αυτό το ζήτημα. Ως πιο ενδιαφέρουσες θέσεις μπορούν να αναφερθούν, η συμμετοχή αντιπροσώπων του Συλλόγου Γονέων, του

Διδακτικού και εξωδιδακτικού προσωπικού των σχολείων, της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και αντιπροσώπων της πολιτικής και οικονομικής ζωής του τόπου, στον οποίο δραστηριοποιούνται οι ενδιαφερόμενες σχολικές μονάδες. Υπό αυτό το πρίσμα, οι διευθυντές ερωτήθηκαν για το ενδεχόμενο συμμετοχής άλλων φορέων στις διαδικασίες επιλογής τους, κάτι που άλλωστε προβλεπόταν από το Π.Δ 98/1995. Σύμφωνα με αυτό, μία τριμελής επιτροπή που θα απαρτιζόταν από έναν εκπρόσωπο του Συλλόγου Διδασκόντων, έναν του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και έναν της Τοπικής Αυτοδιοίκησης θα συνέτασσε εισήγηση για την ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας του υποψηφίου διευθυντή με τους γονείς, την τοπική κοινότητα και άλλους συνεργαζόμενους με το σχολείο φορείς. Από τις απαντήσεις τους αποτυπώνεται καθαρά η αρνητική στάση απέναντι σε εξω-εκπαιδευτικούς φορείς, ενώ στον αντίποδα επανέρχεται το ζήτημα της ουσιαστικής συμμετοχής του Συλλόγου Διδασκόντων στις διαδικασίες επιλογής των διευθυντών του.

«Σε αυτό το θέμα είμαι κάθετος. Η επιλογή του διευθυντή πρέπει να έχει τη σύμφωνη γνώμη του συλλόγου Διδασκόντων, και θα την έχει, από τη στιγμή που θα έχει διατελέσει Υποδιευθυντής. Τουλάχιστον να ερωτάται αν τον αποδέχεται. Όσον αφορά στο Σύλλογο Γονέων, γνώμη μου είναι ότι δεν πρέπει να έχει λόγο, το ίδιο και η Τοπική Αυτοδιοίκηση. Μόνο αν είναι εκπαιδευτικός φορέας» (Σ.1).

«Ευχής έργο θα ήταν να είχε τη δυνατότητα ο Σύλλογος Διδασκόντων να προτείνει το διευθυντή του. Θα συνέτεινε στην αντικειμενικότητα της κρίσης της επιτροπής. Δεν ξέρω κατά πόσο αυτό είναι εφικτό. Όσον αφορά στο Σύλλογο Γονέων και την Τοπική Αυτοδιοίκηση, ο υποψήφιος πρέπει να έχει την αναγνώριση της κοινωνίας μέσα στην οποία διαβιεί. Από κει και πέρα να μην είναι καταλυτικός ο ρόλος αυτών των εκθέσεων αλλά να προσμετρούνται, και σε καμία περίπτωση να μην εισχωρήσουν στα υπηρεσιακά συμβούλια. Όλοι γνωρίζουμε το σπουδαίο ρόλο του Συλλόγου Γονέων, αλλά και την έλλειψη αντικειμενικότητας που πολλές φορές χαρακτηρίζει τα μέλη του. Εκεί πρέπει να διασφαλίσουμε στεγανά. Αν αρχίσουμε και ρωτάμε, τότε και οι ερωτώμενοι πρέπει να έχουν τουλάχιστον το ίδιο μορφωτικό επίπεδο. Και βέβαια σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να υπεισέρχονται σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης του σχολείου, αν και πολλές φορές δεν αποφεύγεται η ανάμειξή τους» (Σ.2).

«Καλό είναι να γίνονται αλλαγές. Ο Σύλλογος Διδασκόντων μπορεί να κάνει μια γραπτή εισήγηση. Είναι ο καλύτερος κριτής, αφού γνωρίζει καλά τον υποψήφιο και καλό

θα ήταν να μπορούσε να κάνει μια πρόταση προς το συμβούλιο, που να έχει βαρύτητα. Να προσμετράται δηλαδή, κατά τη διαδικασία της συνέντευξης.

Δεν ξέρω πώς λειτουργούν σε άλλα σχολεία οι Σύλλογοι Γονέων, αλλά βλέπω ότι τα τελευταία χρόνια έχουν απομακρυνθεί από τα σχολεία. Δεν ενδιαφέρονται πλέον τόσο πολύ, όσο παλιότερα. Ενδιαφέρονται μόνο για το πώς θα περάσουν τα παιδιά τους στο Πανεπιστήμιο και τίποτε άλλο. Γι' αυτούς τους λόγους δεν ξέρω κατά πόσο μπορούν να έχουν λόγο σε μια τέτοια διαδικασία. Άλλωστε οι περισσότεροι δεν έχουν γνώσεις επί παιδαγωγικών και διοικητικών θεμάτων. Το ίδιο μπορώ να πω και για την Τοπική Αυτοδιοίκηση, με την οποία η συνεργασία προβλέπεται από το νόμο (χρηματοδότηση). Ποιους όμως εννοούμε, τους αιρετούς δημάρχους που αλλάζουν κάθε τετραετία και μέχρι να μάθουν τον κόσμο μπαίνει κάποιος άλλος; Όλοι οι φορείς μπορούν να έχουν μια άποψη, αλλά πρέπει να εξασφαλιστούν κάποιες προϋποθέσεις» (Σ.3).

«Δεν το έχω σκεφτεί εδώ που τα λέμε, αλλά θα μπορούσε να έχει κάποιο λόγο ο Σύλλογος Διδασκόντων. Καμιά φορά όμως έρχεται σε δύσκολη θέση, όταν δύο ή τρεις συνάδελφοι διεκδικούν τη διεύθυνση. Από αυτή την άποψη θα έλεγα ότι η γνώμη του συλλόγου θα μπορούσε να προσμετράται, αλλά σε μικρότερο βαθμό, γιατί μετά αντί να κάνουμε καλό στο σχολείο μπορεί να το μοιράσουμε σε παρατάξεις» (Σ.4).

«Είχε επιχειρηθεί κάποτε να γίνει αυτό. Γύρω στο 1985-1986, είχαμε δώσει, χωρίς το όνομά μας, την άποψη μας για τον υποδιευθυντή του σχολείου και για το ποιοι θα μπορούσαν να είναι διευθυντές, ακόμα και για άτομα που δεν είχαν υποβάλει αίτηση. Αυτό όμως δεν περπάτησε. Παρ' όλο που είχε αποτυπωθεί πάρα πολύ σωστά η άποψη του συλλόγου. Εκεί φάνηκε ότι άνθρωποι φιλόδοξοι, που ήθελαν να πάρουν τη διοίκηση, δεν είχαν καλές κριτικές, ενώ άλλοι ικανοί συνάδελφοι έχαιραν της εκτίμησης του συλλόγου και προτάθηκαν. Θα έπρεπε να προσμετράται και αυτό. Σε ένα σχολείο του μέλλοντος, όπου οι γονείς θα ήταν μορφωμένοι και με θετική στάση απέναντι στο σχολείο και δε θα ήταν σκοπός τους μόνο ο βαθμός των παιδιών τους, θα έπρεπε κι αυτοί να έχουν άποψη. Τώρα είναι λίγο ανώριμα τα πράγματα. Αν ένας γονέας με κρίνει ακατάλληλο, επειδή δεν έβαλα 20 στο παιδί του -χωρίς να το αξίζει - , τότε θα ήταν πολύ άδικο. Και για την Τοπική Αυτοδιοίκηση, πολύ μελλοντικά βλέπω ότι μπορεί να γίνει. Υπάρχουν άνθρωποι που δεν έχουν βγάλει ούτε το γυμνάσιο και έχουν εκλεγεί στην τοπική αυτοδιοίκηση και φυσικά δε θα ήθελα να με κρίνουν τέτοιοι άνθρωποι» (Σ.5).

«Νομίζω ότι μόνο ο Σύλλογος Διδασκόντων δικαιούται να έχει άποψη, και αυτό με κάποιες προϋποθέσεις, όπως να έχει συνεργαστεί με τον υποψήφιο τουλάχιστον για δύο

χρόνια, ώστε να τον γνωρίζει. Όσον αφορά στους γονείς και τους αυτοδιοικητικούς, δεν νομίζω ότι έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις για να κρίνουν ποιος είναι κατάλληλος για διευθυντής και ποιος όχι» (Σ.6).

Η έντονα αρνητική στάση των διευθυντών στο ενδεχόμενο συμμετοχής μη εκπαιδευτικών φορέων στα συμβούλια επιλογής πηγάζει από την πεποίθησή τους ότι τις περισσότερες φορές οι εκπρόσωποι των γονέων και της τοπικής αυτοδιοίκησης δεν διαθέτουν τις απαιτούμενες διοικητικές και παιδαγωγικές γνώσεις για να εμπλακούν σε μια τέτοια διαδικασία καθώς και στο ότι η κρίση τους επηρεάζεται από προσωπικά κίνητρα.

4.7.2.6 Προτάσεις βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του πλαισίου επιλογής.

Η διεθνής πρακτική στην επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων δείχνει να εστιάζεται στην επιτυχή παρακολούθηση μεταπτυχιακών επιμορφωτικών προγραμμάτων στην εκπαιδευτική διοίκηση και σε μικρότερο βαθμό στις γραπτές εξετάσεις και στην μονιμότητα των επιλεγέντων διευθυντών. Οι προτάσεις των ερωτώμενων στην πλειοψηφία τους, εστιάζουν στη βελτίωση των επιμέρους χαρακτηριστικών του ήδη υπάρχοντος πλαισίου επιλογής εκτός μιας, που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί «ριζοσπαστική» για τα Ελληνικά δεδομένα.

«Πιστεύω, ότι πρέπει να νομοθετηθεί ως προαπαιτούμενο για την κατάληψη των διοικητικών θέσεων, η προηγούμενη θητεία ως Υποδιευθυντής. «Η εμπειρία της απειρίας κρατεί», και σίγουρα να ερωτάται ο Σύλλογος Διδασκόντων» (Σ.1).

«Με την καθιέρωση γραπτών εξετάσεων σε συγκεκριμένα παιδαγωγικά και διοικητικά θέματα, που πολύ συχνά ακούγεται στις τάξεις των εκπαιδευτικών, πιστεύω ότι χάνεται το πλεονέκτημα της εμβάθυνσης στην προσωπικότητα του υποψήφιου. Δεν μπορούν να αποτυπωθούν σε ένα γραπτό κείμενο η προσωπικότητα και οι ικανότητες ενός ατόμου. Αυτό που πρέπει να διασφαλιστεί είναι η αντικειμενικότητα της κρίσης της επιτροπής. Προσωπικά, έχω εμπιστοσύνη σε όλους αυτούς τους θεσμούς και πρέπει να τους στηρίζουμε, αλλά και να τους βελτιώσουμε. Η κοινωνική καταξίωση, ας πούμε, που έχει ο υποψήφιος στο χώρο που ζει, είναι η καλύτερη ένδειξη για τους αξιολογητές όσον αφορά στο ποιόν του» (Σ.2).

«Για μένα το σχολείο πρέπει να πάψει να διοικείται από καθηγητές. Όπως είναι το σύγχρονο σχολείο ή όπως θα έπρεπε να είναι, αυτός που διοικεί πρέπει να έχει τελειώσει

τουλάχιστον σχολή μάνατζμεντ, να γνωρίζει οικονομικά και διοίκηση επιχειρήσεων, γιατί το σχολείο έχει πολλά στοιχεία επιχείρησης. Για να μπορέσει ένα σχολείο να είναι αποτελεσματικό πρέπει να έχει έναν τεχνοκράτη επικεφαλής, γραμματέα, και οι καθηγητές να είναι απερίσπαστοι στο εκπαιδευτικό τους έργο» (Σ.3).

«Όπως σας είπα, οι ιθύνοντες οφείλουν να τροποποιήσουν την σύνθεση των επιτροπών με εξειδικευμένο προσωπικό από ψυχολόγους και ειδικούς στη διοίκηση» (Σ.4).

«Η παρακολούθηση σεμιναρίων πριν την ανάληψη καθηκόντων διευθυντή είναι απαραίτητη, όπως και μια πρώτη αξιολόγηση μέσα από αυτά τα προγράμματα» (Σ.5).

«Δεν με έχει απασχολήσει το θέμα αυτό γιατί δεν είναι στο χέρι μας, ούτε ποτέ έχουμε ερωτηθεί για τυχόν βελτιώσεις ή αλλαγές του τρόπου επιλογής. Αυτό που μπορώ να σκεφτώ αυτή τη στιγμή είναι ότι αλλαγές γίνονται όταν προκύπτει ανάγκη, και στην περίπτωσή μας, υπάρχει. Ας δουν λοιπόν οι ιθύνοντες, τι ισχύει σε άλλες χώρες, ας μας ρωτήσουν και εμάς, και όλο και κάτι καλό θα βγει» (Σ.6).

Όπως διαπιστώνεται, οι ερωτώμενοι σε πρώτη φάση δεν έθιξαν καθόλου το μέτρο της μονιμότητας των διευθυντών, κάτι που ανάγκασε τον ερευνητή να επανέλθει στο ζήτημα αυτό επιζητώντας τις απόψεις τους για ένα θέμα που τον τελευταίο χρόνο απασχολεί όλο και περισσότερο την κεντρική διοίκηση αλλά και την εκπαιδευτική κοινότητα.

«Σε καμία περίπτωση. Αλίμονο αν όποιος μπαίνει στη διοίκηση παραμένει εφόρου ζωής. Τι λέμε τότε τόπο στα νιάτα;» (Σ1).

«Θίγεται ένα μεγάλο θέμα. Αυτό που θέλω να καταθέσω, είναι ότι δεν πρέπει να θυσιάζεται έτσι εύκολα ένας διευθυντής ή μια επιτυχημένη διευθυντική διαδρομή, σε μια διαδικασία επιλογής μετά από 4 χρόνια. Εκεί είναι ένα λεπτό σημείο που θέλει πολύ συζήτηση» (Σ.2).

«Γεγονός είναι ότι όταν φύγεις από την διδασκαλία στην αίθουσα, είναι δύσκολο να ξαναγυρίσεις. Είναι δύσκολο, γιατί χάνεις τη σειρά των μαθημάτων αφού ασχολείσαι συνεχώς με τη διοίκηση και μετά «κολλάς» με αυτό. Για μένα πρέπει να γίνεται αλλαγή κάθε 4 χρόνια, για να μην απομακρύνεσαι από τη τάξη και από το αντικείμενό σου.» (Σ.3).

«Μονιμότητα δεν θα το έλεγα, γιατί το να μπει με όρεξη να δουλέψεις, δεν σημαίνει ότι και μετά από κάποια χρόνια θα συνεχίσεις στον ίδιο ρυθμό. Μπορεί να ασχοληθείς με κάτι άλλο, με τα κοινά ας πούμε, και να αφήσεις πίσω το σχολείο. Σε

τέτοιες περιπτώσεις καλό θα ήταν ο διευθυντής να αλλάξει. Για μένα η καλύτερη περίοδος για να είσαι διευθυντής είναι τα 20 χρόνια. Μετά τα 25 με 30 χρόνια υπηρεσίας, αν υπάρχει ακόμη όρεξη, τότε καλώς. Αν όχι, τότε πρέπει να αλλάξει. Βέβαια, ο διευθυντής δεν είναι κουτσό άλογο να το σκοτώσουμε. Πρέπει να το καταλάβουμε αυτό» (Σ.4).

«Πιστεύω ότι δεν πρέπει να υπάρχει μονιμότητα, ιδιαίτερα στις διοικητικές θέσεις, γιατί μετά την πρώτη ή τη δεύτερη τετραετία, η φαντασία εξαντλείται. Επέρχεται κόπωση. Θα έπρεπε παντού να ισχύει το ίδιο, μετά από μία ή δύο θητείες, να αλλάξει ο διευθυντής» (Σ.5).

«Θα μου ήταν αδύνατο να φανταστώ τον εαυτό μου ισόβιο διευθυντή. Ας είναι για δύο θητείες και ανάλογα με την ηλικία του διευθυντή. Η δουλειά αυτή είναι πολύ απαιτητική, για να την κάνει κάποιος μέχρι τη συνταξιοδότησή του. Όχι, σε καμία περίπτωση» (Σ.6).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ακόμη και οι διευθυντές με μακρά θητεία τάσσονται κατά της προοπτικής μονιμοποίησης των διευθυντικών θέσεων αιτιολογώντας τη άποψή τους στη φυσιολογικά επερχόμενη κόπωση μετά από κάποιο χρονικό διάστημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο:

Συζήτηση – Καταληκτικές επισημάνσεις - Προτάσεις

5.1 Συζήτηση

Βασικός σκοπός της έρευνας που παρουσιάστηκε, υπήρξε η διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ευβοίας, αναφορικά με το ισχύον πλαίσιο επιλογής τους, όπως και η ανάδειξη των προτάσεών τους στην κατεύθυνση της βελτίωσης της αξιοπιστίας και της αποτελεσματικότητας των διαδικασιών. Από την ανάλυση και ερμηνεία των απόψεων αυτών, σε συνδυασμό με τη θεωρητική διερεύνηση που προηγήθηκε, εντοπίστηκαν αδυναμίες, τόσο σε σχέση με ασάφειες του νομοθετικού πλαισίου, όσο και σε επίπεδο εφαρμογής του από τα εντεταλμένα για το σκοπό αυτό όργανα επιλογής. Η σύγκλιση που παρατηρήθηκε σε μεγάλο βαθμό, στις απαντήσεις των διευθυντών για κεντρικά ζητήματα της έρευνας, ευελπιστούμε ότι θα αποτελέσει κίνητρο περαιτέρω

διερεύνησής τους, ενόψει και των αναμενόμενων προτάσεων του υπουργείου για αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Τα σημαντικότερα συμπεράσματα που αναφέρονται στους θεματικούς άξονες, στους στόχους και στις υποθέσεις της έρευνας, θα μπορούσαν να παρατεθούν συνοπτικά ως εξής:

1. Η επιστημονική κατάρτιση και τα κίνητρα κατάληψης των διοικητικών θέσεων.

Το μεγαλύτερο μέρος των διευθυντών που έλαβαν μέρος στην έρευνα είναι άνδρες με πολλά χρόνια υπηρεσίας (πάνω από 25) και με περισσότερες από δύο θητείες στη θέση αυτή. Δε διαθέτουν πτυχίο ξένης γλώσσας αν και όπως ισχυρίζονται, έχουν κάποιες βασικές γνώσεις Αγγλικών και Γαλλικών. Όλοι έχουν γνώσεις χειρισμού υπολογιστή, αλλά μόνο οι τέσσερις έχουν πιστοποιητικό επιτυχούς φοίτησης στα προγράμματα του υπουργείου. Κανένας δεν διαθέτει δεύτερο πτυχίο πέραν του βασικού, όπως και μεταπτυχιακές σπουδές ή διδακτορικό τίτλο και δεν έχουν παρακολουθήσει κανένα πρόγραμμα προετοιμασίας ή ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης σε θέματα διοίκησης σχολικών μονάδων.

Από το σχολιασμό των ερωτήσεων που τους θέσαμε, προκύπτει ότι οι διευθυντές στο σύνολό τους τάσσονται υπέρ των μεταπτυχιακών σπουδών στο επιστημονικό πεδίο της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, ενώ αμφισβητούν την «αξία» των σπουδών σε αντικείμενο που δεν συνάδει με τη διευθυντική θέση. Μάλιστα, προτείνουν αυξημένη μοριοδότηση για τις σπουδές στη διοίκηση, *«...αυτό που πρέπει να κάνει τη διαφορά είναι οι σπουδές στη διοίκηση σχολικών μονάδων»*, αναγνωρίζοντας στην πράξη τα οφέλη που προκύπτουν για τους κατόχους τους, συμφωνώντας με την πρόταση της Ο.Λ.Μ.Ε. (2005), που ζητά συμβολική απλώς μοριοδότηση όσων επιστημονικών τίτλων δεν έχουν συνάφεια με τη θέση που διεκδικεί ο υποψήφιος. Ταυτόχρονα, εκφράζουν την άποψη ότι οι επιπλέον σπουδές δε διασφαλίζουν και διοικητική επάρκεια καθώς ο ρόλος του διευθυντή απαιτεί πληθώρα προσόντων και ικανοτήτων πέραν των γενικών κανόνων και αρχών διοίκησης που πρέπει να κατέχουν. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν *«...ο διευθυντής στο σχολείο πρέπει να είναι και υδραυλικός, κλειδαράς, ηλεκτρολόγος, πέρα από το εκπαιδευτικό του έργο. Η διοίκηση έχει να κάνει με μαθητές, με γονείς, με υπηρεσίες, με την τοπική αυτοδιοίκηση»*.

Από την παρουσίαση των προσόντων των διευθυντών του δείγματος διαπιστώνεται, ότι ο στόχος της Πολιτείας για περισσότερο επιστημονικά καταρτισμένους διευθυντές δε φαίνεται να έχει επιτευχθεί, καθώς μόλις τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια, κυρίως από Πανεπιστημιακά Ιδρύματα της χώρας (βλ. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας), να υπάρξει ένας ικανοποιητικός αριθμός επιστημονικά καταρτισμένων εκπαιδευτικών στη διοίκηση. Εν κατακλείδι, μπορούμε να πούμε ότι δεδομένης της σπουδαιότητας της θέσης του διευθυντή και των σύνθετων αλλαγών στο πλαίσιο του ρόλου του (Stevenson, 2006), η έκταση της προετοιμασίας των διευθυντών συνδέεται άμεσα με το τι αναμένουμε από αυτούς και το τι τελικά κάνουν (Walker & Qiam, 2006).

Όσον αφορά στο ζήτημα των κινήτρων που τους οδήγησαν στην μετάβαση στη θέση του διευθυντή, η αρχική μας υπόθεση δεν επαληθεύθηκε πλήρως, καθώς μόνο δύο εκ των συμμετεχόντων προέταξαν «τη διάθεση προσφοράς» και «τη δυνατότητα παραγωγής έργου». Αντίθετα, η επίκληση «συγκυριών» και «των γνώσεων των διοικητικών θεμάτων λόγω εμπειρίας» στη θέση του Υποδιευθυντή, αποτέλεσαν τις βασικές αιτίες ενασχόλησης τους με τη διοίκηση των σχολικών μονάδων, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα διεθνών και εγχώριων ερευνών που δείχνουν ότι οι διευθυντικές θέσεις δεν αποτελούν πρώτη προτεραιότητα των εκπαιδευτικών, παρά τις προσπάθειες της Πολιτείας κυρίως με την αύξηση των αποδοχών τους, για προσέλκυση περισσότερων υποψηφίων στη διεκδίκηση των θέσεων αυτών. Ο οικονομικός παράγοντας άλλωστε, δεν αναφέρθηκε από κανέναν από τους ερωτώμενους, γεγονός που μπορεί να ερμηνευτεί από το ότι η διαφορά στις οικονομικές απολαβές που προκύπτει από την κατάληψη των διευθυντικών θέσεων είναι αναντίστοιχες των ευθυνών που αναλαμβάνουν (Παπαναούμ, 2001:84).

2. Τα προσόντα (χαρακτηριστικά – ικανότητες – συμπεριφορές) του αποτελεσματικού διευθυντή.

Στην επόμενη ερώτηση που αφορούσε το *σημαντικότερο προσόν* που θα πρέπει να διαθέτει, κατά την γνώμη τους, ένας πετυχημένος διευθυντής, οι απαντήσεις που λάβαμε, όπως ήταν αναμενόμενο, δεν απομόνωσαν ένα μόνο χαρακτηριστικό, αλλά αναφέρθηκαν σε μια ποικιλία στοιχείων, που είτε αποτελούν εκ των ουκ άνευ προϋποθέσεις για την άσκηση διοίκησης, είτε αποτελούν γνωρίσματα της

προσωπικότητας ενός μάλλον χαρισματικού ηγέτη. Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι οι ερωτώμενοι θεωρούν πως ο διευθυντής έχει ή πρέπει να έχει χαρακτηριστικά «ηγέτη» και «μάντζερ», προσεγγίζοντας τους δύο όρους μάλλον ως ταυτόσημους. Ιδιαίτερη βαρύτητα φαίνεται ότι δίνουν στην ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων, «αυτοέλεγχος», δεξιότητα που σύμφωνα με την B. Harris (2004), είναι πολύ σημαντική για τους ηγέτες, όπως και στην επικοινωνία, συμφωνώντας με τα αποτελέσματα ερευνών που έδειξαν ότι τα στελέχη δαπανούν 80 % του χρόνου τους στην επικοινωνία και ιδιαίτερα στην προφορική (Μπουραντάς, 2005:225). Επίσης, ως σημαντικά προσόντα αναφέρονται η ικανότητα οργάνωσης του σχολείου, «να σκέφτεται πάντα ότι διοικεί σχολείο με παιδιά και συναδέλφους και όχι εργοστάσιο ή εφορία», δηλαδή ο κατάλληλος συντονισμός των λειτουργιών, των δραστηριοτήτων, των ενδιαφερόντων και των καθηκόντων (Σαΐτης, 2005α), η ικανότητα συναίσθησης των πραγματικών συναισθημάτων ενός ατόμου ή μιας ομάδας και η δυνατότητα να φέρνει τον εαυτό του στη θέση του άλλου πριν ενεργήσει, «...να μπαίνει στο μυαλό των άλλων», παραπέμποντας στην *Συναισθηματική Νοημοσύνη* του Goleman και συν. (2002), η ικανότητα του «συνεργάζεσθαι» καθώς, όπως υποστηρίζει ο Σαΐτης (2005α), η συμπεριφορά και η δράση των μελών μιας ομάδας δεν πρέπει να αφήνει αδιάφορο τον προϊστάμενο της ομάδας αυτής, «...όταν χρειάζεται να υποχωρήσει για παιδαγωγικούς λόγους, να μπορεί να το κάνει». Τέλος, οι διευθυντές αναφέρονται σε προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως το «να είναι εργατικός», «να αγαπά τη δουλειά του», «...να είναι χαμηλών τόνων», «...να επιβάλλεται με το σωστό τρόπο», αλλά και στην κατοχή παιδαγωγικών και διοικητικών γνώσεων, ευρήματα που συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με αυτά της πανελλαδικής έρευνας που διεξήχθη από την Ζ. Παπαναούμ (1992) και παρουσιάστηκε παραπάνω.

3. Η υποστήριξη από την Πολιτεία πριν και μετά την ανάληψη των διευθυντικών καθηκόντων.

Στις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας, επισημάνθηκε η πλήρης απουσία επιμορφωτικής πολιτικής, επιβεβαιώνοντας την αρχική μας υπόθεση, αλλά και προηγούμενες έρευνες (Μαυροσκούφης, 1992; Παπαναούμ, 1995; Σαΐτης, 1997) που διεξήχθησαν στον ελλαδικό χώρο με τα ίδια αποτελέσματα. Η έλλειψη εθνικού πλάνου συστηματικής εκπαίδευσης των ενδιαφερόμενων εκπαιδευτικών έχει ως αποτέλεσμα οι

διευθυντές να ασκούν τον ρόλο τους βασιζόμενοι περισσότερο στην εμπειρία και στην διαίσθηση, *«στη φαντασία μου»*, παρά σε επιστημονικές γνώσεις (Σαΐτης & Γουρναρόπουλος, 2001), που θα τους επέτρεπαν να διοικούν με περισσότερο ενθουσιασμό και εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους (Cowie & Crawford, 2008). Η μετάβαση του εκπαιδευτικού στη θέση του διευθυντή περιλαμβάνει μια πολύπλοκη διαδικασία διαλογισμού και εκμάθησης, κατά τη διάρκεια της οποίας το άτομο κοινωνικοποιείται στον νέο του ρόλο (Banks, 2000; Ferrigno, 2003). Οι αναφορές των διευθυντών στη στήριξη του Συλλόγου Διδασκόντων *-«...με αποδέχθηκε και συντάχθηκε μαζί μου»* και *«...μου συμπαραστάθηκε»-*, ως απαραίτητη προϋπόθεση επιτυχίας του έργου τους, παραπέμπει στο μοντέλο της συλλογικής διοίκησης και συνυπευθυνότητας των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που έχει ως συνέπεια τη μείωση σε σημαντικό βαθμό της έντασης που βιώνουν οι νεοπροσληφθέντες διευθυντές (Daresh & Male, 2000). Επίσης, οι αναφορές τους στους προηγούμενους διευθυντές, είτε ως «πηγή» άντλησης στοιχείων διοίκησης, είτε ως ενεργού «μέντορα», *«...Όσες φορές τον έχω χρειαστεί πάντα με έχει βοηθήσει και με έχει συμβουλεύσει»*, αποκαλύπτει εμφαντικά το κενό που πηγάζει από την έλλειψη συστηματικής προετοιμασίας και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που αποφασίζουν την εμπλοκή τους με τη σχολική διοίκηση.

4. Η αξιοπιστία των επιμέρους κριτηρίων επιλογής του ισχύοντος πλαισίου επιλογής

Οι συμμετέχοντες διευθυντές εκτιμούν ως ικανοποιητική σε γενικές γραμμές την μοριοδότηση των επιμέρους κατηγοριών κριτηρίων εκτός από έναν, που τη θεωρεί υπερβολική. Ειδικότερα, θεωρούν την εμπειρία που συνδέεται με τα χρόνια υπηρεσίας του υποψηφίου, ως σημαντική παράμετρο για την αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων τους, ειδικά αν ο υποψήφιος έχει διατελέσει για κάποια περίοδο Υποδιευθυντής, και ταυτόχρονα εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους επειδή η μοριοδότηση αυτής της κατηγορίας κριτηρίων υπολείπεται κατά πολύ από την αντίστοιχη της συνέντευξης. Βέβαια, ακόμη και αυτοί με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας τονίζουν ότι νεότεροι εκπαιδευτικοί με όραμα και ιδέες για το σχολείο και κυρίως διάθεση για δουλειά αντιπαρέρχονται την έλλειψη εμπειρίας.

Ιδιαίτερα επιφυλακτικοί εμφανίζονται απέναντι στο κριτήριο της επιστημονικής κατάρτισης, υπογραμμίζοντας την ανάγκη οι μεταπτυχιακές σπουδές να αφορούν στην εκπαιδευτική διοίκηση, καθώς όπως αναφέρουν, οι γνώσεις του αντικειμένου συντελούν σε μεγάλο βαθμό στη διοικητική επάρκεια των διευθυντών. Επίσης, θεωρούν ότι σωστά δίνεται βαρύτητα στις γνώσεις χειρισμού του υπολογιστή, καθώς αποτελεί εκ των ουκ άνευ προϋπόθεση για τη στοιχειώδη άσκηση των καθηκόντων τους, ενώ αντίθετα εκτιμούν ότι οι γνώσεις ξένης γλώσσας δεν είναι τόσο σημαντικό προσόν ώστε να μοριοδοτείται.

Το μεγαλύτερο τμήμα των απαντήσεών τους επικεντρώνεται στο ρόλο της συνέντευξης και των συνεκτιμώμενων κριτηρίων που αξιολογούνται μέσω αυτής, επιβεβαιώνοντας την άποψη των Athanasoula-Reppa, Lazaridou και Lyman (2008) ότι «η συνέντευξη επισκιάζει όλες τις άλλες παραμέτρους της επιλεκτικής διαδικασίας». Σημαντικό στοιχείο είναι κατά την άποψή μας, η πεποίθησή τους, ότι παρά τα αρνητικά χαρακτηριστικά της διαδικασίας που επισημαίνουν, η συνέντευξη πρέπει να υφίσταται, καθώς δύναται να παρέχει ουσιαστικές πληροφορίες αναφορικά με την προσωπικότητα και τις ικανότητες των υποψηφίων, στοιχεία που τα θεωρούν καθοριστικά για την κατάληψη των διευθυντικών θέσεων, επιβεβαιώνοντας έτσι την αρχική υπόθεση. Επισημαίνουν επίσης τις ασάφειες που υπάρχουν σχετικά με τον προσδιορισμό του μοριοδοτούμενου συγγραφικού έργου, αφήνοντας αιχμές για πριμοδότηση, κατά το δοκούν, εργασιών, οι οποίες δεν έχουν καμία συνάφεια με τη διοίκηση και γενικότερα είναι αμφίβολης εκπαιδευτικής χρησιμότητας, «...δεν μπορεί κάποιος που έχει γράψει μια συλλογή ποιημάτων να παίρνει αυξημένη μοριοδότηση, όπως επίσης και οι εργασίες που κάναμε όλοι στο Πανεπιστήμιο ή η συρραφή εργασιών άλλων φοιτητών».

Θεωρούν λοιπόν, επιβεβλημένη την αναδιάταξη του περιεχομένου της, εστιάζοντας σε παιδαγωγικού και διοικητικού χαρακτήρα θεματολογία., γεγονός που, όπως υποστηρίζουν, θα μειώσει την υποκειμενικότητα που εμπεριέχεται στην αξιολόγηση των συνεκτιμώμενων κριτηρίων και παράλληλα θα αποτρέψει την μετατροπή της σε πολιτική διαδικασία με στόχο την ανάδειξη των «κομματικών φίλων».

5. Η σύνθεση των επιτροπών επιλογής

Στο ζήτημα της συγκρότησης των υπηρεσιακών συμβουλίων, οι απόψεις των διευθυντών είναι σχεδόν μοιρασμένες, δεδομένου ότι οι μισοί επιζητούν αναβάθμιση του κύρους των επιτροπών με τη συμμετοχή ειδικών (ψυχολόγων, ειδικών στη διοίκηση) σε διαδικασίες επιλογής, ενώ οι υπόλοιποι συμφωνούν με την παρούσα σύνθεση, καθώς συνδυάζει την εμπειρία των Διευθυντών και Προϊσταμένων Εκπαίδευσης με τις διεκδικήσεις του κλάδου των εκπαιδευτικών για συμμετοχή αιρετών στα συμβούλια. Όλοι οι συμμετέχοντες επισήμαναν την ανάγκη διασφάλισης της αντικειμενικότητας της κρίσης των μελών, μακριά από κομματικές σκοπιμότητες, *«...Στις προηγούμενες κρίσεις, πριν ακόμα αυτές γίνουν, εμείς γνωρίζαμε ποιοι θα γίνουν διευθυντές, διότι έπαιζαν ρόλο και πολιτικά κριτήρια και συνδικαλιστικά»*, που αντανακλώνται τελικά στην ποιότητα της εκπαίδευσης.

Όσον αφορά στο δεύτερο σκέλος του ζητήματος που τους θέσαμε, δηλαδή την προοπτική συμμετοχής και άλλων φορέων στις διαδικασίες επιλογής των διευθυντών, καθολική ήταν η άρνησή τους ως προς τη συμμετοχή εκπροσώπων του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στα υπηρεσιακά συμβούλια, επικαλούμενοι την *«έλλειψη παιδαγωγικών και διοικητικών γνώσεων»*, το *«...μειωμένο ενδιαφέρον»* για το σχολείο, το *«...μορφωτικό επίπεδο»* των εν δυνάμει αξιολογητών τους και την *«...ανωριμότητα των τοπικών κοινωνιών»* για τέτοιου είδους εγχειρήματα. Οι θέσεις αυτές κρίνονται ως ένα βαθμό αντιφατικές, αφού σε άλλο σημείο της συνέντευξης αναφέρονται στην ανάγκη οι αξιολογητές να είναι σε θέση να εξακριβώσουν το βαθμό κοινωνικής καταξίωσης που απολαμβάνουν οι υποψήφιοι στον τόπο διαμονής τους.

Αντίθετα, συμφωνούν με μικρές μόνο διαφοροποιήσεις, κυρίως ως προς τις προϋποθέσεις, στη συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων στην αξιολόγηση της υποψηφιότητάς τους, αναγνωρίζοντας και έμπρακτα τη σημασία του οργάνου αυτού στην ενίσχυση της διαφάνειας και συνακόλουθα του δημοκρατικού χαρακτήρα των επιλογών της επιτροπής, *«...Ευχής έργο θα ήταν να είχε τη δυνατότητα ο Σύλλογος Διδασκόντων να προτείνει το διευθυντή του. Θα συνέτεινε στην αντικειμενικότητα της κρίσης της επιτροπής»*. Όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, ανάλογη διαδικασία προβλέπεται κατά την επιλογή του Υποδιευθυντή, όπου η ολομέλεια του Συλλόγου Διδασκόντων συνεδριάζει, αξιολογεί τις υποψηφιότητες των συναδέλφων

εκπαιδευτικών, και τελικά εισηγείται στο Διευθυντή Εκπαίδευσης τον καταλληλότερο για τη θέση αυτή. Αποτελεί γεγονός, ότι εκτός ελαχίστων περιπτώσεων, η πρόταση αυτή γίνεται αποδεκτή από τους προϊσταμένους, αναγνωρίζοντας το ορθό της κρίσης του συλλογικού αυτού οργάνου διοίκησης του σχολείου. Εύλογα μπορεί κάποιος να αναρωτηθεί, γιατί δεν μπορεί να εφαρμοστούν ανάλογες διαδικασίες στις διαδικασίες επιλογής των διευθυντών.

6. Προτάσεις βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του πλαισίου επιλογής.

Σε αυτή την θεματική κατηγορία ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να διατυπώσουν τις προτάσεις τους για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας του πλαισίου επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων. Ανάμεσα στις προτάσεις που διατυπώθηκαν, ξεχωρίζει αυτή που θέλει την προηγούμενη θητεία στη θέση του Υποδιευθυντή ως προαπαιτούμενο για την κατάληψη διευθυντικού πόστου και αυτή που υποστηρίζει ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων πρέπει να είναι απόφοιτοι σχολών διοίκησης ή μάνατζερ, και όχι εκπαιδευτικοί. Οι υπόλοιπες προτάσεις τους είναι μοιρασμένες και επικεντρώνονται στο ζήτημα της σύνθεσης των συμβουλίων, στην ενεργή εμπλοκή του Συλλόγου Διδασκόντων και στην αξιολόγηση, μέσα από τη συμμετοχή των υποψηφίων σε προγράμματα προετοιμασίας, σύμφωνα με τις πρακτικές που ακολουθούνται από τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα σε διεθνές επίπεδο.

Στο ζήτημα της θέσπισης της μονιμότητας των διευθυντικών θέσεων μετά από κάποια μεταβατική περίοδο, το οποίο και εξετάστηκε ξεχωριστά, παρόλο που αναμενόταν τουλάχιστον οι επί μακρά θητεία διευθυντές να τεθούν υπέρ της θεσμοθέτησής της, οι ερωτώμενοι υπήρξαν κατηγορηματικά αρνητικοί, ενώ μόνο ένας έδειξε κάποια επιφυλακτικότητα όσον αφορά στο «τι μέλλει γενέσθαι με αυτούς τους διευθυντές που αποδεδειγμένα είναι επιτυχημένοι». Την στάση τους αυτή την απέδωσαν στην «κόπωση» και στην έλλειψη «οράματος και δημιουργικής φαντασίας» που φυσιολογικά επέρχεται μετά από μακρά θητεία στη θέση αυτή.

5.2 Προτάσεις

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση που επιχειρήθηκε στο θεωρητικό κυρίως τμήμα της εργασίας, φαίνεται ότι η διεύθυνση του σχολείου είναι μια λειτουργία

σύνθετη, όχι μόνο σε επίπεδο δεοντολογίας αλλά και στην καθημερινή άσκησή της (Παπαναούμ, 1995). Αντίστοιχα, ο ρόλος του διευθυντή μπορεί να περιγραφεί σε αδρές γραμμές ως πολυδιάστατος και απαιτητικός, με πληθώρα και ευρύτητα καθηκόντων, που προϋποθέτει από τα άτομα που τον ασκούν ένα ευρύ πλέγμα προσόντων και ικανοτήτων. Εύλογα λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι ο εκσυγχρονισμός του ισχύοντος πλαισίου επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων, όπως και η συστηματική εκπαίδευσή τους, μπορούν να συμβάλουν στην αποτελεσματική λειτουργία του θεσμού και συνακόλουθα στην ποιοτική αναβάθμιση του επιπέδου εκπαίδευσης στη χώρα μας. Υπό αυτό το πρίσμα, οι προτάσεις που ακολουθούν μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δύο κατηγορίες.

α) Προετοιμασία και επιμόρφωση.

Από τις απαντήσεις των διευθυντών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, διαπιστώνεται παντελής έλλειψη προγραμμάτων προετοιμασίας και ενδοϋπηρεσιακών επιμορφωτικών σεμιναρίων. Συνέπεια αυτής, είναι η εμπειρική άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων, ακολουθώντας συχνά το στυλ διοίκησης στελεχών με τα οποία συνεργάστηκαν στο παρελθόν και η άμεση συνάρτηση της επιτυχίας ή μη της διευθυντικής τους θητείας με το βαθμό συναίνεσης του Συλλόγου Διδασκόντων στο έργο τους.

Ως απάντηση στις παραπάνω διαπιστωμένες δυσχέρειες, θα μπορούσε να προταθεί η θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής παρακολούθησης προγραμμάτων προετοιμασίας των υποψήφιων διοικητικών στελεχών, ούτως ώστε να γίνει δυνατή η εμπέδωση της φιλοσοφίας, των στόχων και του περιεχόμενου των βασικών επιστημονικών αρχών που διέπουν την επιστήμη της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων. Άλλωστε, οι ταχύτατες επιστημονικές εξελίξεις και η συνακόλουθη απαξίωση μέρους των γνώσεων που επιφέρουν, καθώς και οι ραγδαίες εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές απαιτούν από τον εκπαιδευτικό διαρκή επιστημονική ενημέρωση και αντίστοιχη επαγγελματική ευαισθητοποίηση.

Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί υπό την αιγίδα της Πολιτείας (οργάνωση και χρηματοδότηση) και τη συνδρομή Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών φορέων, με αντικείμενο βασικές δεξιότητες και διεπιστημονικές γνώσεις, όπως είναι ο προγραμματισμός και η κατανομή έργου, η αξιολόγηση, η διαχείριση πόρων, οι

δεξιότητες επικοινωνίας, οι γνώσεις επαγγελματικής δεοντολογίας, η χρήση υπολογιστή και γραπτού λόγου καθώς και οι πρακτικές ασκήσεις.

Εξίσου σημαντική θα ήταν κατά την άποψη των υποκειμένων της έρευνας η δυνατότητα παρακολούθησης ταχύρυθμων προγραμμάτων κατά τη διάρκεια της θητείας τους σε διοικητικές θέσεις, στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης. Τέτοιου είδους προγράμματα σπουδών ηγεσίας επιτρέπουν τη συνεχή ενημέρωση αναφορικά με τις διεθνείς θεωρητικές παιδαγωγικές και διοικητικές τάσεις, αλλά και τις πρακτικές εφαρμογές τους στο πραγματικό παγκόσμιο περιβάλλον (Αθανασούλα-Ρέππα, 2001; Σαΐτης, 2002). Αυτές οι επιμορφωτικές δράσεις θα μπορούσαν να οργανώνονται σε περιφερειακό επίπεδο, είτε από τις Διευθύνσεις είτε από τα Γραφεία Εκπαίδευσης, ώστε να εξασφαλίζεται από τη μια, η καθολική συμμετοχή των εν ενεργεία διευθυντών και από την άλλη, να εφαρμοστεί στην πράξη η έννοια της αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

β) Διαδικασίες επιλογής

Ζητούμενο από ένα σχέδιο νόμου το οποίο θα αφορά στις διαδικασίες επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης, είναι η διαμόρφωση ενός σταθερού θεσμικού πλαισίου που θα εγγυάται την αξιοπιστία του συστήματος και κατ'επέκταση την αξιοκρατική επιλογή των ατόμων που θα στελεχώσουν το διοικητικό μηχανισμό. Η επίτευξη του στόχου αυτού στην πράξη, εξαρτάται από το βαθμό αποδοχής των επιχειρούμενων αλλαγών από την εκπαιδευτική κοινότητα και προϋποθέτει την αξιοποίηση των προτάσεών τους, αφού αυτοί τελικά καλούνται να τις υλοποιήσουν.

Σε αυτό το πλαίσιο προτείνουμε: α) την ουσιαστική μείωση ή κατάργηση του χρόνου προϋπηρεσίας που απαιτείται για την κατοχύρωση του δικαιώματος υποβολής υποψηφιότητας για τις διοικητικές θέσεις και την αντικατάστασή της με την θέσπιση, ως προαπαιτούμενου, της θητείας στη θέση του Υποδιευθυντή, β) την επιπλέον μοριοδότηση των σπουδών στην εκπαιδευτική διοίκηση ώστε να καταστεί αποφασιστικός παράγοντας κατάληψης των διοικητικών θέσεων, και παράλληλα τη μείωση της μοριοδότησης που εξαρτάται από την υπηρεσιακή κατάσταση του υποψηφίου, γ) την τεκμηριωμένη περιγραφή των συνεκτιμώμενων κριτηρίων, όπως του συγγραφικού έργου και της κοινωνικής δράσης, δ) την αξιοποίηση του Συλλόγου Διδασκόντων στις διαδικασίες επιλογής των διευθυντών, και ε) την αύξηση των μελών των υπηρεσιακών συμβουλίων, με την προσθήκη επιστημονικά καταρτισμένων ατόμων

στην εκπαιδευτική διοίκηση, στην ψυχολογία και στα παιδαγωγικά θέματα, ικανών να αναγάγουν τη διαδικασία της συνέντευξης σε αξιολογική διαδικασία με ανατροφοδοτικά χαρακτηριστικά. Οι προτάσεις αυτές είναι βασισμένες στην παραδοχή της πρότασης του Μ. Κουτούζη (2001) ότι «άλλος τρόπος επιλογής, σημαίνει και άλλο ρόλο για τη σχολική μονάδα».

Έχοντας ολοκληρώσει αυτή την ερευνητική μελέτη, θα ήθελα να εκφράσω την ελπίδα, ενόψει και των αναμενόμενων μεταρρυθμιστικών προτάσεων του Υπουργείου Παιδείας της χώρας μας, ότι παρά το μικρό εύρος του δείγματος, μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο ανατροφοδότησης, τόσο των πολιτικών σχεδιαστών όσο και των συναδέλφων εκπαιδευτικών που μάχονται καθημερινά με πίστη και αφοσίωση στην «πρώτη γραμμή» της μορφωτικής διαδικασίας, την τάξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Π. Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Λ. (2003). *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*. Ιωάννινα: Αυτοέκδοση.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ – Γ. Παρίκος & Σία Ε.Ε.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2001). Κατάρτιση και επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο: Α. Ανδρέου (Επιμ.). *Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο – Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, ΟΙΕΛΕ.
- Ανδρέου, Α. (1985). Η διοίκηση της εκπαίδευσης: γραφειοκρατία, συγκεντρωτισμός και μορφές νομιμοποίησης της κρατικής εξουσίας. *Σύγχρονα Θέματα*, 24, 57-61.
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Αναστασιάδου, Σ., Βασιλούδη, Π., Μπέτσα, Ο. και Παππά, Α. (2008α). *Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την Οργάνωση και Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων, με τη βοήθεια της Factor Analysis*. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Αξιολόγηση και Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*, (τόμ. Α'). Πάτρα: Tyrocenter.
- Βαβουρανάκης, Χ. (1986). *Στοιχεία πειραματικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Βακάλης, Γ. (2006). *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη*. Στο: Διοίκηση και Τεχνολογία, Σύρος.
- Βαλανίδου, Χ., «*Το σχολείο δεν αλλάζει, αλλάζοντας μόνο το σχολείο*», (πρόσβ.:15 Μαΐου 2010), <http://www.edugate.gr/ek-ep/12-05-09-01-49k>.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη: Εγχειρίδιο Μελέτης*. (μτφρ. Ε. Φράγκου). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, (μτφρ. Α.Β. Ρήγα). Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, (μτφρ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΕΑΠ, (1999). *Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα.

- Εκθεση ΟΟΣΑ. (2007). Δείκτες ΟΟΣΑ 2007: Η Εκπαίδευση σε μια ματιά, ΟΟΣΑ, 27 Ιουνίου 2009, <http://www.fa3.gr/arthra/oosa/ekthesi-2007.htm-45k>.
- Everard, K. B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Ζαβλανός, Μ. (1982). Αδυναμίες στο σύστημα διοίκησης στην εκπαίδευση. *Λόγος και Πράξη*, 16: 3-7.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Ο Νέος Ηγέτης. Η δύναμη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στη Διοίκηση Οργανισμών*, Ο. Παπακώστα (Επιμ.). (μτφρ. Χ. Ξενάκη, Μ. Κουμπαρέλη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Ινστιτούτο Δια Βίου Μάθησης. *Ιστορικό της Δια Βίου Εκπαίδευσης – ΙΔΒΕ*, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου, 1 Αυγούστου 2010, www.teiep.gr/idbe/general.php
- Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Καζαμιάς, Α. (1983). Η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα και τα παράδοξά της: μια ιστορική συγκριτική θεώρηση. Στο: *Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών*, 58, 415-467.
- Καραφύλλης, Α. (2002). *Νεοελληνική εκπαίδευση. Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*. Αθήνα: Κριτική Α.Ε.
- Κλάδης, Δ. (2000). *Η Διακήρυξη της Μπολόνια και η πορεία από την Μπολόνια στην Πράγα*, Υπολογιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Κρήτης, 2 Σεπτεμβρίου 2010, www.edu.uoc.gr/poreia/docs.html.
- Κολιάδης, Ε. Α. (1997β). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κοσμόπουλος, Α. (1996). *Το σχολείο πέθανε – ζήτω το σχολείο του προσώπου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1997). «Τα αναλυτικά προγράμματα στα δημοτικά σχολεία. Η εμπειρία της Ελλάδας – εφαρμογή, δυσκολίες, προβλήματα και προοπτικές». Στο:

Τα Αναλυτικά Προγράμματα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, (σσ. 99-109). 10^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΔΟΕ – ΠΟΕΔ. Αθήνα: Εκδοτικό Επιστημονικό Βήμα ΔΟΕ.

- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια. Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική τους ετοιμότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτούζης, Μ. (1999α). *Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. (2001, Μάιος). *Ζητήματα σχετικά με την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Στο: Οργάνωση και Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων, Αθήνα.
- Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαΐνας, Αθ. (2000). *Διοίκηση και Προγραμματισμός σχολικών μονάδων: Επιστημονικές προσεγγίσεις και Ελληνική πραγματικότητα*. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.). *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματθαίου, Δ. (2000, 17 Σεπτεμβρίου). Τι είδους επιμόρφωση θέλουν οι δάσκαλοι, εφημ. «*Το Βήμα της Κυριακής*», «*Νέες Εποχές*».
- Ματσαγούρας, Η. (2006). *Η Σχολική Τάξη: Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2003). *Η επιλογή των διευθυντών και διευθυντριών των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: η περίπτωση της Κεντρικής Μακεδονίας*. Στο: Ζ. Παπαναούμ & Π. Χατζηπαναγιώτου (Επιμ.), *Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Πρακτικές* (σσ. 31-48). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Μελισσόπουλος, Σ. (2006). *Η Επιλογή του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Μιχόπουλος, Αν. (1994). *Νομικό Πλαίσιο και θεσμοί της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Μούτσιος, Σ. (2001). Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στις Οικονομικά Αναπτυγμένες Αγγλόφωνες Χώρες: Σχολική Αυτονομία και Εκπαιδευτική Αγορά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 9-35.
- Μπέκ, Ου. (1996). *Η επινόηση του πολιτικού*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνης.
- Μπίστα, Π. (2007). «Διευθυντής/ντρια Σχολικής Μονάδας», ρόλος σύνθετος και διλημματικός. *Νέα Παιδεία*, 124, 60-66.
- Μπουζάκης, Σ. (2004). *Συγκριτική Παιδαγωγική III: Θεωρητικά – μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Neave, G. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*, (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ντούσκας, Ν. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 28-41.
- Ξωχέλης, Π. (1989). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη.
- Ξωχέλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Ο.Λ.Μ.Ε , (2005). Πληροφοριακό Δελτίο 685, σελ. 30.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2000). *Εισαγωγή στην αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Βασικές έννοιες και παραδοχές*. Τεύχος Α, Αθήνα.
- Παπαγεωργίου, Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πάντουλας, Μ., *Ελληνικό Σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*. 16 Ιανουαρίου 2010, <http://www.pantoulas.gr/node/62-33k>.
- Παπαϊωάννου, Αν. (1981). Διαπροσωπικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη Διοίκηση του Σχολείου. *Νέα Παιδεία*, 16, 27-31.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι., & Γούδας, Μ. (2003). *Για μια καλύτερη φυσική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση σχολείου: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). *Η διεύθυνση σχολείου: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Παπάς, Α. (1994). *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας*. Αθήνα: Gutenberg.

- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ευ., Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4(1).
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα (Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του)*. Αθήνα: τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Πασιαρδής, Π. (1994). Αποτελεσματικός Διευθυντής: Αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 20-21, 171-205.
- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*, (1η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*, (146η εκδ.). Αθήνα: τυπωθήτω – ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Γ. και Τσιάκκικος, Α. (2005). *Η αξιολόγηση του Διδακτικού έργου των Εκπαιδευτικών: Από τη θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Πρίντζας, Γ. (2003). Ο ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο ανοιχτό σχολείο. Στο: Ζ. Παπαναούμ & Π. Χατζηπαναγιώτου (Επιμ.), *Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας: Τάσεις και Πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (1996). Νομοθετικά κενά – ασάφειες και οι επιπτώσεις τους στη λειτουργία των σχολικών μονάδων. *Διοικητική Ενημέρωση*, 4, 87-95.
- Σαΐτης, Χ. (1997). Management Ολικής Ποιότητας: Μια νέα μεθοδολογία για τον εκσυγχρονισμό του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης. *Διοικητική Ενημέρωση*, 9, 21-51.
- Σαΐτης, Χ. (1998). Ο θεσμός του Υποδιευθυντή ως βάση για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Διοικητική Ενημέρωση*, 11, 39-59.
- Σαΐτης, Χ. (2000α). *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2005α). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. & Γουρναρόπουλος, Γ. (2001). Η αναγκαιότητα προγραμματισμού για τη δημιουργία διοικητικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, 99, 75-90.

- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Τζιμογιάννης, Α. (2000). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορικής στην Εκπαίδευση*. Ιωάννινα: ΣΕΛΕΤΕ/ΠΑΤΕΣ.
- Τριλιανός, Α. (1987). Η άσκηση της εξουσίας και ο διευθυντής. *Λόγος και Πράξη*, 31.
- Φασούλης, Κ. (2000). *Ο ρόλος των οργάνων διοίκησης της σχολικής μονάδας. Θεσμικά προβλήματα και αντιφάσεις της σύγχρονης πραγματικότητας*. Στο: 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικής Μάθησης: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Αθήνα.
- Φραγκουδάκη, Α. & Ασκούνη, Ν. (1999). *Οι δάσκαλοι των μειονοτικών σχολείων. Ανέκδοτη έκθεση*. Αθήνα: Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 1997-2000.
- Χαλκιά, Κ. (2003). *Η ελευθερία της μέτρησης και η πειθαρχία της διαίσθησης: Σχέσεις διαλόγου μεταξύ ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας στην εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες*. Στο: 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Αθήνα.
- Χατζηδήμου, Δ. και Βιτσιλάκη, Χρ. (2006). Αποτίμηση του έργου του διευθυντή της σχολικής μονάδας από την οπτική των διευθυντών: μία εμπειρική διερεύνηση. *Κίνητρο*, 7.

III. Ξενόγλωσση

- Adams, J. E., and Kirst, M. W. (1999). *New Demands and Concepts for Educational Accountability: Striving for Results*, αναφ. στο Hoy, W. and Miskel, C. (2005). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*, (7th ed.). New York: The McGraw – Hill Companies.
- Armstrong, M. A. (1993). *Handbook of personal management practice*. London: Kogan Page.
- Athanasoula-Reppa, A., Lazaridou, A. & Lyman, L. (2008). Newly appointed Principals in Greece and Cyprus: Comparing Roles, Challenges, and Requirements. *European Education: Issues and Studies*.
- Avolio, B. J. (1999). *Full Leadership Development*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Banks, C. M. (2000). Gender and race as factors in educational leadership and administration. In A. Athanasoula-Reppa, A. Lazaridou & Lyman, L. Newly appointed Principals in Greece and Cyprus: Comparing Roles, Challenges, and Requirements. *European Education: Issues and Studies*.
- Bass, B. M. (1985b). *Organization Decision Making*. Homewood, IL.: Irwin.
- Bass, B. M. (1998). *Transformational Leadership: Industrial, Military, and Educational Impact*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Barth, R. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents, and principals can make the difference*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barth, R. (2006). Improving relationships within the schoolhouse. *Educational Leadership*, 63(6), 8-13.
- Becker, G. (1964, 1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, (3rd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Blasé, J & Blasé, J. (1998). *Handbook of Instructional Leadership: how really good principals promote teaching and learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Brock, B. L. & Grady, M. L. (2002). *Avoiding burnout: A principal's guide to keeping the fire alive*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Brown, K., Anfara, V. A., Hartman, K. J., Mahar, R. J., & Mills, R. (2002). Professional development of middle level principals: Pushing the reform forward, αναφ. στο Lumby, J., Crow, G. & Pashiardis, P. (2008). *International Hand book on the Preparation and Development of School Leaders*. New York: Routledge.
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. and Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: Schools make a difference*. New York: Praeger.
- Brookover, W. and Lezotte, L. (1979). Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement, αναφ. στο Potter, D., Reynolds, D. and Chapman, C. (2002). School improvement for schools facing challenging circumstances: A review of research and practice. *School Leadership & Management*, 22(1), 243-260.
- Brotto, F. (2003). *A three year experiment of teacher-leading in Italy: an attempt at a self-creating support system for school autonomy*. Paper presented at the annual meeting of the International Congress on School Effectiveness and Improvement, Sydney, Australia.

- Brundrett, M. (2001). The development of school leadership preparation programmes in England and USA: a comparative analysis. *Educational Management and Administration*, 29(2), 229-246.
- Bryman, A. (1996). Leadership in organizations. In: Stewart, C., Hardy, C. & Nord, W. (Eds) *Handbook of Organizational Studies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Cameron, K. S. (1984). The Effectiveness of Ineffectiveness. *Research in Organizational Behavior*, 6, 235-85.
- Caldwell, B. and Spinks, J. (1992). *Leading the Self-Managing School*. Coudon: Falmer.
- Cartwright, M. (2005). Some Reflections on Theories of Leadership and Change and Their Relevance to a Post-1992 University. *Research in Post-Compulsory Education*, 10(2), 257-266.
- Cassell, C., Symon, G., Buehring, A and Johnson, Ph. (2006). The role and status of qualitative methods in management research: an empirical account. *Management Decision*, 44(2), 290-303.
- Chew, J., Stott, K. & Boon, K. (2003). On Singapore: The making of secondary school principals. *International Studies in Educational Administration*, 31(2), 54-75.
- Coleman, J., Campell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weingeld, F. D. and York, R. L. (1966). "Coleman Report", *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Cowie, M. & Crawford, M. (2008). 'Being' a new principal in Scotland. *Administration*, 46(6), 676-689.
- Cuban, L. (1990). Cycles of History: Equity versus Excellence. In: S. B. Bacharach (Ed), *Education Reform: Making Sense of It All*.
- Daresh, J. & Male, T. (2000). Crossing the border into leadership: experiences of newly appointed British head teachers and American principals. *Educational Management and Administration*, 28(1), 89-101.
- Day, C., Harris, A. & Hatfield, M. (2001). Challenging the orthodoxy of effective school leadership, *International Journal of Leadership of Education*, 4(1), 39-56.
- Derks, J. (2003). The selection and development of headteachers in the Netherlands. In: J. Lumby, G. Crow & P. Pashiardis (Eds.), *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders*. New York: Routledge.

- Edmonds, R.R. (1979). *Developing Teachers – The Challenges of Lifelong Learning*. London: DfEE.
- Edmonds, R.R. (1982). Programs of school improvement: an overview. *Educational Leadership*, 40 (3), 4-11.
- Euridice European Unit (1996). *School Heads in the European Union*. The European Education Information Network.
- Everard, K.B., Morris, G. & Wilson, I. (2004). *Effective School Management*, (4th ed). London: Chapman Pu.
- Fayol, H. (1916). *General and Industrial Management*. London: Pitman.
- Ferrigno, T. B. (2003). Becoming a principal: Role conception, initial socialization, role-identity, transformation, purposeful engagement. *Educational Administration Quarterly*, 39(4), 468-503.
- Frost, D. (2003). *Teacher leadership: towards a research agenda*. Paper presented at the annual meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement. Sydney, Australia.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2001a). *The new meaning of educational change*, (3rd ed). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2007). *Leading in a culture of change*, (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Gates, S., Ringel, J., Santibanez, C., Chung, C. & Ross, K. (2003). *Who is Leading our Schools? An Overview of School Administrators and their Careers*. Santa Monika: RAND.
- Gronn, (1999). *The making of Educational Leaders*. London: Cassell.
- Guskey,T.R (2002). Does it makes a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45-51.
- Hall,G. & Hord, S. (1987). *Change in Schools: Facilitating the Process*. Albany NY: State University of New York Press.
- Hallinger, Ph. (1992). The evolving role of American principals: From managerial to instructional and transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, 30(3).

- Hallinger, P. & Heck, R. (1999). Can leadership enhance school effectiveness? In J. Lumby, G. Crow, & P. Pashiardis (Eds). *International Hand book on the Preparation and Development of School Leaders*. New York: Routledge.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behaviour of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-248.
- Harris, A. and Bennett, N. (eds) (2001). *School Effectiveness and School Improvement: Alternative Perspectives*. London: Cassell.
- Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A. & Chapman, C. (2003). *Effective Leadership for School Improvement*. New York: RoutledgeFalmer.
- Harris, B. (2004). Leading by heart. *School Leadership and Management*, 24(4), 392-404.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London: RoutledgeFalmer.
- Hoy, W. and Miskel, C. (2005). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*, (7th ed.). New York: The McGraw – Hill Companies.
- Huber, S. G. (2004). *Preparing school leaders for the 21st century: An international comparison of development programmes in 15 countries*. London: RoutledgeFalmer.
- Huber, S. G & Pashiardis, P. (2008). The Recruitment and Selection of School leaders. In: J. Lumby, G. Crow, & P. Pashiardis. *International Hand book on the Preparation and Development of School Leaders*. New York: Routledge.
- Huber, S. G. & West, M. (2002). Developing school leader: a critical review of current practices, approaches and issues and some directions for the Future. In: K. Leithwood & P. Hallinger, (Eds), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. & Michelson, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and Schooling in America*. New York: Harper & Row.
- Jones, A. (1987). *Leadership for Tomorrow's Schools*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2001). *Awakening the Sleeping Giant: helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Krug, S. (1992). Instructional leadership: a constructivist perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 430-443.

- Kvale, S. (1996). *Interviews, an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990). *Transformational leadership: How principals can help reform school culture*. Paper presented at American Educational Research Association annual meeting.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press.
- Leithwood, W. and Duke, D. L. (1999). A Century's Quest to Understand School Leadership, αναφ. στο W. Hoy and C. Miskel, *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. New York: The McGraw – Hill Companies.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). What do we already know about successful school leadership? In: Gurr, D., Drysdale, L. and Mulford, B. (2006). Models of successful principal leadership. *School Leadership and Management*, 26(4), 371-395.
- Lezote, L. W. & Jacoby, B. C. (1990). *A guide to the school improvement process based on effective schools research*. Okemos, MI.: Effective Schools Products Ltd.
- Lezote, L.W. (1989). Selected Resources Compiled for the 7th Annual Effective School Conference. Στο: Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Lumby, J., Crow, G. & Pashiardis, P. (2008). *International Hand book on the Preparation and Development of School Leaders*. New York: Routledge.
- MacBeath, J., Frost, D., Moos, L., Green, D. & Portin, B. (2003). *Leadership for learning (the Carpe Vitam project)*. A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Marzano, R. J., Watters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School Leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mavroskoufis, D. (1992). Aspects in the issue of evaluation, the selection and the role of principals in secondary education. *Contemporary Education*, 64, 24-36.

- McLaughlin, L. & Hyle, A. E. (2001). *The school principal as change agent: An exploratory case study*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- McLean, W. R. & Toler-Robinson, E. (2001). Building urban educational partnerships. *Journal of School Improvement*, 2(1), 39-42.
- Morrison, K. (2003). *Management Theories for Educational Change*. London: Paul Chapman.
- Mulford, B., (2003). *The role of school leadership in attracting and retaining teachers and promoting innovative schools and students*. Review of Teaching and Teacher Education: Department of Education, Science and Training.
- Murphy, J. (1991). *Restructuring schools, capturing and assessing the phenomena*. N. York: Teachers College Press.
- National Association of Elementary School Principals (NAESP). (1986). Who is Leading Our Schools? An Overview of School Administrators and School Leaders, NAESP, 10 Ιανουαρίου 2007, <http://www.naesp.org/comm/p0998d.htm>.
- National Association of Secondary School Principals (NASSP). (1998). *Developmental Assessment Center-frequently asked questions*. Reston, VA: NASSP.
- National Association of Secondary School Principals (NASSP). (2002). *Selecting and developing the 21 century principal – frequently asked questions*. Reston, VA: NASSP.
- National Association of Secondary School Principals (NASSP). (2004). *Promoting excellence in school leadership*. Reston, VA: NASSP.
- National College for School Leadership (NCSL). (2006). *Recruiting headteachers and senior leaders. Overview of research findings*. UK: Nottingham.
- National College for School Leadership (NCSL). (2006). *Go for it: Reasons to be a Headteacher*. Nottingham: NCSL.
- National Educational Assessment Centre (NEAC). (1995). *The competencies*. Oxford Brooks University: NEAC.
- Nias, J. (1991). Primary teachers talking: a reflexive account of longitudinal research, αναφ. στο Μάγος, Κ. (2004). Συνέντευξη ή παρατήρηση; Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 21, 5-19.
- OECD, (1994). *School: a matter of choice*. Paris.

- OECD, (2004, March) *Raising the quality of learning for all*. Meeting of OECD Education Ministers, Dublin. <http://oecd.org//dataoecd/58/51/30980841.ppt>
- Ouguko, B., Abdalla, M. & Webber, C. (2008). Mapping principal preparation in Kenya and Tanzania. *Journal of Educational Administration*, 46(6), 715-726.
- Pashiardis, P. (1997). Towards Effectiveness: What Do Secondary School Leaders in Cyprus Need. *Journal of In-service Education*, 22(2), 267-282.
- Pashiardis, P. (1998). Researching the Characteristics of Effective Primary School Principals in Cyprus: A Qualitative Approach. *Educational Management and Administration*, 26(2), 117-130.
- Pashiardis, P., Costa, J. A., Mendes, A. N. and Ventura, A. (2005). The perceptions of the principal versus the perceptions of the teachers. A case study from Portugal. *International Journal of Educational Management*, 19(7), 587-604.
- Pashiardis, P. & Ribbins, P. (2000). *On Cyprus: the making of secondary school principals*. In: ACEA, CCEAM, NZEAS, PNGEA, TSPA on Education: The Global Challenge, Hobart.
- Pashiardis, P. & Ribbins, P. (2003). The making of Secondary School Principals on Selected Small Islands (Cyprus, Hong Kong, Malta and Singapore). *International Studies in Educational Administration*, 31(2), 24-25.
- Payne, J. W., Bettman, J. R., and Johnson, E. J. (1988). Adaptive Strategy Selection in Decision Making. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 14, 534-52.
- Ribbins, P. & Zhang, J. (2004). Headteachers in rural China: aspects of ambition. *International Journal of Leadership in Education*, 7(2), 127-147.
- Riede, P. (2003a). The Hard Business of Searching. For search firms, filling a superintendency can be as demanding as the job itself, *The School Administrator* Web Edition, 17 Iouviou 2009, <http://www.aasa.org/publications/saarticledetail.cfm?ItemNumber=1714>
- Rust, F. O. & Freidus, H. (2001). *Guiding school change: The role and work of change agents*. New York: Teachers College Press.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. and Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours*. London: Open Books.
- Saitis, Ch. (1997). The reform of educational management in Greek education, 1976-1996. *New Education*, 81, 109-120.

- Sergiovanni, T. J. (1995). *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Schneider, B. (1993). *Children's Social Competence in Context: the Contributions of Family, School And Culture*. New York: Pergamon Press.
- Southworth, G. (1990). Leadership and effective primary schools. *School Organisation*, 10(1), 3-16.
- Stevenson, H. (2006). Moving towards, into and through principalship: developing a framework for researching the career trajectories of school leaders. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 408-420.
- Taylor, F. W. (1947). *Scientific Management*. New York: Harper.
- Telford, H. (1995). *Collaborative leadership in urban schools of Melbourne*. Eric Document ED 382692.
- Thody, A., Papanoum, Z., Johansson, O. & Pashiardis, P. (2007). School principal preparation in Europe. *International Journal of Educational Management*, 21(1), 37-53.
- Tversky, A. (1969). Intransitivity of Preferences. *Psychological Review*, 76, 31-84.
- Walker, A. & Qiam, H. (2006). Beginning principals: balancing at the top of the greasy pole. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 297-309.
- Wallace, M. (2002). Modelling Distributed Leadership and Management Effectiveness. Primary School Senior Management Teams in England and Wales'. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(2): 63-86.
- Watson, L. (2003). *Selecting and Developing Heads of Schools: Twenty Three European Perspectives*. Sheffield: Sheffield Hallam University
- Watters, T. & Kingston, S. (2005). The standards we need. In: Hord, S. & Sommers, W. (2008). *Leading professional learning communities: voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- West, M., Jackson, D., Harris, A. and Hopkins, D. (2000). Leadership for School Improvement, αναφ. στο K. Riley and K. Seahore Louis (eds), *Leadership for Change*. London: RoutledgeFalmer.
- Wimpelberg, R. K., Teddlie, C., and Stringfield, S. (1989). Sensitivity to Context: The Past and Future of Effective Schools Research. *Educational Administration Quarterly*, 25, 82-107.

Yukl, G. A. (1994/2002). *Leadership in Organizations* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Zammuto, R. E. (1982). *Assessing Organizational Effectiveness*. Albany: State University of New York Press.

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

Νόμοι

- N. 309/1976, Φ.Ε.Κ. 100^Α/30.4.1976, «Περί Οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως».
- N. 576/1977, Φ.Ε.Κ. 102^Α/13.4.77, «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως».
- N. 1304/1982, Φ.Ε.Κ. 144/7.12.1982, «Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».
- N.1566/1985, Φ.Ε.Κ. 167^Α/30.9.1985, «Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- N. 1824/1988, Φ.Ε.Κ. 296^Α/30.12.1988, «Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».
- N. 2043/1992, Φ.Ε.Κ. 79^Α/19.5.1992, «Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- N. 2188/1994, Φ.Ε.Κ. 18^Α/16.2.1994, «Ρύθμιση θεμάτων της διοίκησης της εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- N. 2525/1997, Φ.Ε.Κ. 188/23.9.1997, «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις».
- N. 2817/2000, Φ.Ε.Κ. 78^Α/14.3.2000, «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».
- N. 2986/2002, Φ.Ε.Κ. 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».
- N. 3149/2003, Φ.Ε.Κ. 141/10-6-2003, «Εθνική Βιβλιοθήκη, Δημόσιες Βιβλιοθήκες και άλλες διατάξεις».
- N. 3194/2003, Φ.Ε.Κ. 267/20-11-2003, «Ρύθμιση Εκπαιδευτικών Θεμάτων και άλλες διατάξεις».

- N. 3205/2003, Φ.Ε.Κ. 297/23-12-2003, «Μισθολογικές ρυθμίσεις λειτουργών και υπαλλήλων του Δημοσίου, Ν.Π.Δ.Δ. και Ο.Τ.Α., μονίμων στελεχών των Ενόπλων Δυνάμεων και αντίστοιχων της Ελληνικής Αστυνομίας, του Πυροσβεστικού και Λιμενικού Σώματος και άλλες συναφείς διατάξεις».
- N. 3255/2004, Φ.Ε.Κ. 138^Α/22-7-2004, «Ρυθμίσεις θεμάτων όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων».
- N. 3260/2004, Φ.Ε.Κ. 151/6-8-2004, «Ρυθμίσεις του συστήματος προσλήψεων και θεμάτων δημόσιας διοίκησης».
- N. 3467/2006, Φ.Ε.Κ. 128^Α/21-6-2006, «Επιλογή στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων Διοίκησης της Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Προεδρικά διατάγματα

- Π.Δ. 398/1995, Φ.Ε.Κ. 223^Α/31.10.1995, «Καθορισμός προσόντων, κριτηρίων και διαδικασίας επιλογής των στελεχών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».
- Π.Δ. 25/2002, Φ.Ε.Κ. 20^Α/7.2.2002, «Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών».

Υπουργικές Αποφάσεις

- Υ.Α. Αριθ. Φ. 353.1./324/105657/Δ1, Φ.Ε.Κ. 1340B / 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 Διδασκόντων».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Φύλο: Άνδρας - Γυναίκα

Ηλικία:

Είδος Σχολικής Μονάδας: Γυμνάσιο - Λύκειο

Χρόνια υπηρεσίας:

Χρόνια υπηρεσίας όταν ανάλαβε για πρώτη φορά διευθυντικά καθήκοντα:

1η θεματική ενότητα : Η επιστημονική κατάρτιση και τα κίνητρα μετάβασης στη θέση του Διευθυντή.

Ερωτήσεις

1. Είστε κάτοχος δεύτερου πτυχίου, μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου και σε ποιό αντικείμενο;
2. Είστε κάτοχος πτυχίου ξένης γλώσσας; Ποιού επιπέδου;
3. Έχετε πιστοποιημένες γνώσεις υπολογιστή; Από ποιό φορέα;
4. Είχατε προηγούμενες γνώσεις ή εμπειρίες στη διοίκηση;
5. Είναι η πρώτη φορά που υπηρετείτε ως διευθυντής;
6. Πόσες φορές έχετε επιλεγεί στη θέση αυτή;
7. Τί ήταν αυτό που σας ώθησε να ασχοληθείτε με τη σχολική διοίκηση;
8. Πόσα χρόνια υπηρεσίας πιστεύετε ότι πρέπει να έχει κάποιος πριν εμπλακεί με τη διοίκηση;
9. Πώς κρίνετε την ισχύουσα ρύθμιση -12 χρόνια προϋπηρεσίας, από τα οποία τα 8 ως μόνιμος- ως προαπαιτούμενο για τη συμμετοχή στη διοίκηση;

2^η θεματική ενότητα : Τα προσόντα (χαρακτηριστικά-ικανότητες-συμπεριφορές) του αποτελεσματικού Διευθυντή.

Ερωτήσεις

1. Ποιο είναι κατά την εκτίμησή σας το κυριότερο χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού Διευθυντή; Αιτιολογήστε την απάντησή σας. Ενδεικτικά σας αναφέρω τα παρακάτω:
 - α) Ικανότητες οργάνωσης και προγραμματισμού της σχολικής ζωής.

- β) Ικανότητα επικοινωνίας.
- γ) Ικανότητα δημιουργίας ζεστού, φιλικού κλίματος μάθησης.
- δ) Ικανότητα διαχείρισης κρίσεων.
- ε) Ικανότητα συνεργασίας με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, τοπική κοινωνία κ.ά.).
- στ) Εξασφάλιση της απαιτούμενης υλικοτεχνικής υποδομής και χρηματοδότησης.

3^η θεματική ενότητα : Προετοιμασία και στήριξη των Διευθυντών Σχολικών μονάδων.

Ερωτήσεις

1. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα προετοιμασίας σχετικά με τη διοίκηση σχολικών μονάδων, πριν την ανάληψη των καθηκόντων σας; Από ποιο φορέα διοργανώθηκαν;
2. Μετά την επιλογή σας στη διευθυντική θέση συμμετείχατε σε κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο με αντικείμενο σχετικό με τη διοίκηση;
3. Ποιος σας στήριξε στα πρώτα σας «βήματα»;

4^η θεματική ενότητα : Η αξιοπιστία των επιμέρους κριτηρίων επιλογής.

Ερωτήσεις

1. Ποια είναι η άποψή σας για τη μοριοδότηση της πρώτης κατηγορίας κριτηρίων που είναι η υπηρεσιακή κατάσταση και η διδακτική εμπειρία;
2. Ποια είναι η τοποθέτησή σας ως προς τη σχετική βαρύτητα των μοριοδοτούμενων προσόντων που περιλαμβάνονται στην κατηγορία «Επιστημονική και Παιδαγωγική κατάρτιση»;
3. Ποιος είναι, κατά την άποψή σας, ο ρόλος της συνέντευξης και πως βοηθά στη συλλογή αξιόπιστων στοιχείων για την προσωπικότητα του υποψηφίου;
4. Ποια είναι η θέση σας αναφορικά με τη μοριοδότηση των συνεκτιμώμενων κριτηρίων που αξιολογούνται με τη συνέντευξη;

5^η θεματική ενότητα : Η σύνθεση των επιτροπών επιλογής.

Ερωτήσεις

1. Πιστεύετε ότι η κεντρική διοίκηση πρέπει να έχει λόγο στην σύνθεση των υπηρεσιακών συμβουλίων;
2. Παίζει ρόλο, κατά την άποψή σας, η σύνθεση του ΠΥΣΔΕ στην τελική επιλογή των διευθυντών;
3. Θεωρείτε ότι η παρούσα σύνθεση των συμβουλίων εξασφαλίζει την αντικειμενικότητα και αξιοκρατία των επιλογών;
4. Πώς βλέπετε το ενδεχόμενο συμμετοχής στα υπηρεσιακά συμβούλια και άλλων φορέων, όπως εκπροσώπων των γονέων και της τοπικής αυτοδιοίκησης, κατά τα πρότυπα άλλων χωρών;
5. Θα μπορούσε κατά την γνώμη σας, να αποτελεί κριτήριο η γνώμη του Συλλόγου Διδασκόντων στην διαδικασία επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων;

6^η θεματική ενότητα : Προτάσεις βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του πλαισίου επιλογής.

Ερωτήσεις

1. Πώς εκτιμάτε τις προτάσεις επιστημονικών φορέων, όπως η εισαγωγή γραπτών εξετάσεων, η παρακολούθηση και επιτυχής αποφοίτηση από προγράμματα επιστημονικής εκπαιδευτικής διοίκησης, ως μέρος της επιλεκτικής διαδικασίας των διευθυντών;
2. Πώς αξιολογείτε το ενδεχόμενο θέσπισης της μονιμότητας για τη θέση του διευθυντή;
3. Θα μπορούσατε γενικότερα να διατυπώσετε προτάσεις προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της αποτελεσματικότητας και της αξιοκρατίας του πλαισίου επιλογής;

Πίνακας Συντμήσεων

A.E.I.	Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
E.A.Π.	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
L.E.A.	Local Educational Authorities
N.A.E.S.P.	National Association of Elementary School Principals
N.A.S.S.P.	National Association of Secondary School Principals
N.C.S.L.	National College for School Leadership
N.Π.Δ.Δ.	Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου
O.Λ.Μ.Ε.	Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
O.O.Σ.Α.	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ΠΑ.ΤΕ.Σ.	Παιδαγωγική Τεχνική Σχολή
Π.Α	Παιδαγωγική Ακαδημία
Π.Ε.	Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης
Π.Δ.	Προεδρικό Διάταγμα
Π.Ε.Κ.	Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα
Π.Υ.Σ.Δ.Ε.	Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Π.Υ.Σ.Π.Ε.	Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Σ.Ε.Κ.	Σχολικά Εργαστηριακά Κέντρα
Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.	Σχολή Επιμόρφωσης Δημοτικής Εκπαίδευσης
Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.	Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
Σ.Ν.	Σχολή Νηπιαγωγών
T.E.I.	Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
ΥΠ.ΕΠ.Θ.	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
Υ.Α.	Υπουργική Απόφαση
Φ.Ε.Κ.	Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης