



ΔΙΕΘΝΕΣ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΕΛΛΑΔΟΣ



**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση & ΟΡΓΑΝΩΣΗ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

**Διπλωματική Εργασία**

**ΘΕΜΑ**

*«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας ως προς την επιλογή Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων»*

**Του**

Κωνσταντίνου Μάρη

A.M: 451/2017

**Επιβλέπων Καθηγητής**

Ιωάννης Καραβασίλης

**Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος  
ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων**

**Θεσσαλονίκη, Ιανουάριος 2020**



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 25-01-2020

Ο Δηλών: Κωνσταντίνος Μάρης

## Περίληψη

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να παρουσιαστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αιτωλοακαρνανίας σχετικά με την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων. Με το σκοπό αυτό, επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα κριτήρια και τις διαδικασίες επιλογής, την αποτίμησή τους, την επιλογή των ικανότερων διευθυντών και τον τρόπο βελτίωσης του συστήματος επιλογής των διευθυντών. Χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος για τη μεθοδολογική προσέγγιση με εργαλείο συγκέντρωσης δεδομένων το ερωτηματολόγιο. Συμπληρώθηκαν 201 ερωτηματολόγια με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αιτωλοακαρνανίας, εξασφαλίζοντας συγχρόνως και την ανωνυμία τους. Για την επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων συνέβαλε το λογισμικό πακέτο της Microsoft Excel και το SPSS 20.0. Από τα ευρήματα που προέκυψαν, διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεώρησε ως σημαντικότερα κριτήρια για την επιλογή των διευθυντών τα έτη υπηρεσίας, η άσκηση καθηκόντων υποδιευθυντή, αναπληρωτή διευθυντή, υπεύθυνου τομέα εργαστηρίων και η άσκηση καθηκόντων διευθυντή. Τα προσόντα που αφορούν στην προσωπικότητα, τις δεξιότητες και τις ικανότητες του υποψήφιου διευθυντή κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικά, αλλά δεν μπορούν να αναδειχτούν από το συμβούλιο επιλογής μέσω της διαδικασίας επιλογής, την συνέντευξη. Η συνέντευξη θεωρείται πως συμβάλλει θετικά στην επιλογή των καταλληλότερων για τη θέση του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας. Από τα μετρήσιμα κριτήρια σημαντικότερη θεωρείται η διοικητική εμπειρία που ευνοεί τους παλαιότερους διευθυντές και αποτρέπει τους νεότερους υποψήφιους διευθυντές. Επιπλέον τα μεταπτυχιακά, τα διδακτορικά και οι άλλες σπουδές κρίνονται εξίσου σημαντικά όταν είναι συναφή με την εκπαιδευτική διοίκηση.

**Λέξεις Κλειδιά:** επιλογή διευθυντών, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ν. Αιτωλοακαρνανίας

## **Abstract**

The purpose of this research is to present the views of the teachers of the secondary education units of the Prefecture of Aitolokarnania regarding the selection of school principals. To this end, it was attempted to investigate teachers' views on the criteria and selection procedures, their evaluation, the selection of more qualified principals and how to improve the system of selecting principals. The quantitative method was used for the methodological approach with a questionnaire data collection tool. 201 questionnaires were completed with the views of the teachers of secondary education in N. Aitolokarnania, while ensuring their anonymity. The Microsoft Excel software package and SPSS 20.0 contributed to the processing of the quantitative data. From the findings, it is found that the majority of teachers considered the most important criteria for the selection of principals was their years of service, acting as a deputy director, deputy director, lab manager and director. The qualifications related to the personality, skills and abilities of the candidate director are considered very important, but cannot be identified by the selection board through the selection process, the interview. The interview is considered to contribute positively to the selection of the most suitable for the position of School Unit Manager. More important than measurable criteria is the administrative experience that favors older directors and prevents newer directors. In addition, postgraduate, doctoral and other studies are equally important when it comes to educational administration.

**Keywords:** selection of headmasters, secondary education, Aitolokarnania Prefecture

## Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη.....	v
Abstract.....	vi
Πίνακας Περιεχομένων.....	vii
Ευρετήριο Γραφημάτων.....	x
Εισαγωγή.....	11
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> : Αποσαφήνιση των όρων Οργάνωση και Διοίκηση.....	14
1.1 Ορισμοί των εννοιών «Διοίκηση» και «Οργάνωση».....	14
1.2 Βασικές λειτουργίες της Διοίκησης.....	15
1.3 Κλασική και Σύγχρονη Διοίκηση.....	16
1.3.1 Θεωρία έκτακτης ανάγκης.....	16
1.3.2 Συστημική Θεωρία.....	18
1.3.3 Γραφειοκρατική Θεωρία της Διοίκησης.....	19
1.3.4 Θεωρίες Κίνησης της Διοίκησης.....	20
1.4 Διοίκηση Ολικής ποιότητας.....	21
1.5 Η αξιολόγηση στη διοίκηση.....	25
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> : Διοίκηση στον Χώρο της Εκπαίδευσης.....	27
2.1 Συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος.....	27
2.2 Τα στελέχη της εκπαίδευσης.....	29
2.2.1 Περιφερειακοί διευθυντές εκπαίδευσης.....	29
2.2.2 Σχολικοί Σύμβουλοι.....	31
2.2.3 Διευθυντές εκπαίδευσης – Προιστάμενοι εκπαιδευτικών θεμάτων.....	33
2.2.4 Διευθυντές – Υποδιευθυντές σχολικών μονάδων – Διευθυντές – Υποδιευθυντές Σ.Ε.Κ. – Υπεύθυνοι τομέων Σ.Ε.Κ.....	35
2.2.5 Διδακτικό προσωπικό (Δ.Π.) – Σύλλογος διδασκόντων (Σ.Δ.).....	37
2.3 Όργανα Διοίκησης.....	38

Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> : Ανασκόπηση Ερευνητικών Εργασιών του θέματος.....	42
3.1 Οι βασικές έννοιες της ποιότητας, της αξιολόγησης και της λογοδοσίας στην εκπαίδευση.....	42
3.1.1 Το ΚΠΑ ως εργαλείο αξιολόγησης της εκπαίδευσης.....	44
3.2 Η βασική έννοια της λογοδοσίας των εκπαιδευτικών και των σχολείων.....	47
3.3 Η αποτυχημένη απόπειρα πολιτικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα κατά τα έτη 2010-2014.....	48
3.4 Επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών.....	50
3.5 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας - Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας.....	51
Κεφάλαιο 4 <sup>ο</sup> Η ελληνική νομοθεσία.....	56
4.1 Παρουσίαση νομοθετημάτων.....	56
4.2 Συγκριτική αξιολόγηση νομοθετημάτων-Τα κριτήρια επιλογής.....	59
Κεφάλαιο 5 <sup>ο</sup> : Μεθοδολογία.....	63
5.1 Ερευνητική προσέγγιση.....	63
5.2 Σκοπός της έρευνας.....	63
5.3 Ερευνητικοί στόχοι.....	63
5.4 Στάδια της ερευνητικής διαδικασίας.....	64
5.5 Τεκμηρίωση μεθοδολογικής έρευνας.....	65
5.6 Περιορισμοί έρευνας.....	65
5.7 Ανάλυση δεδομένων.....	65
Κεφάλαιο 6 <sup>ο</sup> . Αποτελέσματα.....	66
6.1 Περιγραφική Ανάλυση.....	66
6.1.1 Δημογραφικά... ..	66
6.1.2 Απόψεις εκπαιδευτικών για την επιλογή Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων..	73
6.2 Επαγωγική ανάλυση.....	84
Κεφάλαιο 7 <sup>ο</sup> : Συζήτηση, Συμπεράσματα, Προτάσεις και Περιορισμοί.....	91
7.1 Συζήτηση - Συμπεράσματα.....	91

7.2 Περιορισμοί και προτάσεις.....	98
Βιβλιογραφία.....	99
Ελληνική.....	99
Ξενόγλωσση.....	102
Νομοθεσία – νομολογία.....	114
Παράρτημα.....	116



## Ευρετήριο Γραφημάτων

Διάγραμμα 1. Φύλο.....	66
Διάγραμμα 2. Ηλικία.....	67
Διάγραμμα 3. Έτη υπηρεσίας.....	68
Διάγραμμα 4. Εκπαίδευση.....	69
Διάγραμμα 5. Επαγγελματική κατάσταση.....	70
Διάγραμμα 6. Υπηρεσιακή κατάσταση.....	71
Διάγραμμα 7. Τύπος σχολείου που υπηρετείτε.....	72
Διάγραμμα 8. Αξία των μοριοδοτούμενων κριτηρίων υποψήφιων Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων.....	74
Διάγραμμα 9. Χαρακτηριστικά του/της επιτυχημένου/νης Διευθυντή/ντριας Σχολικής Μονάδας.....	75
Διάγραμμα 10. Αποτελεσματικότητα της διαδικασίας Επιλογής ικανών Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων.....	77
Διάγραμμα 11. Προτάσεις σχετικά με την επιλογή διευθυντών.....	79

## Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1. Φύλο.....	66
Πίνακας 2. Ηλικία.....	67
Πίνακας 3. Έτη υπηρεσίας.....	68
Πίνακας 4. Εκπαίδευση: Επιλέξτε το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης που έχετε ολοκληρώσει.....	69
Πίνακας 5. Επαγγελματική κατάσταση.....	70
Πίνακας 6. Υπηρεσιακή κατάσταση.....	71
Πίνακας 7. Τύπος σχολείου που υπηρετείτε.....	73
Πίνακας 8. Αξία των μοριοδοτούμενων κριτηρίων υποψήφιων Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων.....	74
Πίνακας 9. Χαρακτηριστικά του/της επιτυχημένου/νης Διευθυντή/ντριας Σχολικής Μονάδας.....	76
Πίνακας 10. Αποτελεσματικότητα της διαδικασίας Επιλογής ικανών Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων.....	77
Πίνακας 11. Προτάσεις σχετικά με την επιλογή διευθυντών.....	80
Πίνακας 12. Συντελεστές σημαντικότητας συσχετίσεων προσωπικών χαρακτηριστικών με απόψεις για την αξία των μοριοδοτούμενων κριτηρίων υποψήφιων Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων.....	81
Πίνακας 13. Συντελεστές σημαντικότητας συσχετίσεων προσωπικών χαρακτηριστικών με απόψεις για τη διαδικασία Επιλογής ικανών Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων.....	82
Πίνακας 14. Συντελεστές σημαντικότητας συσχετίσεων προσωπικών χαρακτηριστικών με απόψεις για την επιλογή διευθυντών.....	83

## Εισαγωγή

Κάθε μέρα στη σχολική μονάδα υπάρχουν προβλήματα και δυσκολίες που σχετίζονται με διοικητικά και παιδαγωγικά ζητήματα. Επομένως, η σωστή και οργανωμένη διοίκηση απαιτείται από τους πιο ικανούς ανθρώπους. Η εκλογή του επικεφαλής της σχολικής μονάδας και της διοίκησης γενικότερα είναι ζήτημα πρωταρχικής πολιτικής ηγεσίας, διότι απαιτείται να εκπληρώσουν απαιτητικούς ρόλους για αυτές τις θέσεις.

Οι διαδικασίες επιλογής των διευθυντών σχολείων που ρυθμίζονται από τη σχετική νομοθεσία υπόκεινται σε συχνές τροποποιήσεις με το σκεπτικό ότι οι τροποποιήσεις αυτές βελτιώνουν την αποτελεσματικότερη στελέχωση των σχολείων. Οι τροποποιήσεις δημιουργούν συζητήσεις σχετικά με το ρόλο, τα προσόντα, τις διαδικασίες και τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών των σχολείων. Προσπαθούμε να καταγράψουμε αυτές τις συζητήσεις στο παρόν έργο.

Ο απώτερος σκοπός αυτής της εργασίας είναι να παρουσιάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών των μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Νομαρχίας Αιτωλοακαρνανίας με το σημερινό σύστημα επιλογής διευθυντών (Ν. 4473/2017) για τα κριτήρια και τις διαδικασίες επιλογής και την προσδοκία βελτίωσης τα οποία επιλέγονται από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Για το σκοπό αυτό και με αυτούς τους στόχους οι ερευνητικές ερωτήσεις προσπάθησαν να συλλάβουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κριτήρια και τις διαδικασίες επιλογής, την αξιολόγησή τους, την επιλογή πιο ειδικευμένων διευθυντών και τον τρόπο βελτίωσης του συστήματος επιλογής διευθυντών. Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο ποσοτικής μεθόδου και συλλογής δεδομένων ως μεθοδολογική προσέγγιση.

Ο παραπάνω προβληματισμός επιλέχθηκε από το προσωπικό ενδιαφέρον του συγγραφέα για την επιλογή των διευθυντών των μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ν. Αιτωλοακαρνανίας. Οι συνεχείς αλλαγές στους νόμους δείχνουν ότι η επιλογή των κριτηρίων, των διαδικασιών, των βαθμολογιών και άλλων διαχειριστικών διαστάσεων των διαχειριστών, όπως η προσωπικότητα, οι δεξιότητες διαχείρισης και οργάνωσης, η δεοντολογική συμπεριφορά, οι δεξιότητες επικοινωνίας δεν έχουν διερευνηθεί σημαντικά. Η γνώμη των συνεργατών καθηγητών που καλούνται να απαντήσουν ναι ή όχι σε συγκεκριμένες ερωτήσεις σχετικά με το

κριτήριο της συμβολής στην εκπαιδευτική εργασία, την προσωπικότητα και τη συνολική σύνθεση του υποψηφίου διαφοροποιεί το παρόν σύστημα από οποιοδήποτε άλλο σύστημα επιλογής διευθυντών. Είναι σημαντικό να τονίσουμε αυτό το ζήτημα καθώς και τις διαστάσεις της προσωπικότητας του διευθυντή μέσω των ερευνητικών ερωτημάτων για να αποφύγουμε τυχόν κενές έρευνες και να προσεγγίσουμε την αρχική μελέτη (Creswell, 2011).

Το κύριο χαρακτηριστικό του νομοθετικού πλαισίου, η ασυνέπεια και η ασυνέχεια, ως αποτέλεσμα ίσως οποιασδήποτε κυβερνητικής πολιτικής, όσον αφορά την επιλογή των αρχών, εγείρει επίσης ζητήματα αδικίας για τους εκπαιδευτικούς με τις συνεχιζόμενες αλλαγές στις αξιολογήσεις των κριτηρίων και των προσόντων τους.

Επομένως, είναι σημαντικό να έχουμε ένα αξιοκρατικό και δίκαιο σύστημα προκειμένου να επιλέξουμε τα πιο ικανά στελέχη στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Από την άποψη αυτή, είναι απαραίτητο να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το νόμο 4473/2017 και τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας θα παράσχουν προτάσεις που μπορούν να διαμορφώσουν αυτό το θεσμικό πλαίσιο.

Μπορούμε να χωρίσουμε την παρούσα έρευνα σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος (Α) περιλαμβάνει την παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου μέσω της ανασκόπησης της ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας. Το δεύτερο μέρος (Β) περιγράφει τη μεθοδολογία, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας.

## Α΄ ΜΕΡΟΣ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

## **Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> : Αποσαφήνιση των όρων Οργάνωση και Διοίκηση**

### **1.1 Ορισμοί των εννοιών «Διοίκηση» και «Οργάνωση»**

Στον τομέα της διοικητικής επιστήμης, ο όρος «οργάνωση» εμφανίζεται σε δύο έννοιες, εκείνη της οντότητας (σχολείο, νοσοκομείο), που είναι συνώνυμη με την «οργάνωση», αλλά και με μια σειρά δράσεων (Καραβασίλης, 2012).

Η πρώτη ερμηνεία αφορά στην έννοια του δημόσιου φορέα, ενώ ο δεύτερος υιοθετείται ως βασική λειτουργία της διοίκησης. Έτσι, εάν δώσουμε έναν ορισμό της οργάνωσης, θα προτιμούσαμε *«μια ομάδα δύο ή περισσότερων ανθρώπων που εργάζονται για να επιτύχουν έναν κοινό σκοπό σύμφωνα με ορισμένες καθιερωμένες σχέσεις»* (Καραβασίλης, 2012).

Επιπλέον, η έννοια του οργανωτικού χάρτη, που ασχολείται με το αποτέλεσμα της οργάνωσης, σχεδιάζεται για να διευθετήσει και να συσχετίσει τα καθήκοντα μεταξύ διαφορετικών θέσεων εργασίας (Σαϊτή & Σαϊτή, 2012β), όπ. αναφ. στο Καραβασίλης, 2012).

Αν και οι οργανώσεις διαφέρουν, τόσο στις δραστηριότητές τους όσο και στο μέγεθός τους έχουν τρία κοινά χαρακτηριστικά:

- Άνθρωποι. Χωρίς ανθρώπους, δεν μπορεί να υπάρχει ανθρώπινος οργανισμός.
- Κοινός σκοπός. Εάν δεν υπάρχει κοινός σκοπός, τότε δεν υπάρχει λόγος να υπάρχει ο οργανισμός.
- Οργανωτική δομή. Την ύπαρξη ενός συστήματος εξουσίας και ενός τρόπου επικοινωνίας των μελών της οργάνωσης.

Μια επίσης αναγκαία διευκρίνιση αναφέρεται στους όρους ‘Διοίκηση’ και ‘Μάνατζμεντ’, με το δεύτερο όρο να εμπεριέχει αυτό που στα ελληνικά αναφέρεται ως ‘Οργάνωση και Διοίκηση’ και ίσως και ‘διαχείριση’ (Κουτούζης 1999; όπ. αναφ. στο Καραβασίλης, 2012).

## 1.2 Βασικές λειτουργίες της Διοίκησης

Η διοίκηση αποτελεί βασική λειτουργία ενός οργανισμού και συνιστάται να επιτύχει τα επιθυμητά αποτελέσματα, με την προσπάθεια και συνεργασία πολλών ατόμων. Είναι απαραίτητο, προκειμένου να συντονιστούν με επιτυχία οι μεμονωμένες προσπάθειες, να βελτιστοποιηθεί η χρήση των διαθέσιμων πόρων, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι ενός οργανισμού. Σύμφωνα με τον Fayol, η διαχείριση συνίσταται σε πέντε βασικές λειτουργίες, σχεδιασμό, οργάνωση, κατεύθυνση, καθοδήγηση και έλεγχος. Στους τομείς της διοικητικής επιστήμης, το προσωπικό χαρακτηρίζεται ως ξεχωριστή λειτουργία, έτσι ώστε οι βασικές λειτουργίες να θεωρούνται σχεδιασμός-προγραμματισμός, οργάνωση, στελέχωση, διοίκηση-ηγεσία και έλεγχος, ενώ για κάποιους η διοίκηση του προσωπικού περιλαμβάνεται στην οργάνωση και οι βασικές λειτουργίες της διοίκησης, γίνονται τέσσερις, ο σχεδιασμός, η οργάνωση, η διαχείριση και ο έλεγχος (Μπουραντάς, 2002).

Οι βασικές λειτουργίες της διοίκησης είναι οι παρακάτω (Fayol, 1949; όπ. αναφ. στο Καραβασίλης, 2012):

1. Προγραμματισμός: Είναι η λειτουργία που γεφυρώνει την παρούσα κατάσταση με μία μελλοντική.

Διακρίνεται:

A. Με βάση το εύρος σκοπών - στόχων σε:

- Στρατηγικό: Μακροπρόθεσμη επίτευξη στόχων
- Λειτουργικό: Βραχυπρόθεσμη επίτευξη στόχων

B. Με βάση τη Χρονική διάρκεια:

- Μακροχρόνια προγράμματα
- Βραχυχρόνια προγράμματα

Γ. Με βάση τα διαθέσιμα μέσα και μέτρα υλοποίησης

- Ανελαστικά ή άκαμπτα
- Ελαστικά ή ευέλικτα

2. Οργάνωση: Η λειτουργία εκείνη που το συνολικό έργο κατατμίζεται σε επιμέρους έργα (Οργανόγραμμα)
3. Διεύθυνση: Η λειτουργία που συνδέεται με την ηγεσία – (Η ικανότητα παρακίνησης – υποκίνησης υφισταμένων για επίτευξη στόχων, διαπροσωπική διάσταση της διοίκησης Στελέχωση Οργανισμού Επικοινωνία –Αρχειοθέτηση)
4. Συντονισμός: Είναι η λειτουργία εκείνη που το κατατμημένο έργο από τη λειτουργία της οργάνωσης αποκτά ενιαία μορφή – δράση στο φορέα.
5. Έλεγχος – Αξιολόγηση: Η λειτουργία εκείνη με την οποία διερευνάται ο βαθμός αποτελεσματικότητας ενός φορέα και καταγράφονται οι τυχόν αποκλίσεις από τα προγραμματισθέντα.

### **1.3 Κλασική και Σύγχρονη Διοίκηση**

Η διοίκηση αναφέρεται στην πράξη της δημιουργίας μιας εταιρικής πολιτικής και του ελέγχου, της οργάνωσης, του σχεδιασμού και του συντονισμού των πόρων του οργανισμού, ώστε να επιτευχθούν οι βραχυπρόθεσμοι και μακροπρόθεσμοι στόχοι του. Για να επιτύχει κάθε οργανισμός, πρέπει να έχει μια ισχυρή ομάδα διαχείρισης για να αναλάβει τους εποπτικούς ρόλους. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να διαθέτουν πόρους όπως οι εργαζόμενοι που απαιτούν σωστή διαχείριση (Frederickson & Ghere 2013). Αυτό δικαιολογεί γιατί κάθε οργανισμός εφαρμόζει κατάλληλες στρατηγικές διαχείρισης και μοντέλα που ταιριάζουν. Για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα, οι θεωρίες διοίκησης επέτρεψαν στους οργανισμούς να λάβουν σημαντικές αποφάσεις. Ωστόσο, αυτό έχει υποστεί αλλαγές που ανταποκρίνονται στη δυναμική της κοινωνίας. Παρακάτω παρουσιάζονται οι κλασικές και μοντέρνες θεωρίες διοίκησης.

#### **1.3.1 Θεωρία έκτακτης ανάγκης**

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, οι διαχειριστές είναι ελεύθεροι να λαμβάνουν αποφάσεις με βάση τις επικρατούσες συνθήκες. Σημαίνει ότι ένας ηγέτης ή διευθυντής δεν είναι πάντα υποχρεωμένος να εφαρμόζει μια συγκεκριμένη στρατηγική για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος. Αντ'αυτού, ο διαχειριστής θα



πρέπει να καθοδηγείται από τις υπάρχουσες συνθήκες. Αυτή η θεωρία υποστηρίζει την ευελιξία στη λήψη αποφάσεων. Ένας διαχειριστής που λαμβάνει αποφάσεις ανάλογα με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει θεωρείται ως δυναμική απόκρισης. Ενθαρρύνεται να εξετάσει την κατάσταση πριν συνάψει ένα συμπέρασμα δεδομένου ότι κάθε περίπτωση είναι διαφορετικό έχει τη δική της μοναδικότητα (Pike, 2013). Έτσι, εάν ένας ηγέτης γίνει ευέλικτος, μπορεί να καταλήξει σε αποφάσεις που στοχεύουν να επιτρέψουν στον οργανισμό να αντιμετωπίσει όλες τις προκλήσεις του, ανεξάρτητα από το πόσο δύσκολο θα είναι.

Υπάρχουν πολλοί λόγοι για τους οποίους η θεωρία αυτή εφαρμόζεται από τους σύγχρονους διαχειριστές. Πρώτον, η θεωρία είναι ευέλικτη και μπορεί να δώσει στους διαχειριστές τη δυνατότητα να σαρώσουν την οργάνωση, να γνωρίζουν τη φύση και το μέγεθος του προβλήματος προτού βρουν μια λογική λύση. Ταυτόχρονα, η θεωρία μπορεί να διευκολύνει τους διαχειριστές να συμβουλευονται και να χρησιμοποιούν θεωρητικές κρίσιμες σκέψεις για να λάβουν μια απόφαση που θα βασιστεί στην αλλαγή της πορείας του οργανισμού. Αυτό δικαιολογεί γιατί έγινε αποδεκτό ως μέρος του σύγχρονου συστήματος διαχείρισης. Όλα αυτά δεν έγιναν στο παρελθόν επειδή οι προκλήσεις που αντιμετώπιζαν ήταν διαφορετικές από τις σημερινές (Tweedie & Holley, 2016). Οι αλλαγές στις οργανώσεις πρέπει να αντικατοπτρίζονται σε στρατηγικές διαχείρισης που ταιριάζουν στην τρέχουσα κοινωνία.

Η έκτακτη ανάγκη είναι μία από τις σύγχρονες θεωρίες που δεν είχαν χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν. Μπορεί να σοκάρει τον Διευθύνοντα Σύμβουλο γιατί θα συνειδητοποιήσει ότι οι σύγχρονοι διαχειριστές είναι πιο ευέλικτοι από ό, τι στο παρελθόν. Κατά τη δεκαετία του 1960 και πριν, οι διευθυντές δεν μπορούσαν απλώς να περιμένουν να λάβουν αποφάσεις οι καταστάσεις. Αντ' αυτού, οι κλασικές θεωρίες και τα μοντέλα διαχείρισης ακολουθήθηκαν πάντα στην οργάνωση. Κατά συνέπεια, οι διευθυντές δεν αναμένεται να είναι τόσο δυναμικοί. Κανείς δεν θα καθόριζε και θα μελετούσε το πρόβλημα για να πάρει μια απόφαση ως απάντηση στη μοναδικότητά του (Frederickson & Ghere, 2013). Όποτε υπήρχε ανάγκη λήψης ορισμένων αποφάσεων, οι διαχειριστές θα έπρεπε να εφαρμόζουν τους κανόνες, τις στρατηγικές και τα μοντέλα που έγιναν αποδεκτά εκείνη τη στιγμή. Αυτή είναι μια αλλαγή που ο CEO θα παρατηρήσει με ευκολία επειδή ποτέ δεν έκανε το ίδιο κατά τη διάρκεια του χρόνου του.

Ο Διευθύνων Σύμβουλος θα μάθει ότι υπάρχουν διαφορετικά είδη απρόβλεπτων, κατά τα οποία λαμβάνονται διαχειριστικές αποφάσεις. Πρόκειται για την τεχνολογία, τους καταναλωτές, τους προμηθευτές, την κυβέρνηση, τους ανταγωνιστές, τα συνδικάτα, τις δημόσιες και άλλες ομάδες συμφερόντων. Έτσι, εξετάζοντας αυτά τα διαφορετικά πλαίσια, η διοίκηση καταφέρνει να εξισορροπήσει το εσωτερικό συμφέρον με αυτό των ενδιαφερομένων που πρέπει να μεριμνήσουν σε οποιαδήποτε απόφαση. Η επείγουσα κατάσταση γίνεται μια σημαντική θεωρία που πρέπει να εφαρμοστεί για την επίτευξη του στόχου, διότι μπορεί να επιτρέψει στη διοίκηση να αναγνωρίσει ότι δεν υπάρχει κανένας καλύτερος τρόπος να υιοθετηθεί για να προσαρμοστεί σε όλα τα μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα (Shih, Young & Bucher, 2013). Εάν η καθεμιά από αυτές τις καταστάσεις αντιμετωπίζεται όπως είναι, η διοίκηση μπορεί πάντα να λαμβάνει τις αποφάσεις της χωρίς περιττές δυσχέρειες στο σύστημα, μια πρακτική που δεν ήταν δημοφιλής στη δεκαετία του 1960.

### **1.3.2 Συστημική Θεωρία**

Μία από τις θεωρίες που θα μάθει ο Διευθύνων Σύμβουλος του 1960 είναι η συστημική θεωρία. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο διαχείρισης, ο οργανισμός θα πρέπει να θεωρείται ως ένα εξελιγμένο σύστημα με εισροές, εκροές και διαδικασίες. Για βέλτιστα αποτελέσματα, κάθε ένα από αυτά τα στοιχεία θα πρέπει να συντονίζεται σωστά. Για μια σωστή διαχείριση, οι εισροές που βασικά περιλαμβάνουν τους ανθρώπινους πόρους, τις τεχνολογίες, το κεφάλαιο και τις πρώτες ύλες θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως σημαντική πτυχή της οργάνωσης. Η εισαγωγή μπορεί να έχει μεγάλη συμβολή αν τεθεί σε εφαρμογή μια καλή διαδικασία (Getz & Page, 2016). Σημαίνει ότι πρέπει να γίνονται δραστηριότητες όπως ο σχεδιασμός, ο συντονισμός, η οργάνωση, η στελέχωση, ο έλεγχος και η παρακίνηση, όπως θα έπρεπε. Ταυτόχρονα, η διοίκηση πρέπει να διασφαλίσει ότι η παραγωγή που συνεπάγεται ποιοτική παραγωγή είναι εγγυημένη. Αυτός είναι ο μόνος τρόπος με τον οποίο μπορούν να καλυφθούν οι ποικίλες ανάγκες των πελατών.

Η εφαρμογή αυτής της θεωρίας είναι ένα εργαλείο για τον Διευθύνοντα Σύμβουλο, λόγω της σημασίας που δίνει στην οργάνωση ως ένα ολόκληρο σύστημα. Στο παρελθόν, οι διαχειριστές δεν χρειάστηκαν να αντιμετωπίσουν τον οργανισμό ως τέτοιο (Tweedie & Holley, 2016). Ωστόσο, με την εφαρμογή αυτής της θεωρίας, η

διοίκηση πρέπει να αντιμετωπίζει τον οργανισμό ως ένα ολόκληρο σύστημα, του οποίου η επιτυχία εξαρτάται από τον κατάλληλο τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται οι εισροές, οι εκροές και οι διαδικασίες. Για το λόγο αυτό, οι σύγχρονοι διαχειριστές επικεντρώνονται στις εισροές, μια δραστηριότητα που πραγματοποιείται για να ικανοποιήσει τις εισροές.

Έχοντας αναγνωρίσει τη σημαντική συμβολή των εργαζομένων, οι σύγχρονοι διαχειριστές έχουν καταφύγει σε στρατηγικές κινήτρων που ταιριάζουν σε κάθε μία από αυτές. Εν τω μεταξύ, για τη σωστή χρήση των πόρων, οι διαχειριστές λαμβάνουν σημαντικές αποφάσεις για το σχεδιασμό, την οργάνωση και τον συντονισμό όλων των δραστηριοτήτων, έτσι ώστε να δαπανώνται οι διαθέσιμοι πόροι χωρίς απώλειες. Επιπλέον, για να ολοκληρωθεί το σύστημα, η διοίκηση πρέπει να ανησυχεί για την πελατεία της (Miner, 2015). Ως αγοραστές των προϊόντων, οι ανάγκες των πελατών πρέπει να ικανοποιούνται ανά πάσα στιγμή. Ως εκ τούτου, η διοίκηση λαμβάνει σημαντικές αποφάσεις για την παράδοση ποιοτικών προϊόντων, την καθιστά προσιτή σε όλους τους πελάτες και καταβάλλει τις απαραίτητες προσπάθειες για να αναζητήσει τα σχόλιά τους όποτε είναι απαραίτητο. Στην πραγματικότητα, η θεωρία των συστημάτων έχει φέρει επανάσταση στη διαχείριση επειδή έχει εισαγάγει νέες πρακτικές που δεν έγιναν τη δεκαετία του 1960. Επομένως, αντιμετωπίζοντας αυτή τη θεωρία, ο Διευθύνων Σύμβουλος θα αντιμετωπίσει τις αλλαγές στο σύγχρονο διαχειριστικό σύστημα και θα βρει να βιώσει τι δεν είχε ασκήσει ποτέ κατά τη διάρκεια του χρόνου του.

### **1.3.3 Γραφειοκρατική Θεωρία της Διοίκησης**

Όταν ο Διευθύνων Σύμβουλος αρχίζει να αλληλεπιδρά με τους σημερινούς διαχειριστές, θα συνειδητοποιήσει ότι οι έννοιες της ιεραρχίας, της εξειδίκευσης και των ισχυρών γραμμών εξουσίας δεν έχουν αλλάξει. Αυτό σημαίνει απλώς ότι οι σύγχρονοι διαχειριστές, όπως και οι προηγούμενοι ομόλογοι τους, εξακολουθούν να εφαρμόζουν τις αρχές της θεωρίας της γραφειοκρατίας. Όπως σαφώς περιγράφεται από τον Marx Weber, η γραφειοκρατία είναι μια από τις σημαντικές πτυχές της οργάνωσης. Προκειμένου να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα της παραγωγής, ο οργανισμός πρέπει να διαρθρωθεί σε ιεραρχίες (Adler, 2012). Στην ιεραρχία, θα πρέπει να υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα διοίκησης που να αποτελούνται από

κορυφαία στελέχη, μεσαία στελέχη, κατώτερα διευθυντικά στελέχη και τους υφισταμένους. Εκτός αυτού, ο οργανισμός θα πρέπει να υποδιαιρείται σε τμήματα, κάθε ένα από τα οποία έχει τα δικά του κεφάλια. Ταυτόχρονα, ο οργανισμός πρέπει να ενσταλάξει το πνεύμα εξειδίκευσης, ενθαρρύνοντας τον κάθε εργαζόμενο να συγκεντρωθεί στις αντίστοιχες περιοχές ενδιαφέροντος.

Με τη διεξοδική ανάλυση της κατάστασης, ο Διευθύνων Σύμβουλος θα συνειδητοποιήσει ότι αυτές οι πτυχές της γραφειοκρατίας δεν έχουν αλλάξει. Όπως και στη δεκαετία του 1960, οι σύγχρονες οργανώσεις διαρθρώνονται σε ιεραρχίες. Στην κορυφή της δομής βρίσκεται το Διοικητικό Συμβούλιο, ακολουθούμενο από την εκτελεστική διεύθυνση, την κατώτερη διεύθυνση και το προσωπικό υποστήριξης. Κάθε μία από αυτές τις περιοχές διαχειρίζονται ειδικοί των οποίων η προώθηση βασίζεται στην εμπειρία και την κατάρτιση (Chen & Wang, 2014). Εν τω μεταξύ, ο οργανισμός κατατάσσεται σε διαφορετικά τμήματα όπως η Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού, η παραγωγή, οι πωλήσεις, το μάρκετινγκ και πολλά άλλα ανάλογα με τη φύση του οργανισμού. Για την παροχή ποιοτικών υπηρεσιών, κάθε ένα από αυτά τα τμήματα έχει ένα ξεχωριστό όριο πάνω στο οποίο λειτουργούν. Όλα αυτά εξακολουθούν να παραμένουν όπως ήταν πριν από τη δεκαετία του 1960, όταν ο διευθύνων σύμβουλος ήταν ακόμα ενεργός.

#### **1.3.4 Θεωρίες Κίνησης της Διοίκησης**

Υπάρχουν διάφορες θεωρίες που έχουν εφαρμοστεί στη διαχείριση των εργαζομένων. Μερικές από τις σημαντικότερες θεωρίες των κινήτρων είναι η θεωρία της ανάγκης του Abraham Maslow και η θεωρίες X και Y του Douglas McGregor. Σύμφωνα με τον Abraham Maslow, οι άνθρωποι έχουν ανάγκες που είναι διατεταγμένες σε μια πυραμίδα από τα πιο βασικά έως τα πιο «πολυτελή». Αυτά περιλαμβάνουν τη φυσιολογία, την ασφάλεια, την ανύψωση, και την αυτοεκτίμηση. Ο καθένας πρέπει να ικανοποιήσει αυτές τις ανάγκες ξεκινώντας από τις πιο βασικές μέχρι τις πιο πολυτελείς (Jerome, 2013). Από την άλλη πλευρά, οι θεωρίες X και Y δηλώνουν ότι το ανθρώπινο κίνητρο καθορίζεται από τον τρόπο σκέψης και την ψυχολογία. Αυτές οι θεωρίες διαδραμάτισαν πολύ σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων. Κατά διαστήματα, οι διαχειριστές έπρεπε να εφαρμόζουν σωστά αυτές τις θεωρίες για να ενισχύσουν το ηθικό των εργαζομένων.

Πράγματι, ο Διευθύνων Σύμβουλος συνειδητοποίησε ότι υπάρχουν πολλές πτυχές της διαχείρισης των εργαζομένων που δεν έχουν αλλάξει μέχρι σήμερα. Όπως και στο παρελθόν, ο σύγχρονος διαχειρίζεται αναγνωρίζει ότι οι εργαζόμενοι είναι τα πιο πολύτιμα περιουσιακά στοιχεία ενός οργανισμού. Χωρίς τους εργαζόμενους, δεν μπορεί να επιτευχθεί κανένας στόχος, διότι μέσω των προσπαθειών τους εκτελούνται τα καθήκοντα. Για το λόγο αυτό, η διοίκηση λαμβάνει όλα τα απαραίτητα μέτρα για να εντοπίσει τις ανάγκες των εργαζομένων και να τα ικανοποιήσει κατάλληλα (Kim, Lee, Chun & Benbasat, 2014). Δεδομένου ότι οι θεωρίες αυτές εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται, οι σύγχρονοι διαχειριστές εφαρμόζουν τις αρχές των ανταμοιβών, της τιμωρίας, της δημοκρατίας, των κινήτρων, της αυστηρής εποπτείας. Δεν υπάρχει καμία οργάνωση που να μην παρακινεί, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, τους υπαλλήλους της. Διαφορετικά, μπορεί να παρουσιάσει υψηλό κύκλο εργασιών που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την παραγωγικότητα και την ευημερία του.

Αυτές οι πτυχές των κινήτρων εξακολουθούν να ισχύουν στη σύγχρονη κοινωνία επειδή έχουν πολλά οφέλη. Πρώτον, οι στρατηγικές είναι απαραίτητες για να βοηθήσουν τους υπαλλήλους να αισθάνονται αναγνωρισμένοι, σεβαστοί και εκτιμημένοι λόγω της επικείμενης συμβολής τους στην οργάνωση. Επιπλέον, τα κίνητρα είναι καλά επειδή μπορούν να επιτρέψουν στην οργάνωση να αυξήσει την παραγωγικότητα των εργαζομένων και να ελαχιστοποιήσει τις πιθανότητες κύκλου εργασιών (Getz & Page, 2016). Αυτό μπορεί μακροπρόθεσμα να επιτρέψει στον οργανισμό να επιτύχει τους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους του. Αυτά τα οφέλη έχουν κάνει τις θεωρίες κινήτρων να παραμείνουν σε χρήση από την κλασική έως τη σημερινή εποχή. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο ο Διευθύνων Σύμβουλος σκέφτηκε ότι τίποτα δεν έχει αλλάξει από τότε που αποσύρθηκε από τη διευθυντική του θέση πριν από πολλές δεκαετίες.

#### **1.4 Διοίκηση Ολικής ποιότητας**

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) είναι μια προσέγγιση διαχείρισης που ξεκίνησε τη δεκαετία του 1950 και έχει γίνει σταδιακά δημοφιλής από τις αρχές της δεκαετίας του '80. Ο όρος «ποιότητα» βρίσκεται στον πυρήνα αυτής της φιλοσοφίας. Κατά τον καθορισμό της συνολικής διαχείρισης της ποιότητας, οι μελετητές είχαν την ευκαιρία να παρουσιάσουν τις απόψεις τους σχετικά με τον όρο αυτό με πολλούς τρόπους.

Αποτέλεσμα ήταν, να προβάλλει μπροστά μας ένας μεγάλος αριθμός ορισμών με διαφορετικές υποδηλώσεις.

Ο Crosby (1979) δηλώνει ότι η ΔΟΠ είναι ένας μεθοδικός τρόπος, για να διασφαλιστεί ότι οι οργανωμένες δραστηριότητες θα υλοποιούνται με τον τρόπο που σχεδιάζονται. Ο Deming (1986) περιγράφει τη ΔΟΠ ως έναν ατελείωτο κύκλο προόδου στο σύστημα παραγωγής, που πρέπει να αλλάξει, ώστε να αποκτήσει καλύτερες επιδόσεις και ποιοτικά πρότυπα για το προϊόν. Οι Short & Rahim (1995) ορίζουν τη ΔΟΠ ως μια προενεργητική προσέγγιση, για να επιβεβαιώσει την ποιότητα στο προϊόν, την εξυπηρέτηση και το σχεδιασμό της διαδικασίας και στη συνέχεια να τη βελτιώσει. Σύμφωνα με αυτούς τους ορισμούς, η ΔΟΠ είναι ένα σχέδιο, μια συστηματική προσέγγιση για την εξασφάλιση της ποιότητας και της συνεχούς βελτίωσης. Ο Yang (2005) αντιμετωπίζει τη ΔΟΠ ως ένα σύνολο πρακτικών που επικεντρώνεται στη συστηματική βελτίωση, ικανοποιώντας τις ανάγκες των πελατών και μειώνοντας την επαναχρησιμοποίηση. Συμπερασματικά, λοιπόν, η ΔΟΠ είναι ένα σύστημα και ένα σύνολο πρακτικών που αποσκοπούν στην άψογη βελτίωση της ποιότητας και την καλύτερη επιχειρηματική απόδοση.

Στο πλαίσιο της ΔΟΠ ένας οργανισμός εκλαμβάνεται ως μια συλλογή αλληλένδετων διαδικασιών. Η ΔΟΠ είναι μια μέθοδος με την οποία η διοίκηση και οι εργαζόμενοι συμμετέχουν στη συνεχή βελτίωση της παραγωγής αγαθών και υπηρεσιών. Οι Goetsch και Davis (1994) υποστηρίζουν ότι η ΔΟΠ συνίσταται σε δραστηριότητες αμείωτης βελτίωσης, στις οποίες συμμετέχουν όλοι οι επιχειρηματίες σε μια ολοκληρωμένη προσπάθεια βελτίωσης των επιδόσεων σε όλα τα επίπεδα, ενώ ο Vinni (2011) σχολιάζει ότι η ΔΟΠ δημιουργεί ένα τέτοιο περιβάλλον, στο οποίο όλα τα περιουσιακά στοιχεία χρησιμοποιούνται έξυπνα και αποτελεσματικά για να παρέχουν ποιοτικές υπηρεσίες.

Σύμφωνα με τον Witcher (1990), η ΔΟΠ είναι ο συνδυασμός τριών όρων. Ο όρος Ολική σημαίνει ότι εμπλέκονται όλοι, συμπεριλαμβανομένων των πελατών και των προμηθευτών. Ο όρος Ποιότητα δείχνει ότι οι ανάγκες των πελατών πληρούνται ακριβώς, ενώ, τέλος, ο όρος Διοίκηση αναφέρει ότι τα ανώτερα στελέχη έχουν δεσμευτεί. Ο Oakland (2003) παρουσιάζει τη ΔΟΠ ως προσέγγιση που περιλαμβάνει ολόκληρη την οργάνωση για την κατανόηση κάθε δραστηριότητας, κάθε ατόμου, σε όλα τα επίπεδα διαχείρισης, ενώ στο ίδιο μήκος κύματος ο Escrig (2004) θεωρεί τη

ΔΟΠ ως μια στρατηγική δράση που επικεντρώνεται στη διαχείριση της συνολικής οργάνωσης για την παροχή προϊόντων ή υπηρεσιών που ικανοποιούν τις απαιτήσεις των πελατών τους, με τη χρήση όλων των διατιθέμενων πόρων. Η ΔΟΠ, λοιπόν, επιδιώκει να ενσωματώσει όλες τις οργανωτικές λειτουργίες (μάρκετινγκ, χρηματοδότηση, σχεδιασμό, μηχανική και παραγωγή, εξυπηρέτηση πελατών κλπ.), για να εστιάσει στην ικανοποίηση των αναγκών των πελατών και στην επίτευξη των οργανωτικών στόχων. Με άλλα λόγια η ΔΟΠ είναι η ολιστική προσέγγιση διαχείρισης, που ενσωματώνει όλες τις οργανωτικές δραστηριότητες για την ικανοποίηση των αναγκών των πελατών και την επίτευξη συνολικών οργανωτικών στόχων, όπως περιγράφονται από τους Kumaretal (2009).

Ο Spanbauer (1995) προσδιορίζει τη ΔΟΠ ως ρεαλιστικό μοντέλο που επικεντρώνεται στην παροχή υπηρεσιών σε άλλους. Οι Yudof και Busch-Vishniac (1996) δηλώνουν ότι η ΔΟΠ «αγκαλιάζει» τον κανόνα ότι οι οργανισμοί πρέπει να ακούν τους πελάτες τους, να αξιολογούν συνεχώς πόσο καλά ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους και να ξεκινούν αλλαγές, για να ανταποκριθούν ή να ξεπεράσουν τις επιθυμίες των πελατών. Το μήνυμα είναι σαφές. Οι επιχειρήσεις βελτιώνονται από τους ικανοποιημένους πελάτες και καταστρέφονται από τους δυσαρεστημένους πελάτες, όπως εκφράστηκαν από τους Anderson και Zemke (1998). Οι Lee και Hwan (2005) παρατήρησαν ότι η ικανοποίηση των πελατών συνδέεται στενά με την ποιότητα των υπηρεσιών και αποτελεί σημαντική πτυχή για τους οργανισμούς παροχής υπηρεσιών, ενώ η παρατήρηση των Wani και Mehraj (2014) προχωρά βαθύτερα, σύμφωνα με τους οποίους, η ΔΟΠ είναι μια φιλοσοφία διοίκησης που δημιουργεί έναν οργανισμό μάθησης, ο οποίος βασίζεται στον πελάτη και αφιερώνεται στην πλήρη ικανοποίησή του μέσω της συνεχούς βελτίωσης της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας του οργανισμού και των διαδικασιών του. Παρόμοια αντιλαμβάνεται την έννοια της ΔΟΠ ο Ψωμάς (2013), ο οποίος, επίσης, κάνει λόγο για μια νέα φιλοσοφία διοίκησης, η οποία συνεχίζει να αποτελεί αντικείμενο πολλών συζητήσεων στην ακαδημαϊκή βιβλιογραφία, ενώ κάθε ερευνητής δίνει το δικό του εννοιολογικό περιεχόμενο.

Η ΔΟΠ, επίσης, υποστηρίζει πολύ συγκεκριμένα την ανάπτυξη των ανθρώπων, επειδή η επιχειρηματική αριστεία εξαρτάται σε μεγάλο ποσοστό από το βαθμό στον οποίο οι εργαζόμενοι ενός οργανισμού είναι ικανοί ο καθένας στον τομέα που εργάζεται. Δηλαδή, η ΔΟΠ χρησιμοποιεί τις ικανότητες των εργαζομένων σε όλες τις

δραστηριότητες και τις διαδικασίες και καθιστά τη συνεργασία εφικτή και πραγματική, επιδιώκοντας τη συνεχή βελτίωση των δυνατοτήτων των εργαζομένων όπως αναφέρεται από τον Schargel (1994).

Επιπλέον, η ΔΟΠ προωθεί μια ποιοτική κουλτούρα, επειδή μπορεί να εξασφαλίσει καλύτερη ποιότητα προϊόντων και υπηρεσιών. Ο Gaither (1996) πιστεύει ότι η ΔΟΠ είναι η διαδικασία αλλαγής της βασικής κουλτούρας ενός οργανισμού και ο προσανατολισμός του προς μια ανώτερη ποιότητα προϊόντων ή υπηρεσιών. Οι Yusuf και Aspinwall (2000) δηλώνουν ότι η ΔΟΠ βοηθά στη δημιουργία μιας κουλτούρας εμπιστοσύνης, συμμετοχής, ομαδικής εργασίας, ποιοτικής νοοτροπίας, ενθουσιασμού για συνεχή βελτίωση, διαρκούς μάθησης και ως εκ τούτου μιας εργασιακής κουλτούρας που συμβάλλει στην επιτυχία και την ύπαρξη μιας επιχείρησης. Κατά τη ΔΟΠ, όλα τα μέλη ενός οργανισμού συμμετέχουν στη βελτίωση των διαδικασιών, των προϊόντων, των υπηρεσιών και της κουλτούρας στην οποία εργάζονται.

Εξάλλου, ο Ishikawa (1985) υπογραμμίζει τη σημασία του συνολικού ελέγχου της ποιότητας για την ενίσχυση της οργανωτικής απόδοσης, ενώ σύμφωνα με τον ίδιο, οι πρωτοβουλίες ποιότητας πρέπει να υπερβαίνουν το προϊόν και τις υπηρεσίες, δηλαδή ολόκληρη η οργάνωση να διέπεται από ΔΟΠ, καθώς αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των επιχειρηματικών επιδόσεων. Τέλος, όπως καθορίζεται από το Βρετανικό Πρότυπο Ίδρυμα (2012), η ΔΟΠ αποτελείται από ένα *«διαχειριστικό δόγμα και εταιρικά πρότυπα που αποσκοπούν στην ανάπτυξη των ανθρώπινων και υλικών πόρων ενός οργανισμού με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο για την επίτευξη του στόχου της οργάνωσης»*.

Από τους παραπάνω ορισμούς είναι εύκολο να προσδιοριστούν τα ουσιώδη χαρακτηριστικά, καθώς και οι σημαντικές προσφορές της ΔΟΠ σε έναν οργανισμό, όπως: συνεχής βελτίωση, ενσωμάτωση των ανθρώπων, των λειτουργιών και των πόρων, συστηματική και δομημένη προσέγγιση, έλεγχος της ποιότητας σε κάθε επίπεδο του οργανισμού και σε κάθε στάδιο της λειτουργίας του, ανάπτυξη ανθρώπινων και οργανωτικών δυνατοτήτων, αποτελεσματική χρήση των πόρων, συμμετοχή των ατόμων του οργανισμού και ικανοποίηση των πελατών, δημιουργώντας μια κουλτούρα ποιότητας.

Παρά το γεγονός ότι έχουν λάβει χώρα πολλές μελέτες, θεωρητικές και ερευνητικές, σχετικά με τη ΔΟΠ υπάρχουν ζητήματα που επιδέχονται περαιτέρω διερεύνηση.



Έτσι, ακόμη δεν έχει «*διαλευκανθεί*» αν η ΔΟΠ μπορεί να αποτελέσει ένα ενιαίο σύστημα διοίκησης, το οποίο μπορεί να εφαρμόζεται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο σε όλες τις επιχειρήσεις, ανεξάρτητα από μέγεθος, δραστηριότητα, δομή και κουλτούρα. Αυτή η άποψη, συναντά αντιδράσεις, καθώς αντιβαίνει σε θεωρίες αναφορικά με τη στρατηγική των επιχειρήσεων, σύμφωνα με τις οποίες είναι δύσκολο να υιοθετήσουμε μια απόλυτη στρατηγική για όλα τα είδη των επιχειρήσεων και για όλες τις καταστάσεις (Ψωμάς, 2013).

### **1.5 Η αξιολόγηση στη διοίκηση**

Η κατανομή των καθηκόντων και ευθυνών των επιθεωρητών στους Διευθυντές της Εκπαίδευσης και Συμβούλους Σχολείων από το 1982, καθώς και ο ρόλος του Διευθυντή της Μονάδας Σχολείου εμπλέκονται στη διαδικασία αξιολόγησης και αναμένεται να αναλάβουν την επικείμενη πρόκληση της αξιολόγησης νέους ρόλους και καθήκοντα (Καραβασίλης, 2004) στην επιλογή τύπου και μορφής αξιολόγησης που πρέπει να υιοθετηθεί.

Ωστόσο, η αξιολόγηση ως διαδικασία δεν υφίσταται στο κενό, αλλά αποτελεί βασικό πυλώνα της Διοίκησης σε μια διαδοχική αλλά και συμπληρωματική - αλληλεπίδραση ως προς τις άλλες βασικές λειτουργίες της Διοίκησης.

Παρά τη διαφωνία των επιστημόνων σχετικά με την ύπαρξη ενός κοινώς αποδεκτού ορισμού του όρου "Διοίκηση", υιοθετούμε το έργο αυτό ως "*διαδικασία συντονισμού ανθρώπων, δραστηριοτήτων και υφιστάμενων μέσων για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση*" (Κουτούζης, 1999,όπ. αναφ. στο Καραβασίλης & Καραβασίλης, 2017).

Από τα παραπάνω, η σημασία της Αξιολόγησης και του Ελέγχου είναι εμφανής στο αέναο ταξίδι της βελτίωσης του εκπαιδευτικού οργανισμού ή του συστήματος.

Το θέμα της αξιολόγησης, ωστόσο, δεν αφορά μόνο στην εκπαίδευση, αλλά το όλο φάσμα του δημόσιου τομέα, το οποίο αντιστέκεται έντονα σε κάθε προσπάθεια αξιολόγησης.

Οι διαδικασίες και οι διεργασίες που διεξάγονται με τα εργαλεία ποιότητας και ποιότητας ΚΠΑ και ISO δεν φαίνεται να αποτελούν ανυπέρβλητα εμπόδια για τους υπαλλήλους των δημόσιων οργανισμών. Αυτό που φαίνεται πραγματικά μη

ρεαλιστικό είναι η αλλαγή της νοοτροπίας της χρόνιας κρατικής υπηρεσίας που συνδέεται τόσο με τη διαδικασία αλλαγής ως πρόβλημα διοικητικής θεωρίας και πρακτικής, όσο και με την αλλαγή της αντίληψης του πολιτικού συστήματος για το ρόλο της Δημόσιας Διοίκησης (Karavasilisetal., 2010).

Ο βασικός ανασταλτικός παράγοντας στην εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε Δημόσιους Οργανισμούς και Υπηρεσίες πηγάζει από την άρνηση της μεσαίας διοίκησης να υιοθετήσει το συγκεκριμένο Μοντέλο Διαχείρισης. Η στάση τους βασίζεται είτε στην πλήρη ή μερική άγνοια του συγκεκριμένου μοντέλου είτε στην αδυναμία υποκίνησης των στελεχών τους. Ταυτόχρονα, η χρόνια κεντρική γραφειοκρατική Δημόσια Διοίκηση, η οποία δεν άσκησε τις οργανώσεις στη διαδικασία λήψης αποφάσεων αλλά στην αυστηρή ιεραρχική τους εκτέλεση, επιδεινώνει το πρόβλημα και διαχέει την ακαμψία και τη δυσπιστία σε όλο το φάσμα της υπάρχουσας διοικητικής πυραμίδας (Τσολάκη, 2011; όπ. αναφ. στο Καραβασίλης & Καραβασίλης, 2017)

Αυτή η αρνητική στάση των στελεχών στην εφαρμογή της Ολικής Διαχείρισης Ποιότητας παραλύει κάθε περαιτέρω προσπάθεια, καθώς είναι η πρώτη γενική αρχή της αποτελεσματικής εφαρμογής των προαναφερθέντων εργαλείων ποιότητας (Καραβασίλης, 2012).

Η αλλαγή στην αντίληψη του ρόλου της Δημόσιας Διοίκησης από το πολιτικό προσωπικό στη χώρα και η στάση των στελεχών των δημόσιων οργανισμών δεν μπορεί να νομιμοποιηθεί στην τρέχουσα συγκυρία όπου η διοικητική αποτελεσματικότητα και η πρόκληση της οργανωτικής αλλαγής θεωρούνται κυρίαρχα ζητήματα της διοικητικής έρευνας (Μιχαλόπουλος, 2003; όπ. αναφ. στο Καραβασίλης & Καραβασίλης, 2017) σχετικά με την αναγκαία και αναγκαία πορεία μετασχηματισμού της Δημόσιας Διοίκησης.

## **Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Διοίκηση στον Χώρο της Εκπαίδευσης**

### **2.1 Συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος**

Τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα άρχισαν να αναπτύσσονται στην μετα-επαναστατική Ευρώπη στα τέλη του 18ου αιώνα ως όργανα κρατικής διαμόρφωσης και εργαλεία για την ανάπτυξη μιας κοινής εθνικής ταυτότητας μέσα σε συγκεκριμένα γεωγραφικά σύνορα (Wiborg, 2000; Green, 1997). Όπως υποστήριξε ο Durkheim, τα σχολεία ως κοινωνικά ιδρύματα είχαν σκοπό να διασφαλίσουν την κοινωνική συνοχή, την ενότητα και την αρμονία (Pickering, 2006). Σήμερα, τρεις αιώνες αργότερα, τα εκπαιδευτικά συστήματα εξακολουθούν να κατέχουν αυτόν τον ρόλο, παρόλο που πολλοί άλλοι παράγοντες της κοινωνικοποίησης, όπως η οικογένεια, οι ομάδες ομοτίμων, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης κλπ επηρεάζουν τους μαθητές. Τα εκπαιδευτικά συστήματα παντού, μέσα από τα μαθήματά τους, τα βιβλία τους και άλλες δραστηριότητες, επιδιώκουν να μπολιάσουν στους νέους ανθρώπους τις παραδόσεις και τους πολιτισμούς της κοινωνίας τους και να προάγουν τη συνοχή και την αίσθηση της εθνικής ταυτότητας (Goodings, 1987).

Στην Ελλάδα το εκπαιδευτικό σύστημα επιδιώκει να καλλιεργήσει την ελληνική εθνική ταυτότητα και να εκπαιδεύσει τους Έλληνες σπουδαστές με έναν «φυσικό» και «φυσιολογικό» τρόπο, σαν να ορίζει η αντίληψη της εθνικής ταυτότητας από τη φύση και να δίνεται από τον Θεό στην κουλτούρα της κοινωνίας τους (Στάμελος, 2000). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ιδιαίτερα συγκεντρωτικό και οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία πρέπει να παρακολουθούν το σχολικό πρόγραμμα και να διδάσκουν κάθε θέμα αποκλειστικά από τα εγχειρίδια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, τα οποία είναι κρατικά επικυρωμένα (Massialas & Flouris, 1994; Coulby & Jones, 1995; Avdela, 1998).

Για την ελληνική κυβέρνηση οι εκπαιδευτικοί είναι δημόσιοι υπάλληλοι και ο επαγγελματισμός τους συνδέεται με τις επαγγελματικές γνώσεις, την αυτονομία και την ευθύνη τους. Οι εκπαιδευτικοί - καθηγητές στην Ελλάδα είναι κάτοχοι πτυχίου από τριετή - τετραετή - πενταετή πανεπιστημιακή εκπαίδευση και έχουν πρόσβαση σε

θέσεις διδασκαλίας στον κρατικό τομέα με εξετάσεις που διοργανώνει το Ανώτατο Συμβούλιο για την Επιλογή του Προσωπικού (ΑΣΕΠ) (Eurydice, 2010).

Η δημόσια ρύθμιση της διδασκαλίας στην Ελλάδα ελέγχει τόσο αυτό που διδάσκεται όσο και το πώς διδάσκεται, μειώνοντας με τον τρόπο αυτό την επαγγελματική υπευθυνότητα και την αυτονομία των εκπαιδευτικών (Darling-Hammond & Berry, 1988). Ωστόσο, παρόλο που η κυβέρνηση καθορίζει την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, η ταυτότητα αυτή διαμεσολαβείται και από την προσωπική εμπειρία των εκπαιδευτικών μέσα και έξω από το σχολείο καθώς και από τις πεποιθήσεις και τις αξίες τους για το τι σημαίνει να είσαι δάσκαλος (Sachs, 2001).

Σήμερα, στο πλαίσιο της χρηματοπιστωτικής κρίσης στην Ελλάδα, η ταχύτητα της κοινωνικοοικονομικής αλλαγής, οι πολλαπλές πολιτικές αναδιαρθρώσεις και η αβεβαιότητα, προστέθηκαν περισσότερα προβλήματα στη χρόνια αναποτελεσματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Paraskevoroulos & Morgan, 2011). Σύμφωνα με τον Ν. 3833/2010 («Προστασία της Ελληνικής Οικονομίας - Επείγοντα Μέτρα για την αντιμετώπιση της δημοσιονομικής κρίσης») ο ετήσιος προϋπολογισμός της αρχικής κυβέρνησης μειώθηκε κατά 10% για όλα τα υπουργεία, συμπεριλαμβανομένου του Υπουργείου Παιδείας. Αυτό οδήγησε σε τεράστιες περικοπές των μισθών των εκπαιδευτικών, μείωση των ήδη περιορισμένων πόρων, μείωση των προγραμμάτων παρέμβασης σε σχολεία με μεγάλο αριθμό φοιτητών γονέων μεταναστών και σε πολλά άλλα προβλήματα (Christodoulakisetal., 2011; Paraskevoroulos & Morgan, 2011).

Η μεταρρύθμιση του «Νέου Σχολείου» που εισήχθη το 2010 στην Ελλάδα φαίνεται να είναι προϊόν της κοινωνικοοικονομικής κρίσης και όχι μια μεταρρύθμιση που στοχεύει στη βελτίωση της εκπαίδευσης. Ωστόσο, οι μεταρρυθμίσεις που άρχισαν ως αναγκαιότητα για την αντιμετώπιση της δημοσιονομικής κρίσης μπορούν επίσης να αποτελέσουν ευκαιρία εστίασης στη βελτίωση της εκπαίδευσης (Παρασκευόπουλος & Μόργκαν, 2011). Ίσως θα μπορούσαμε να ακολουθήσουμε τα λόγια του Giroux (2004) για ένα νέο όραμα για ένα εκπαιδευτικό σύστημα σε επικίνδυνες εποχές, το οποίο πρέπει να αλλάζει συνεχώς για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των κοινωνιών που αλλάζουν συνεχώς, ένα εναλλακτικό όραμα της «δημοκρατικής εκπαίδευσης με έμφαση στην κοινωνική δικαιοσύνη, σεβασμό για τους άλλους, κριτική στάση, ισότητα, ελευθερία, θάρρος πολιτών και ανησυχία για το συλλογικό καλό».

Μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις για την ελληνική κυβέρνηση και τους υπεύθυνους για τη χάραξη πολιτικής είναι σήμερα η οργάνωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο θα αναλύει στην τεκμηρίωσή του την πολιτική και το πρόγραμμα σπουδών τις πλήρεις συνέπειες των πρόσφατων πολιτικών και οικονομικών αλλαγών και θα καλύψει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευομένων, των γονέων και της κοινότητας (Bigelow, 2006; Held, 2005; McKinnon, 2005; Tan, 2005).

## **2.2 Τα στελέχη της εκπαίδευσης**

### **2.2.1 Περιφερειακοί διευθυντές εκπαίδευσης**

Οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης υπάγονται στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ασκούν τη διοίκηση, τον έλεγχο και την εποπτεία σε όλες τις αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, όπως αυτές περιγράφονται στο άρθρο 14 της παρ. ζ του Ν.2817/2000 και στο άρθρο 1 του Ν.2986/2002. Στη περιοχή της ευθύνης τους ασκούν τις αρμοδιότητες τις οποίες εκχωρεί εκάστοτε ο Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διαχειρίζονται την εκπαιδευτική πολιτική, εισηγούνται στον Υπουργό για όλα τα θέματα της αρμοδιότητάς τους και έχουν την ευθύνη της σύνδεσης των περιφερειακών υπηρεσιών της εκπαίδευσης με τις αντίστοιχες κεντρικές υπηρεσίες και τα όργανα προγραμματισμού, αξιολόγησης και έρευνας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε), τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.), τον Οργανισμό Σχολικών κτηρίων (Ο.Σ.Κ.) κ.λ.π.

Ο ρόλος τους διευκρινίζεται από το ισχύον καθηκοντολόγιο στο οποίο περιγράφονται τα καθήκοντά τους αναλυτικά (Υπουργική Απόφαση 353.1 / 324/105657 / Δ1 / 16-10-2002):

*1. Ασκούν τη διοίκηση, καθοδηγούν, εποπτεύουν, ελέγχουν και συντονίζουν τη λειτουργία των τμημάτων της Επιστημονικής – Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, του Τμήματος Διοίκησης, καθώς και όλων των επί μέρους υπηρεσιών και υπαλλήλων οι οποίοι υπηρετούν στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης.*

2. Συνεργάζονται με τους προϊσταμένους των παραπάνω τμημάτων και συντονίζουν το έργο τους. Η εύρυθμη λειτουργία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και των τμημάτων της προϋποθέτει αμοιβαία ενημέρωση, συντονισμό δράσης ανάμεσά τους, ενιαία κατεύθυνση και άμεση αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν. Γι' αυτό πρέπει να συνεργάζονται στενά και να συνεξετάζουν τα προβλήματα που προκύπτουν.
3. Συγκροτούν με απόφασή τους τα Υπηρεσιακά Συμβούλια ΠΥΣΠΕ και ΠΥΣΔΕ, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, και κυρώνουν τις πράξεις των συμβουλίων στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους. Για τα μέλη των συμβουλίων τα οποία προέρχονται από τους Σχολικούς Συμβούλους εισηγείται ο Προϊστάμενος Επιστημονικής Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της Περιφέρειας. Για τα μέλη των συμβουλίων τα οποία προέρχονται από τα όργανα διοίκησης εισηγείται ο οικείος Διευθυντής Εκπαίδευσης.
4. Εισηγούνται στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων τη συγκρότηση των περιφερειακών συμβουλίων ΑΠΥΣΠΕ, ΑΠΥΣΔΕ και ΠΥΣΔΙΠ σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 7 παρ. 1 και 2 του Ν. 2986/2002.
5. Ορίζουν τους αναπληρωτές των προϊσταμένων των τμημάτων Επιστημονικής – Παιδαγωγικής Καθοδήγησης και του Τμήματος Διοίκησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης.
6. Προεδρεύουν στα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια ΑΠΥΣΠΕ, ΑΠΥΣΔΕ και ΠΥΣΔΙΠ, εισηγούνται για όλα τα θέματα της αρμοδιότητας αυτών των συμβουλίων ή αναθέτουν σε άλλα μέλη του συμβουλίου την εισήγηση.
7. Μετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης των Προϊσταμένων Επιστημονικής Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, του Προϊσταμένου του Τμήματος Διοίκησης, των Σχολικών Συμβούλων, των Διευθυντών Εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών και διοικητικών υπαλλήλων οι οποίοι υπηρετούν στις περιφερειακές υπηρεσίες του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και ανήκουν διοικητικά στη Περιφερειακή Διεύθυνση, όπως ορίζει η κείμενη νομοθεσία.
8. Αποφασίζουν την εφαρμογή προγραμμάτων αντισταθμιστικής υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς εκείνους οι οποίοι παρουσιάζουν αδυναμίες στην άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου με σκοπό τη βελτίωση της ικανότητας αυτών να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα.
9. Είναι πειθαρχικοί προϊστάμενοι των προϊσταμένων των τμημάτων Επιστημονικής – Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, του Τμήματος Διοίκησης, των Σχολικών Συμβούλων, και των Διευθυντών Εκπαίδευσης. Έχουν πειθαρχική δικαιοδοσία σε όλους τους

εκπαιδευτικούς ή διοικητικούς υπαλλήλους οι οποίοι υπάγονται στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης και υπηρετούν στις αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

10. Συνεργάζονται με το Γενικό Γραμματέα της Περιφέρειας, τους Νομάρχες, τους Δημάρχους και τις λοιπές περιφερειακές υπηρεσίες του κράτους και εισηγούνται για κάθε θέμα το οποίο σχετίζεται με την εκπαίδευση στο επίπεδο της περιφέρειας.

11. Ενεργούν όλες τις υπηρεσιακές και διοικητικές μεταβολές οι οποίες τους ανατίθενται από την κείμενη νομοθεσία, ύστερα από εισήγηση των αντίστοιχων Υπηρεσιακών Συμβουλίων.

12. Διαχειρίζονται τις επιχορηγήσεις που προέρχονται από τον προϋπολογισμό του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και προορίζονται για την αντιμετώπιση των λειτουργικών δαπανών των περιφερειακών υπηρεσιών πλην των σχολικών επιτροπών, οι οποίες χρηματοδοτούνται μέσω των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης από τη Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση.

### **2.2.2 Σχολικοί Σύμβουλοι**

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων, έχουν την ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών μιας περιφέρειας που προσδιορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ενθαρρύνουν κάθε προσπάθεια για επιστημονική έρευνα στο χώρο της Εκπαίδευσης και συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών των σχολείων της περιοχής τους.

Το έργο τους περιγράφεται αναλυτικά στο καθηκοντολόγιο (Υπουργική Απόφαση 353.1 / 324/105657 / Δ1 / 16-10-2002):

1. Διαχειρίζεται στον τομέα της ευθύνης του την εκπαιδευτική πολιτική και υποστηρίζει την εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών οι οποίες εισάγονται στην Εκπαίδευση. Έχει ως αρμοδιότητα να γίνεται κατανοητό το περιεχόμενο και η φιλοσοφία των καινοτομιών για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή τους. Αποτυπώνει την εκπαιδευτική πραγματικότητα, επισημαίνει τις αδυναμίες της εφαρμογής και προτείνει λύσεις.

2. Ως προγραμματιστής του εκπαιδευτικού έργου στην περιοχή ευθύνης του, προτείνει πρόγραμμα εφαρμογής των προγραμμάτων σπουδών για τα μαθήματα της ειδικότητάς του ή φροντίζει για την εφαρμογή του προτεινομένου από το Π.Ι. προγραμματισμού. Συγχρόνως παρακολουθεί και συντονίζει τον παραπάνω προγραμματισμό. Επίσης, συμμετέχει στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία ευθύνης του, ενθαρρύνει και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και συνεργάζεται μαζί τους για την εφαρμογή του κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, όπως προβλέπεται από το άρθρο 41 του παρόντος.
3. Ως επιμορφωτής των εκπαιδευτικών αναλαμβάνει ο ίδιος πρωτοβουλίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του κλάδου του στην περιοχή ευθύνης του. Επίσης, συμμετέχει στα επιμορφωτικά προγράμματα των σχολών επιμόρφωσης καθώς και του αντίστοιχου Οργανισμού Επιμόρφωσης (ΟΕΠΕΚ). Ενθαρρύνει, υποστηρίζει και καθοδηγεί τις ενδοσχολικές προσπάθειες επιμόρφωσης των σχολείων της αρμοδιότητάς του.
4. Συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, όπως ορίζει η κείμενη νομοθεσία. Σκοπός εν γένει της αξιολόγησης σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης είναι η επισήμανση αδυναμιών και δυσκολιών στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, η παροχή βοήθειας για την αναίρεσή τους, η ενίσχυση πρωτοβουλιών και η δημιουργία θετικών κινήτρων στην εκπαίδευση.
5. Όταν ο Σχολικός Σύμβουλος διαπιστώνει ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν αδυναμία στην άσκηση εκπαιδευτικού έργου, παράλληλα με τη σύνταξη της υπηρεσιακής έκθεσης, προτείνει να εφαρμοστεί πρόγραμμα επιμόρφωσης, αναλυτικά σε κάθε έναν από αυτούς. Η πρόταση γίνεται προς την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης και έχει ως σκοπό να επιτευχθεί η επιδιωκόμενη βελτίωση στο παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο από αυτούς τους εκπαιδευτικούς.
6. Στο έργο του Σχολικού Συμβούλου βασικό στοιχείο είναι η συνεχής φροντίδα και υποχρέωση για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, για υποστήριξη στις καθημερινές διδακτικές ανάγκες, για την ανάληψη πρωτοβουλιών με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας σε κάθε μάθημα, σύμφωνα με τις επιταγές της σύγχρονης ψυχοπαιδαγωγικής θεωρίας και διδακτικής μεθοδολογίας.
7. Τέλος ο Σχολικός Σύμβουλος, ενθαρρύνει την εφαρμογή νέων πιο αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας, καθώς και τη χρήση σύγχρονων μέσων της εκπαιδευτικής τεχνολογίας.



### **2.2.3 Διευθυντές εκπαίδευσης – Προϊστάμενοι εκπαιδευτικών θεμάτων**

Οι Διευθυντές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν τη γενική ευθύνη της διοίκησης και του ελέγχου λειτουργίας των σχολικών μονάδων της εκπαιδευτικής περιφέρειας ευθύνης τους.

Εποπτεύουν, ελέγχουν, συντονίζουν και καθοδηγούν τη λειτουργία των Γραφείων Εκπαίδευσης, των Γραφείων Τεχνικής – Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Φυσικής Αγωγής, καθώς και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων της ευθύνης τους.

Συμμετέχουν στη διαδικασία της αξιολόγησης, όπως ορίζεται από την κείμενη νομοθεσία.

Είναι διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι των Προϊσταμένων Γραφείων και των εκπαιδευτικών και διοικητικών υπαλλήλων που υπάγονται στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης.

Μετέχουν στα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια και στις νομαρχιακές επιτροπές και συγκροτούν όλες τις προβλεπόμενες επιτροπές εξετάσεων και παρακολούθησης – συντονισμού διδακτέας ύλης.

Παρέχουν οδηγίες στους Διευθυντές των σχολικών μονάδων σχετικά με τη διοίκηση και λειτουργία των σχολείων. Αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για καινοτόμες δράσεις και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, αντιμετωπίζουν ενδεχόμενα κρίσιμα προβλήματα, επιλύουν διαφορές, συμβάλλουν στη σύνθεση ιδεών και απόψεων και αίρουν αμφιβολίες και αμφισβητήσεις.

Ενεργούν γενικότερα με γνώμονα την αρχή ότι η διοίκηση της Εκπαίδευσης πρέπει να ασκείται όχι μόνο με την εφαρμογή νομικών διατάξεων και επιστημονικών αρχών αλλά με ανθρώπινο πρόσωπο για την εξυπηρέτηση των πολιτών και της κοινωνίας. Ειδικότερα βάση του καθηκοντολογίου (Υπουργική Απόφαση 353.1 / 324/105657 / Δ1 / 16-10-2002) τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες ενός διευθυντή διεύθυνσης είναι:

*1. Ασκούν τη διοίκηση, εποπτεύουν, καθοδηγούν και συντονίζουν το έργο των Γραφείων Εκπαίδευσης, των Γραφείων Τεχνικής – Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και*

*Γραφείων Φυσικής Αγωγής, των σχολικών μονάδων, καθώς και των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς τους.*

- 2. Ενημερώνουν τους Προϊσταμένους των Γραφείων της περιφέρειάς τους, καθώς και τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητάς τους για θέματα που σχετίζονται με τη διοίκηση, την οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου και την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων*
- 3. Είναι διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι των Προϊσταμένων των Γραφείων Εκπαίδευσης, των Διευθυντών, των εκπαιδευτικών και των διοικητικών υπαλλήλων της περιφέρειας ευθύνης τους. Δύνανται να ασκήσουν πειθαρχική δικαιοδοσία και να διατάζουν πειθαρχική διαδικασία επί όλων των εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης.*
- 4. Μετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία.*
- 5. Οργανώνουν και εποπτεύουν τα προγράμματα της Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης, της Ενισχυτικής Διδασκαλίας, της εκπαίδευσης των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών καθώς και όλων των καινοτόμων δράσεων οι οποίες εφαρμόζονται στην εκπαίδευση, σε συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους και τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων.*
- 6. Εισηγούνται αρμοδίως την ίδρυση, την προαγωγή, τη συγχώνευση, τη μεταφορά, τη μετονομασία, τη μετατροπή, την κατάργηση ή τον υποβιβασμό των σχολικών μονάδων καθώς και την προσθήκη νέων τομέων και ειδικοτήτων στα Τ.Ε.Ε.*
- 7. Συσκέπτονται όποτε κρίνουν αναγκαίο, με τους Προϊσταμένους Γραφείων της αρμοδιότητάς τους για θέματα διοίκησης, οργάνωσης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων με σκοπό τη βελτίωση συνθηκών της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την αντιμετώπιση ενδεχομένων προβλημάτων.*
- 8. Συσκέπτονται με εκπροσώπους των Συλλόγων ή Ενώσεων των Εκπαιδευτικών, της Τοπικής και Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης, των Συλλόγων Ενώσεων και Ομοσπονδιών των Γονέων για την αντιμετώπιση προβλημάτων σχετικών με την εκπαίδευση.*
- 9. Ενημερώνουν τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης για όσα σοβαρά προβλήματα διαταράσσουν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων και εισηγούνται τα αναγκαία μέτρα για την αντιμετώπισή τους.*
- 10. Συντάσσουν ετήσια έκθεση στο τέλος κάθε διδακτικού έτους αναφορικά με τις δραστηριότητες της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, την κατάσταση των σχολείων, τις ανάγκες των σχολικών μονάδων και προτείνουν τα αναγκαία μέτρα. Την έκθεση υποβάλλουν στον οικείο Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης.*

11. Συμμετέχουν στα υπηρεσιακά συμβούλια, όπως η κείμενη νομοθεσία προβλέπει. Έχουν την ευθύνη της εκτέλεσης των πειθαρχικών αποφάσεων των οικείων Υπηρεσιακών Συμβουλίων, εκτός από την πειθαρχική ποινή της οριστικής παύσης.
12. Συντονίζουν τη δράση των Προϊσταμένων των Γραφείων για την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών στο πλαίσιο του πολιτικού σχεδιασμού.

#### **2.2.4 Διευθυντές – Υποδιευθυντές σχολικών μονάδων – Διευθυντές – Υποδιευθυντές Σ.Ε.Κ. – Υπεύθυνοι τομέων Σ.Ε.Κ.**

Ο Διευθυντής βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός – παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό. Πιο συγκεκριμένα (άρθ. 11 περιπτ. Δ, Ν.1566/85):

1. Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.
2. Καθοδηγεί και βοηθάει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.
3. Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.
4. Διευθύνει τους εκπαιδευτικούς και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης (*primusinter pares*). Διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς.
5. Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους σκοπούς οι οποίοι περιγράφονται στο άρθρο 8 παρ.4 του παρόντος.

Ακόμη ο Διευθυντής 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.

Ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών βάση του καθηκοντολογίου είναι (Υπουργική Απόφαση 353.1 / 324/105657 / Δ1 / 16-10-2002):

1. Εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους.
2. Παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες και είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το συντονισμό της σχολικής ζωής.
3. Εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των Στελεχών Διοίκησης, είναι υπεύθυνος για την τήρησή τους και υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων.
4. Προωθεί, σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων, το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή Προϊστάμενο Γραφείου και τους Σχολικούς Συμβούλους, τη λειτουργία τμημάτων Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης, Ενισχυτικής Διδασκαλίας, τάξεων υποδοχής, φροντιστηριακών τμημάτων, τμημάτων διευρυνμένου ωραρίου, Ολοήμερου σχολείου και των λοιπών εκπαιδευτικών καινοτομιών και έχει την ευθύνη για την οργάνωση και τη λειτουργία αυτών.
5. Συγκροτεί με πράξη του τις επιτροπές για τις εξετάσεις, για τη συγκέντρωση των δικαιολογητικών και την έκδοση των αποτελεσμάτων και όσες άλλες προβλέπονται για τη λειτουργία του σχολείου.
6. Συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, όπως προβλέπει η νομοθεσία.
7. Ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές, για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου.
8. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ο Διευθυντής ενημερώνει και φυλάσσει τους φακέλους των υπηρεσιακών μεταβολών των εκπαιδευτικών του σχολείου του και, σε περίπτωση μετάθεσης, τους διαβιβάζει στα νέα τους σχολεία «επί αποδείξει».
9. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι εκκαθαριστής αποδοχών του προσωπικού του σχολείου του και με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων ορίζεται εκπαιδευτικός που τον βοηθάει στο συγκεκριμένο έργο.
10. Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.
11. Ενημερώνει τους νεοδιόριστους, τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις και τους χορηγεί

*αντίγραφα των βασικών νόμων, αποφάσεων και εγκυκλίων σχετικών με την εκπαίδευση.*

*12. Στην περίπτωση που υπηρετούν στο σχολείο περισσότεροι του ενός Υποδιευθυντές, καταμερίζει τις αρμοδιότητες και τις εργασίες σ' αυτούς.*

*13. Είναι υπεύθυνος σε συνεργασία με τον Υποδιευθυντή, το γραμματέα του σχολείου και τον αρμόδιο εκπαιδευτικό για την τήρηση της αλληλογραφίας του σχολείου και των πάσης φύσεως βιβλίων και εντύπων που προβλέπονται από το νομοθετικό πλαίσιο.*

*14. Φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου.*

*15. Οι Διευθυντές των συστεγαζόμενων σχολείων στις κοινές συνεδριάσεις των συλλόγων λαμβάνουν υπόψη όσα περιγράφονται στο άρθρο 39 παρ. 14 του παρόντος.*

## **2.2.5 Διδακτικό προσωπικό (Δ.Π.) – Σύλλογος διδασκόντων (Σ.Δ.)**

### **2.2.5.1 Καθήκοντα και αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών – διδασκόντων**

Οι εκπαιδευτικοί επιτελούν έργο υψηλής κοινωνικής ευθύνης. Στο έργο τους περιλαμβάνεται η διδασκαλία, η εκπαίδευση και η διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Η πρόοδος, η οικονομική ανάπτυξη, ο πολιτισμός και η συνοχή της κοινωνίας εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση από τη συμβολή και την προσπάθεια των εκπαιδευτικών. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών ορίζονται με βάση τα ανωτέρω (παρ. 8 άρθρο 13 και άρθρο 55 Ν. 1566/85).

### **2.2.5.2 Σύνθεση και λειτουργία του Συλλόγου των Διδασκόντων (Σ.Δ.)**

Ο Σύλλογος των Διδασκόντων (Σ.Δ.) είναι συλλογικό όργανο του σχολείου και αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σ' αυτό με οποιαδήποτε σχέση εργασίας. Έργο του είναι η χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου, για την οποία είναι υπεύθυνος. Οι αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων (Σ.Δ.) κινούνται πάντοτε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής νομοθεσίας.

Πρόεδρος του Συλλόγου των Διδασκόντων (Σ.Δ.) είναι ο Διευθυντής του σχολείου ή ο νόμιμος αναπληρωτής του. Σε περίπτωση που δεν υπάρχει θέση Υποδιευθυντή και δεν έχει οριστεί νόμιμος αναπληρωτής του Διευθυντή, όταν αυτός απουσιάζει, προεδρεύει στο Σύλλογο Διδασκόντων (Σ.Δ.) ο ανώτερος στο βαθμό εκπαιδευτικός και επί ισοβάθμων εκείνος που έχει τον περισσότερο χρόνο υπηρεσίας στο βαθμό (άρθρο 11 περιπ. Στ. παρ. 1,2,3, Ν. 1566/85).

### **2.3 Όργανα Διοίκησης**

Ο ρόλος του Διευθυντή ενισχύεται από την παρουσία ενός άλλου πόλου στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, εκείνου του υποδιευθυντή, ο οποίος καλείται να αντικαταστήσει τον Διευθυντή οπουδήποτε είναι απαραίτητο στις καθημερινές του λειτουργίες και να τον βοηθήσει τη δουλειά του. Όπως προκύπτει από την Υπουργική Απόφαση (αρ. Υ.353.1/324/105657/Δ1 /16-10-2002, άρθρο 33), όπου τα καθήκοντα και οι ευθύνες καθορίζονται λεπτομερώς, το έργο του υποδιευθυντή στη σχολική μονάδα είναι:

- 1) να αντικαταστήσει τον διευθυντή του σχολείου, όταν απουσιάζει.*
- 2) συνεργάζεται με τον διευθυντή και τον βοηθά στην ομαλή λειτουργία του σχολείου.*
- 3) είναι υπεύθυνος για την αρχειοθέτηση των εγγράφων και την επεξεργασία της σχολικής αλληλογραφίας.*
- 4) καταρτίζει τον κατάλογο και συμπληρώνει και διαβιβάζει στις αρμόδιες υπηρεσίες τις στατιστικές και άλλες πληροφορίες που ζητούν.*
- 5) συντάσσει πρόγραμμα καθημερινής εποπτείας σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και είναι υπεύθυνο για την εφαρμογή του.*
- 6) να είναι υπεύθυνος για την έγκαιρη διανομή των διδακτικών βιβλίων σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό που διορίζεται από τη λέσχη.*
- 7) να φυλάσσει το υλικό του σχολείου και να εξασφαλίζουν την υποδοχή και την ορθή λειτουργία των διδακτικών μονάδων και του εξοπλισμού του σχολείου.*

8) να είναι υπεύθυνος για την οργάνωση μαθητικών εκδηλώσεων και εκλογών (άρθρο 11 του Ν. 1566/85, άρθρο 33 της Υπουργικής Απόφασης Αριθ. Υ.353.1/324/105657/Δ1/16-10-2002).

Αναλυτικότερα, ο υποδιευθυντής αναλαμβάνει επιμέρους διοικητικές αρμοδιότητες, μερικές των οποίων είναι η αρχειοθέτηση εγγράφων και η διεκπεραίωση υπηρεσιακής αλληλογραφίας, η σύνταξη απογραφικών δελτίων και η αποστολή στατιστικών στοιχείων στις αρμόδιες υπηρεσίες, η κατάρτιση προγράμματος εποπτών ημέρας, η τήρηση βιβλίου υλικού του σχολείου, η σύνταξη ωρολογίου προγράμματος των εργαστηρίων, και προγραμμάτων διεξαγωγής εξετάσεων, και άλλες (άρθρο 11 του Ν. 1566/85, άρθρο 33 της Υπουργικής Απόφασης Αριθ. Υ.353.1/324/105657/Δ1/16-10-2002).

Από την παραπάνω περιγραφή παρατηρούμε ότι ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει τα καθήκοντα του υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας μπορεί να βοηθήσει σημαντικά τον διευθυντή του σχολείου στη δύσκολη και περίπλοκη δουλειά του.

Ο ρόλος του υποδιευθυντή είναι επίσης ζωτικής σημασίας για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, καθώς το έργο του συνδέεται άμεσα με τον ρόλο επικοινωνίας που διαδραματίζει. Όλα όσα σχετίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική, η οποία κατευθύνεται από την κεντρική διοίκηση της εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς, «διοχετεύεται κατά κανόνα από την σχολική διεύθυνση» (Σαΐτης, 2005). Από την άλλη πλευρά, η κατανομή αρμοδιοτήτων μεταξύ του Διευθυντή και του Υποδιευθυντή οδηγεί σε καλύτερο συντονισμό και έλεγχο της σχολικής δραστηριότητας, καθώς ο Υποδιευθυντής είναι ο σύνδεσμος μεταξύ διδασκόντων και Διευθυντή, ενώ ταυτόχρονα προετοιμάζει άλλους εκπαιδευτικούς να καλύψουν τις διοικητικές θέσεις στην ιεραρχία με μεγαλύτερη διοικητική εμπειρία και γνώση των διαδικασιών που απαιτούνται για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2007).

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, λίγες μελέτες εξέτασαν τη συμπεριφορά του δεύτερου στην σχολική ιεραρχία (Ogilvie, 1977), δεδομένου ότι ο υποδιευθυντής έλαβε λίγη προσοχή από τους ερευνητές και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής (Green, 1997; Marshall & Reed, 1986) σε αντίθεση με τη συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου, η οποία αποτέλεσε αντικείμενο πολλών ερευνητών. Αρχικά στη βιβλιογραφία, οι ρόλοι των υποδιευθυντών συνδέονταν κυρίως με την πειθαρχία και

τη φοίτηση των σπουδαστών και επομένως θεωρούντο ότι έχουν μικρή επίδραση στη συνολική ηγεσία του σχολείου. Ωστόσο, με βάση το γεγονός ότι τα σχολεία υπόκεινται σε συνεχή μεταρρύθμιση, το ενδιαφέρον για τον διευθυντή και τον υποδιευθυντή έχει σταδιακά αφαιρεθεί από την εκπλήρωση των παραδοσιακών λειτουργιών τους (Walker & Kwan, 2009).

Σήμερα, οι υποδιευθυντές θεωρούνται γενικά μέλη-κλειδιά της σχολικής διοίκησης, με τους οποίους οι διευθυντές μοιράζονται την ηγεσία τους (Kwan, 2009). Στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, οι υποδιευθυντές έχουν συνήθως ένα ευρύ φάσμα ευθυνών που αποφασίζει ο διευθυντής.

Ο ρόλος τους εξελίχθηκε προς την κατεύθυνση της παροχής αρχικής υποστήριξης στον διευθυντή και στη συνέχεια στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Ωστόσο, οι υποδιευθυντές αναζητούν ένα ρόλο που υπερβαίνει την υποστήριξη των διευθυντών, των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Harvey, 1994). Οι νέοι επαγγελματικοί ορίζοντες τους είναι ουσιώδεις για τον προγραμματισμό της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, γεγονός που θα διευκολύνει τη μελλοντική πρόοδό τους (Harvey & Sheridan, 1995). Για το λόγο αυτό, ο εντοπισμός και η αναγνώριση των εκπαιδευτικών αναγκών τους είναι μια κρίσιμη διαδικασία που οδηγεί το ρόλο τους σε ένα βήμα πέρα από όλα τα προϋπάρχοντα παραδοσιακά καθήκοντα.

Στην πραγματικότητα, οι υποδιευθυντές δυσκολεύονται να ασκήσουν το ρόλο τους, καθώς δεν είναι σαφώς καθορισμένος. Ωστόσο, όσο μεγαλύτερο είναι το σχολείο, τόσο πιο εύκολο είναι για τον υποδιευθυντή να εντοπίσει μια περιορισμένη σφαίρα δράσης για τον εαυτό του. Οι υποδιευθυντές φαίνεται να είναι πιο ικανοποιημένοι με το ρόλο τους στα μεγαλύτερα σχολεία. Φυσικά, οι περισσότεροι αισθάνονται τη διαμάχη που είναι αναμφισβήτητη στη θέση τους, επειδή είναι ο ενδιάμεσος δεσμός μεταξύ προσωπικού και διευθυντή ή μεταξύ ομάδων προσωπικού ή μεταξύ μαθητών και διευθυντή (Musgrave, 1968).

Στη χώρα μας, ο υποδιευθυντής δεν είναι μόνο ο αναπληρωτής του διευθυντή, αλλά και ο βοηθός του. Η διοικητική προσφορά του υποδιευθυντή θεωρείται απαραίτητη και σημαντική επειδή το έργο που πρέπει να γίνει τόσο από τον ίδιο όσο και από τον διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι περίπλοκο και δύσκολο (Hughes & James, 1999; James & Whiting, 1998). Ο Υποδιευθυντής έρχεται σε επαφή με τους γονείς



και τους μαθητές, αφού είναι μάχιμος καθηγητής σχεδόν πλήρους απασχόλησης και έτσι έρχεται άμεσα σε επαφή με οποιοδήποτε πρόβλημα στην εκπαιδευτική μονάδα.

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Ανασκόπηση Ερευνητικών Εργασιών του Θέματος

### 3.1 Οι βασικές έννοιες της ποιότητας, της αξιολόγησης και της λογοδοσίας στην εκπαίδευση

Στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, η εκπαίδευση θεωρείται θεμελιώδες εργαλείο για την οικονομική σταθερότητα, την ανάπτυξη και την επιστημονική και τεχνολογική πρόοδο. Από την άποψη αυτή, η εκπαίδευση πρέπει να συνδέεται στενά με την οικονομία και να παρέχει στο μελλοντικό εργατικό δυναμικό συνεχή ροή των απαραίτητων δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων. Ωστόσο, αυτό δεν έρχεται χωρίς τιμή, καθώς η εκπαίδευση πρέπει να είναι σε συνεχή προσαρμογή και αναπροσαρμογή των στόχων και των μέσων και να διαθέτει τους απαραίτητους μηχανισμούς ώστε να είναι σε θέση να μετρά και να αξιολογεί τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και τις επιδόσεις.

Αυτό το μοντέλο διαχείρισης που βασίζεται στην αγορά και έχει πολύ συγκεκριμένους πολιτικούς στόχους για την εκπαίδευση (Worthen & Sanders, 1991; Carnoy, 1999) απαιτεί μια έννοια λογοδοσίας για τα ενδιαφερόμενα μέρη και ειδικά για τους πολιτικούς που δαπανούν δημόσιο χρήμα για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Eastmond, 1991) και οι εκπαιδευτικοί που πρέπει να προσφέρουν συγκεκριμένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Τα συστήματα αξιολόγησης, ως μέρος των μηχανισμών διασφάλισης της ποιότητας, εξυπηρετούν το σκοπό αυτό. *«Η ποιότητα της διδασκαλίας έχει καταστεί βασικός παράγοντας για όλους τους ενδιαφερόμενους για τον καλύτερο τρόπο ανταπόκρισης στις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης, της αειφόρου ανάπτυξης και της κοινωνίας της γνώσης»* (Wosnitzaetal, 2015; έκθεση ENTRÉE, σ. 2).

Μια μεγάλη θεωρητική συζήτηση διαμορφώνεται όσον αφορά την ποικιλία των μοντέλων αξιολόγησης της ποιότητας (Eastmond, 1991) και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και εστίαση τους. Επίσης, υπάρχει ένα αξιολογικό φάσμα πρακτικών και μεθοδολογιών από τις οποίες μπορεί κανείς να επιλέξει, όταν πρόκειται να αξιολογήσει την ποιότητα ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, τα διεθνή πρότυπα και οι βέλτιστες πρακτικές πρέπει να προσαρμοστούν

στα συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτιστικά πλαίσια και να ευθυγραμμιστούν με τους θεμελιώδεις στόχους και τη φιλοσοφία κάθε εκπαιδευτικού συστήματος σε εθνικό ή τοπικό επίπεδο. Ωστόσο, υπάρχουν πολλά άλλα σημαντικά σημεία για εξέταση.

Για παράδειγμα, το δίλημμα που συζητήθηκε είναι το εάν θα δοθεί περισσότερη αυτονομία στα εκπαιδευτικά ιδρύματα υπό την έννοια της αποκέντρωσης και της ευελιξίας ή θα δημιουργηθούν συγκεντρωτικές δομές ελέγχου και παρακολούθησης της εκπαιδευτικής ποιότητας κατά τρόπο εκ των άνω. Η υπόθεση αυτή ήταν πάντοτε ζήτημα λόγου και ανησυχίας (Van der Bij, Geijsel & Dam, 2016) και ειδικά στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης όπου το προηγούμενο μοντέλο διακυβέρνησης θεωρείται πιο αποτελεσματικό και αποδοτικό (Carnoy, 1999). Στην πραγματικότητα, οι δύο διαφορετικοί πολιτισμοί και φιλοσοφίες μπορούν να εντοπιστούν σε διάφορες χώρες της ΕΕ με συγκεκριμένες εφαρμογές ανάλογα με τα πολιτιστικά και ιστορικά συμφραζόμενα.

Μια άλλη κρίσιμη συζήτηση αφορά τους δείκτες ποιότητας, μια ποιοτική ή ποσοτική μεθοδολογία (Worthen & Sanders, 1991), τα σημεία αξιολόγησης, τον χαρακτήρα της αξιολόγησης, τους αξιολογητές κλπ. Εκτός από αυτούς τους εξωτερικούς παράγοντες και χαρακτηριστικά ως τέτοιο πρέπει να ενσωματώσουμε στο σύστημα ανάλυσης τις παραστάσεις αυτών των στοιχείων, και συγκεκριμένα πώς αυτές γίνονται αντιληπτές από τους εμπλεκόμενους ανθρώπους και θεσμούς (Scott, 2016). Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο είναι πολύ σημαντικό αυτές οι παράμετροι να συναποφασιστούν ή να διαπραγματευθούν από τους ανθρώπους των οποίων η ζωή θα επηρεαστεί, ώστε να ενσωματωθεί ο συμβολικός τους κόσμος, η πραγματική τους εμπειρία και η επαγγελματική τεχνογνωσία, οι ειδικές ανάγκες τους και τέλος ο τρόπος που βλέπουν τα πράγματα, τα συναισθήματα και τη νοοτροπία τους. Μια θεωρία που σχεδιάστηκε από την κορυφή προς τα κάτω, ομοιόμορφα, θεωρητικά σχεδιασμένη, γρήγορη και πολιτιστικά αδύνατη δεν μπορεί να συνεπάγεται και να υποστηρίζει τις παραπάνω διαστάσεις που υποστηρίζουμε ως αποφασιστικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα των πολιτικών σε όλα τα επίπεδα (Salvatore, 2014, 2016).

Επίσης, τα συστήματα αξιολόγησης στην εκπαίδευση συχνά προκαλούν συγκεκριμένες αντιδράσεις ή αντιθέσεις που βασίζονται στις ατέλειες που μπορεί να έχουν (ως συστήματα ή δομές) (Wang, Becket & Brown, 2006) ή επειδή μπορεί να ενεργοποιήσουν συγκεκριμένες δυναμικές αλληλεπιδράσεις, να είστε σαφείς σχετικά

με την ηθική τους ή τους στόχους τους (Scott, 2016). Επομένως, ένα σημείο σοβαρού προβληματισμού αφορά στην αποσαφήνιση των στόχων της αξιολόγησης, των κινήτρων της (Carnoy, 1999), της διαχείρισης των δεδομένων (Scott, 2016) και των συνεπειών που μπορεί να έχει για τους εμπλεκόμενους. Εάν αυτά τα θεμελιώδη στοιχεία της αξιολόγησης δεν προσδιοριστούν σαφώς και πλήρως και δηλωθούν από την αρχή και εάν δεν υπάρχει κανένα πνεύμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων, τότε οι λανθασμένες αντιδράσεις ή οι αρνητικές παραστάσεις θα επηρεάσουν την εφαρμογή και τη νομιμότητα της αξιολόγησης.

Τέλος, εκτός από τον ειδικό σχεδιασμό ενός συστήματος αξιολόγησης, η αξιολόγηση της ποιότητας πρέπει να λαμβάνει υπόψη τη δυναμική και την πολιτισμική διάσταση του ιδρύματος (ή του πληθυσμού) που θα εφαρμοστεί. Εάν παραμεληθούν οι πολιτιστικοί παράγοντες και αν τα μοντέλα αξιολόγησης και η γενική φιλοσοφία του ορισμού και της αξιολόγησης της ποιότητας είναι μία από τις κορυφαίες, ομοιόμορφες διαδικασίες, πολιτισμικά μη ευαίσθητες (Hopson, 2005) ή άκαμπτες, τότε οι παραστάσεις των ατόμων που συμμετέχουν στην αξιολόγηση να μην είστε τόσο θετικοί ή ανοιχτοί να δεχτείτε ή να αγκαλιάσετε το σύστημα. Έτσι, αυξάνονται οι πιθανότητες πρόκλησης αρνητικής συναισθηματικότητας. Με άλλα λόγια, αν το σύστημα αξιολόγησης είναι κατασκευασμένο ή αντιληπτό μέσω αρνητικών συναισθηματικών κατηγοριών (δυσπιστία, άγχος, ανασφάλεια, απώλεια σταθερών συστημάτων αναφοράς, έλλειψη αξιοκρατίας και επομένως αίσθηση αδικίας κλπ.) Τότε η εφαρμογή ή η επιτυχία το σύστημα αξιολόγησης και επομένως η ποιότητα της εκπαίδευσης μπορεί να διακυβεύεται ή να αμφισβητείται.

### **3.1.1 Το ΚΠΑ ως εργαλείο αξιολόγησης της εκπαίδευσης**

Ένα από τα βασικά εργαλεία αξιολόγησης – αυτοαξιολόγησης είναι το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης (Κ.Π.Α.). Είναι το εργαλείο το οποίο και θα χρησιμοποιήσουν όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης που αναφέραμε παραπάνω κατά την αξιολόγηση, γι' αυτό και έκρινα αναγκαίο να το παρουσιάσω εδώ.

Ο προσδιορισμός της έννοιας της ποιότητας στην εκπαίδευση, και ιδιαίτερα ο σχεδιασμός ή η πρόταση ενός εργαλείου αποτίμησης, αποτελεί το αντικείμενο πολλών ερευνητικών προσπαθειών και δημοσιεύσεων, που επιβεβαιώνουν το

αυξημένο ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού και ακαδημαϊκού κόσμου. Θεωρείται δύσκολο και σύνθετο έργο λόγω της περίπλοκης και ιδεολογικά φορτισμένης έννοιας, η οποία, ανάλογα με τις κοινωνικές, ιστορικές συνθήκες, τις ιδεολογικές και πολιτικές επιλογές και τους στρατηγικούς στόχους που επιδιώκονται, είναι διαφορετικά αποτυπωμένη. Ιδιαίτερα σε αυτό το σημείο, όταν η εφαρμογή της αξιολόγησης στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας μας δημιουργεί μια σειρά επιστημονικών και συνδικαλιστικών αντιδράσεων, η πρόταση ενός εργαλείου αξιολόγησης της ποιότητας στην εκπαίδευση, όπως το ΚΠΑ, απαιτεί έρευνα και ερευνητική τεκμηρίωση του πτυχίου του, της ετοιμότητας και της αποδοχής. Ωστόσο, η αυτοαξιολόγηση των δημόσιων φορέων είναι ένας ασφαλής τρόπος μέτρησης των αποτελεσμάτων και των επιδόσεών τους, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός βιώσιμου ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος και συμβάλλοντας αποφασιστικά στη συλλογή και την αξιοποίηση της γνώσης (Θεοδοσέλη & Καραβασίλης, 2017).

Το ΚΠΑ είναι ένα εργαλείο Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) που επηρεάστηκε από το μοντέλο αριστείας του Ευρωπαϊκού Ιδρύματος για τη Διαχείριση της Ποιότητας (EFQM) και το Γερμανικό Πρότυπο Πανεπιστημίου Διοικητικών Επιστημών Spreyer. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο εργαλείο ΔΟΠ, η ηγεσία, η στρατηγική και ο προγραμματισμός, οι ανθρώπινοι πόροι, οι εταιρικές σχέσεις και οι πόροι και οι διοικητικές διαδικασίες είναι οι προϋποθέσεις για την αριστεία στην οργανωτική απόδοση, στους πελάτες-πολίτες και στην κοινωνία. Το ΚΠΑ στη δομή του αποτελείται από εννέα (9) Κριτήρια Αξιολόγησης (Εικόνα 1): 1. Ηγεσία, 2. Στρατηγική και Προγραμματισμός, 3. Ανθρώπινο Δυναμικό, 4. Συνεργασίες και Πόροι, 5. Διαδικασίες, 6. Αποτελέσματα με γνώμονα τον πολίτη 7 Οφέλη για τον ανθρώπινο πόρο, 8. Αποτελέσματα για την κοινωνία και 9. Κύρια αποτελέσματα της απόδοσης. Η δομή των εννέα κριτηρίων προσδιορίζει τα βασικά σημεία που πρέπει να περιλαμβάνει οποιαδήποτε ανάλυση (Θεοδοσέλη & Καραβασίλης, 2017).



Εικόνα 1. Το Μοντέλο Εφαρμογής του ΚΠΑ (Υπουργείο Εσωτερικών 2007).

Το ΚΠΑ είναι ένα γενικό εργαλείο αυτοαξιολόγησης που προσαρμόζεται στη χρήση του, στις ιδιαιτερότητες κάθε δημόσιου οργανισμού αλλά σε σχέση με τα βασικά του στοιχεία. Τα 9 κριτήρια και τα 28 υποκριτήρια αξιολόγησης καθώς και το σύστημα βαθμολόγησης είναι υποχρεωτικά. Το 2010, κατά την 54η σύνοδο στη Μαδρίτη, ο Γενικός Διευθυντής του Ευρωπαϊκού Ινστιτούτου Δημόσιας Διοίκησης (EIRA) εγκρίθηκε από τους Γενικούς Διευθυντές του ΚΠΑ για την Εκπαίδευση. Κριτήρια για την απαίτηση αυτού του οδηγού ήταν η επιθυμία των ειδικών CFA να αυξήσουν τον αριθμό των χρηστών τους και την επιθυμία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων να εφαρμόσουν αυτό το ευρωπαϊκό μοντέλο ποιότητας στον μαθητή. Το ΚΠΑ είναι τώρα ένα χρήσιμο, αλλά ακόμα άγνωστο για το ελληνικό εκπαιδευτικό εργαλείο δεδομένων για την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών οργανισμών που με την εφαρμογή της από ηγετικές και στελεχιακές αρχές υλοποιεί την αποστολή και το όραμα της οργάνωσης μέσω μιας σαφούς στρατηγικής που ευθυγραμμίζει τη δημόσια εκπαίδευση και τους στόχους της με τις ανάγκες των ενδιαφερομένων και υποστηρίζεται από τη συνεχή βελτίωση της διαχείρισης των πόρων και των διαδικασιών (Θεοδοσέλη & Καραβασίλης, 2017).

Μία από τις βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή αυτού του εργαλείου αξιολόγησης, όπως είναι το ΚΠΑ σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, είναι η διασφάλιση συμπράξεων και πόρων για τη στήριξη της στρατηγικής του εκπαιδευτικού οργανισμού για την αποτελεσματικότερη επίτευξη των βασικών

στόχων του. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, αν και συχνά υπόκεινται σε περιορισμούς και πιέσεις στη διαχείριση των πόρων τους, αποδεικνύουν την ικανότητά τους να προσφέρουν περισσότερες και καλύτερες υπηρεσίες με μικρότερο κόστος, δημιουργώντας ευκαιρίες για ταχεία εισαγωγή της καινοτομίας (Θεοδοσέλη & Καραβασίλης, 2017).

### **3.2 Η βασική έννοια της λογοδοσίας των εκπαιδευτικών και των σχολείων**

Η λογοδοσία είναι μια βασική έννοια που επικρατεί σε κάθε μοντέλο αξιολόγησης (είτε εσωτερική είτε εξωτερική) και θεωρείται θεμελιώδης για την πραγματοποίηση των σκοπών της αξιολόγησης (Connell, 2009).

Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι η έννοια της λογοδοσίας στην εκπαίδευση συνδέεται στενά με την έννοια της μεγιστοποίησης της χρησιμότητας των οικονομικών πόρων που δαπανώνται, που επενδύονται στην εκπαίδευση (Worthern & Sanders, 1991). Η έννοια της λογοδοσίας επεκτείνεται στους εκπαιδευτικούς ώστε να εξασφαλιστούν τα μέγιστα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, αλλά και στους διευθυντές των σχολείων, στους διαμορφωτές πολιτικής που σχεδιάζουν μεταρρυθμίσεις κλπ. (Scott, 2016). Η λογοδοσία θα μπορούσε επίσης να εξυπηρετεί τους γονείς ή τους ενδιαφερόμενους ως καταναλωτές των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Έτσι, οι μηχανισμοί αξιολόγησης μπορούν να θεωρηθούν ως ένας τρόπος μέτρησης της λογοδοσίας και της απόδοσης. Επίσης, ιστορικά, όσο μεγαλύτερο είναι το δημόσιο χρήμα που δαπανάται για την εκπαίδευση, τόσο μεγαλύτερη είναι η ανάγκη από το κράτος και τους φορολογούμενους να δουν σημαντικές ή παρόμοιες βελτιώσεις στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα σε διάφορα επίπεδα (Worthern & Sanders, 1991).

Σήμερα, ακολουθώντας τις κυρίαρχες νεοφιλελεύθερες προσεγγίσεις, η λογοδοσία εξασφαλίζεται μέσω συστημάτων επιθεώρησης με έμφαση στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Οι προσεγγίσεις που βασίζονται στην αγορά, η ιδιωτική χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, η ανταγωνιστικότητα, η ελεύθερη επιλογή των σχολείων, η έμφαση στην παιδαγωγική και το πρόγραμμα σπουδών για την εξυπηρέτηση του παράγοντα ανταγωνιστικότητας συνδέονται πολύ καλά με την έννοια της λογοδοσίας.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν αρνητική στάση απέναντι σε αυστηρά συστήματα αξιολόγησης βασισμένα στην αγορά, λόγω της αύξησης του άγχους και του φόρτου εργασίας τους και του περιορισμού των διδακτικών τους πρακτικών (Vulliamy, 2010), έτσι ώστε να συμμορφώνονται με τα πρότυπα αξιολόγησης. Επίσης, οι διαφορετικές ή ανταγωνιστικές αντιλήψεις σχετικά με τη λογοδοσία με διάφορους παίκτες στο σχολείο (δάσκαλοι, διευθυντές, διευθυντές, σύμβουλοι κλπ.) Μπορεί να οδηγήσουν σε ατομικισμό ή ομορτισμό και έλλειψη ανησυχίας για την πραγματική εκπαιδευτική και κοινωνικοεπιχειρησιακή ανάπτυξη των μαθητών (Scott, 2016).

Τέλος, μια βασική ρητορική για την έμφαση που δόθηκε στην επαγγελματική ανάπτυξη μέσω ειδικών δεξιοτήτων και ομάδων γνώσεων για τους εκπαιδευτικούς, όπως εξηγεί ο Maguire 2002, είναι ότι η απόδοση των φτωχών μαθητών και η χαμηλή εκπαιδευτική ποιότητα αποδίδεται κυρίως στους καθηγητές. Έτσι βελτιώνοντάς τα ή πιέζοντάς τους να βελτιώσουν (πτυχή λογοδοσίας) και έπειτα μέσω ποσοτικής αξιολόγησης ή εποπτείας, τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα θα βελτιωθούν. Σε ένα νεοφιλελεύθερο πλαίσιο, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που βασίζονται στην αγορά δίνουν έμφαση στις διαρθρωτικές μεταρρυθμίσεις μαζί με τις τεχνικές διαχείρισης της απόδοσης (Maguire, 2002), ώστε να παρέχουν κίνητρα παρόμοια με τον κόσμο των επιχειρήσεων, αλλά πιθανότατα παράξενα και εχθρικά προς τον συμβολικό κόσμο των εκπαιδευτικών . Αυτή η στρατηγική ήταν πολύ δημοφιλής στο Ηνωμένο Βασίλειο και προσπάθησε να επαναπροσδιορίσει και να εισαγάγει έναν νέο επαγγελματισμό για τους δασκάλους δίνοντας έμφαση σε μετρήσιμες δεξιότητες και εφαρμοσμένες ικανότητες παρά στους εκπαιδευτικούς ως κριτικοί και στοχαστικοί στοχαστές (Ball, 1999; όπ. αναφ. στο Maguire, 2002).

### **3.3 Η αποτυχημένη απόπειρα πολιτικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα κατά τα έτη 2010-2014**

Το πλαίσιο αυτής της μελέτης σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση είναι η αποτυχημένη προσπάθεια της ελληνικής κυβέρνησης να εισαγάγει μια πολιτική αξιολόγησης των εκπαιδευτικών κατά τα έτη 2010-2014, εν μέσω της εκδήλωσης της οικονομικής κρίσης. Συγκεκριμένα, πέρασαν μια σειρά νόμων, εισάγοντας μια κεντρική πολιτική αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από την



κορυφή προς τα κάτω. Αυτά ανακοινώθηκαν από την κυβέρνηση ως προσπάθεια αντιμετώπισης των αρνητικών στοιχείων σχετικά με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Υπουργείο Παιδείας, 2010). Ο πυρήνας των σχεδιασμένων πολιτικών είναι το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 το οποίο περιλαμβάνει ειδικά κριτήρια για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όπως το εκπαιδευτικό περιβάλλον, ο σχεδιασμός και η προετοιμασία της διδασκαλίας, η διδασκαλία και η αξιολόγηση των σπουδαστών, τα διοικητικά καθήκοντα και η επαγγελματική εξέλιξη. Οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούνται σε μια κλίμακα τεσσάρων βαθμών για αυτά τα κριτήρια από διευθυντές σχολείων και διευθυντές σχολείων που ονομάζονται «σχολικοί σύμβουλοι» και εάν κριθούν ανεπαρκείς, χάνουν το δικαίωμα να ταξινομήσουν την αναβάθμιση. Σύμφωνα με μια άλλη αμφιλεγόμενη διάταξη (Νόμος 4024/2011), η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα οδηγούσε στην προώθηση σε ανώτερες βαθμίδες, αλλά μόνο όπως επιτρεπόταν από καθορισμένα ποσοστά ανά βαθμό. Εκτός από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, έγιναν προβλέψεις για την εσωτερική αξιολόγηση των σχολείων σε ετήσια βάση (Νόμος 3848/2010).

Οι μεταρρυθμίσεις αυτές αντιμετωπίστηκαν με έντονες αντιδράσεις από την εκπαιδευτική κοινότητα και ιδιαίτερα από τα συνδικάτα τους. Οι εκπαιδευτικοί φοβήθηκαν απόλυτα πιθανές απολύσεις ή περικοπές μισθών ως αποτέλεσμα των μεταρρυθμίσεων αξιολόγησης. Επιπλέον, επικρίνουν το ιεραρχικό και «χειραγώδες» σύστημα αξιολόγησης που θεσπίστηκε με τις διάφορες νομοθετικές πράξεις (Στάμελος & Μπαρτζακλή, 2013 ; Αναστασίου, 2014). Υποστηρίζεται επίσης ότι ο λόγος και οι ενέργειες των κυβερνήσεων σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ήταν ασαφείς και διφορούμενες, δημιουργώντας έτσι αίσθημα δυσπιστίας, απειλής και αστάθειας στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ιδιαίτερα για τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς, οι προσπάθειες μεταρρύθμισης προκάλεσαν επίσης αναμνήσεις από τον «επιθεωρητή εκπαίδευσης», έναν θεσμό που αξιολόγησε τους εκπαιδευτικούς μέχρι το 1982 με αυταρχικό, αυστηρό και τιμωρητικό τρόπο (Στάμελος, Βασιλόπουλος & Μπαρτζακλή, 2012). Μετά τις έντονες αντιδράσεις των εκπαιδευτικών, η πολιτική αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αναβλήθηκε οριστικά το 2014, μετά τις εθνικές εκλογές και την αλλαγή της κυβέρνησης.

Έτσι, οι εντάσεις γύρω από την πολιτική αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μπορούν να αναχθούν σε ένα ιστορικό υπόβαθρο μη δημοκρατικών πρακτικών, καθώς και σε ένα χάσμα ανάμεσα στις κυβερνητικές πολιτικές που

απορρέουν από τις διεθνείς επιρροές και τις πεποιθήσεις και τα ενδιαφέροντα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Πολλοί εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν τις εκπαιδευτικές πολιτικές που σχεδιάστηκαν στο πλαίσιο μνημονίων ως μέρος των νεοφιλελεύθερων οικονομικών πολιτικών και της αναδιάρθρωσης, και όχι ως προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι με βάση τα ευρήματα της έρευνας, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν μια θετική στάση απέναντι σε υποστηρικτικές, διαμορφωτικές μορφές αξιολόγησης που παρέχουν ανατροφοδότηση και κατάρτιση (Αναστασίου, 2014).

### **3.4 Επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών**

Η επαγγελματική ανάπτυξη υψηλής ποιότητας αποτελεί κεντρικό στοιχείο σχεδόν σε όλες τις σύγχρονες προτάσεις βελτίωσης της εκπαίδευσης. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής αναγνωρίζουν ολοένα και περισσότερο ότι τα σχολεία δεν μπορούν να είναι καλύτερα από τους εκπαιδευτικούς και τους διαχειριστές που εργάζονται μέσα τους. Ενώ τα προτεινόμενα προγράμματα επαγγελματικής εξέλιξης ποικίλλουν σε μεγάλο βαθμό στο περιεχόμενο και τη μορφή τους, τα περισσότερα έχουν κοινό σκοπό: να «αλλάξουν τις επαγγελματικές πρακτικές, τις πεποιθήσεις και την κατανόηση των σχολικών προσώπων προς ένα αρθρωτό τέλος» (Griffin, 1983). Στις περισσότερες περιπτώσεις, αυτός ο στόχος είναι η βελτίωση της μάθησης των μαθητών. Τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι συστηματικές προσπάθειες για την αλλαγή των πρακτικών της διδασκαλίας των διδασκόντων, των στάσεων και των πεποιθήσεών τους και των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών.

Ο Καραβασίλης (2004), τονίζει ότι ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη συνίσταται στην:

- Αριότητα και επάρκεια στην ανάληψη του διδακτικού έργου
- Ανάληψη πρωτοβουλιών για την εισαγωγή καινοτομιών και προγραμμάτων
- Ανάληψη πρωτοβουλίας για τη συγγραφή και εκπόνηση συμπληρωματικού εκπαιδευτικού υλικού
- Συνέχιση των σπουδών
- Συμμετοχή σε Ερευνητικά Προγράμματα
- Συμμετοχή στα τεκταινόμενα της εκπαιδευτικής κοινότητας και της τοπικής κοινωνίας

Ισχυρή είναι η σύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης με την επιμόρφωση στη βιβλιογραφία. Ο Μαυρογιώργος (1999α), αναφέρει ότι η βασική εκπαίδευση, η επιμόρφωση και η άσκηση διδακτικού έργου αποτελούν συμπληρωματικές διαδικασίες και επηρεάζουν την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού στο μέλλον. Εστιάζει επίσης στο γεγονός ότι η επιμόρφωση έχει ως σκοπό την επιστημονική ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού.

### **3.5 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας - Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας**

Η Ελλάδα ανήκει σε εκείνες τις ευρωπαϊκές χώρες οι οποίες, για να βελτιώσουν τα εκπαιδευτικά τους αποτελέσματα και το επαγγελματικό καθεστώς των εκπαιδευτικών, αναμόρφωσαν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη δεκαετία 1975-1985 (Cowen, 2002; Zgaga, 2013). Αυτή η μεταρρύθμιση, όπου και συνέβαινε, είχε δύο κύριους σκοπούς: α) τη θεσμική αναβάθμιση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, και β) την καλύτερη ποιότητα του περιεχομένου του μέσω της διεύρυνσης της ακαδημαϊκής του βάσης (Neave, 1992).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα εισήλθε στον πανεπιστημιακό τομέα στις αρχές της δεκαετίας του 1980 (νόμος 1268/1982, ΦΕΚ 320/1983). Τα εκπαιδευτικά τμήματα ιδρύθηκαν σταδιακά στα κεντρικά και περιφερειακά πανεπιστήμια της χώρας και λειτουργούσαν παράλληλα με τις «παλαιές» Σχολές Παιδαγωγικών Ακαδημιών και Παιδικών Εκπαιδευτικών μέχρι το 1991 (Π.Δ. 24/1991). Από τότε, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δραστηριοποιείται στο νομικό πλαίσιο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδος, επηρεασμένη από τις μεταρρυθμίσεις που έγιναν σε αυτόν τον τομέα κατά τη δεκαετία του 1990 και του 2000 (Νόμος 2083/1992, Νόμος 2188/1994, Νόμος 3549/2007, Νόμος 4009/2011). Αυτός ο επίσημος, νομικά δεσμευμένος κανονισμός προσέφερε μια κοινή, αν και γενική περιγραφή του πλαισίου, των δομών, των βασικών αρχών και των στόχων όλων των ΠΣ (προγραμμάτων σπουδών) στη χώρα.

Ο Flouris (2010) μελέτησε μια «κρίσιμη περίοδο» των εξελίξεων στις σχέσεις εξουσίας και γνώσης εντός των ΠΣ (τι είναι) από τη δεκαετία του 1980 μέχρι σήμερα. Αυτή είναι μια χρήσιμη ανάλυση για την κατανόηση των συνθηκών που «επηρέασαν

το σχηματισμό του « λόγου » και των « πρακτικών » στα 25 χρόνια λειτουργίας τους, καθώς και την τρέχουσα κατάσταση των ΑΠ.

Προσδιορίζει τρεις περιόδους εξέλιξης. Η πρώτη (1983-1989) χαρακτηρίζεται ως περίοδος « αναζήτησης και μετάβασης », όταν η ιστορική μνήμη και οι εταιρικές πιέσεις που ασκούσε το προϋπάρχον θεσμικό πλαίσιο των Παιδαγωγικών Ακαδημιών ήταν πολύ ισχυρές. Η δεύτερη (1990-1995) είναι η περίοδος « προσαρμογής και σταθερότητας », όταν τα τμήματα άρχιζαν να βρίσκουν το ρυθμό τους και να διαμορφώνουν το χαρακτήρα τους ως ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η τρίτη περίοδος (1996-σήμερα) αναφέρεται ως περίοδος « εκσυγχρονισμού και ρύθμισης ». Σύμφωνα με την ανάλυσή του, τα τμήματα αναπτύσσουν « νέα » διαρθρωτικά και τεχνοκρατικά χαρακτηριστικά, τα οποία, όπως θα συζητήσουμε αργότερα λεπτομερώς, ξεκινούν από την εφαρμογή του ΟΡΕΙΥΤΙ και ΙΙ και συνδέονται άρρηκτα με αυτό. Τα τμήματα κατά την τελευταία περίοδο αναπτύσσουν διάφορες εκπαιδευτικές και ερευνητικές δραστηριότητες (προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης εκπαιδευτικών, μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές κλπ.) (Flouris 2010).

Στην Ελλάδα σήμερα οι εκπαιδευτικοί γίνονται δεκτοί για διδασκαλία διενεργώντας τετραετή μελέτη στα Τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης (ΠΤΝ) και στα Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ), που εδρεύουν σε εννέα ελληνικά πανεπιστήμια, για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση απαιτείτε πανεπιστημιακός τίτλος σπουδών τετραετούς – πενταετούς εκπαίδευσης και ειδικότερα για την τεχνική εκπαίδευση, απαιτείτε τίτλος σπουδών στο Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (Ε.Π.ΠΑΙ.Κ) στην Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.).

Τα Εκπαιδευτικά Τμήματα, όπως συμβαίνει και με ολόκληρο τον ελληνικό πανεπιστημιακό τομέα, απολαμβάνουν αυτονομία στο σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών τους. Αυτά αναπτύσσονται από το ακαδημαϊκό προσωπικό των τμημάτων, κυρίως σύμφωνα με τα επιστημονικά και ερευνητικά τους χαρακτηριστικά αλλά και με ειδικές συνθήκες που σχετίζονται με τις διαφορές στο τοπικό και θεσμικό πλαίσιο. Τα αναλυτικά προγράμματα αναθεωρούνται ετησίως από επιτροπή ακαδημαϊκού προσωπικού και οι προτεινόμενες αλλαγές εγκρίνονται από τη Γενική Συνέλευση των Τμημάτων και τον Διευθυντή του Σχολείου (Ν. 4009/2011).

Ενώ σχεδιάζουμε μια εικόνα των σημερινών προφίλ γνώσης των ελληνικών εκπαιδευτικών τμημάτων, αξίζει να αναφέρουμε ότι εμφανίζονται τόσο βυθισμένοι στην ιστορία τους ότι ακόμη και σήμερα, 30 χρόνια μετά την αναβάθμιση τους σε πανεπιστημιακά τμήματα, η ιστορία αυτή αντικατοπτρίζεται σε σχετικές συζητήσεις, στις συζητήσεις για το «τι και πώς» πρέπει να διδάσκεται σε προπτυχιακά μαθήματα για την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Αυτή η σύγκρουση εκφράστηκε έντονα στις αρχές της δεκαετίας του 1980, όταν άρχισαν να αντικαθίστανται τα πανεπιστημιακά κολέγια (παιδαγωγικές ακαδημίες) από τα νέα πανεπιστημιακά τμήματα. Η βιβλιογραφία παρουσιάζει μια εικόνα αυτής της φάσης, η οποία αποκαλύπτει μια βαθιά διχοτόμηση μεταξύ του (νέου) διδακτικού προσωπικού, του διδακτικού προσωπικού, που διαμορφώνεται γύρω από τα ειδικά θέματα, και του (παλαιότερου) διδακτικού προσωπικού που σχηματίζεται με βάση ένα γενικευμένο θέμα της «παιδαγωγικής» (Στάμελος 1999; Flouris 2010). Η συζήτηση αφορούσε κατά πόσο οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις ή να εκπαιδεύονται για τον τρόπο πειθαρχίας των μαθητών και τη μετάδοση γνώσεων στην τάξη (Stamelos, 1999). Αυτή η σύγκρουση για τον προσανατολισμό και την έμφαση των νέων προγραμμάτων σπουδών ήταν εμφανής στις βασικές ερωτήσεις σχετικά με το σκοπό, το περιεχόμενο και τις σχέσεις που εξακολουθούν να συνοδεύουν την ανάπτυξη του τομέα της Εκπαίδευσης των Δασκάλων (Biesta, 2012).

Αυτός ο αγώνας, ο οποίος ερμηνεύεται ως έκφραση των εταιρικών συμφερόντων (Stamelos 1999; Flouris 2010), εμπόδισε τη δημιουργία από την αρχή ενός σαφούς πλαισίου και αρχών ενσωμάτωσης των θεμάτων στο πρόγραμμα σπουδών. Όπως αναφέρει ο Στάμελος (1999), αυτά τα προγράμματα σπουδών παρουσιάζουν μια συνεχή τάση να επεκτείνονται μέσω της προσθήκης νέων θεμάτων. Αυτός ο χαρακτήρας των προγραμμάτων σπουδών αντανακλάται στις ακραίες μετατοπίσεις στον προσανατολισμό των μαθημάτων, αρχικά προς τον πόλο της «παιδαγωγικής» («πώς») και αργότερα προς τις «ειδικευμένες υποθέσεις» («τι»). Πιο πρόσφατα, η σύγκρουση γύρω από τα προγράμματα σπουδών εκφράστηκε ως μια «ανάγκη», που τίθεται σταδιακά αλλά επιμελώς, για τη διεπιστημονικότητα στην οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Εντούτοις, το ερώτημα παραμένει για το λόγο που υπήρχε ένας τόσο μεγάλος αριθμός θεμάτων στο πρόγραμμα σπουδών, ειδικά καθώς πολλά από αυτά τα θέματα είχαν ελάχιστη ή καθόλου σχέση με τους γενικούς στόχους των προγραμμάτων σπουδών και τις απαιτήσεις της σχολικής εκπαίδευσης

(Stamelos 1999). Από την άποψη αυτή, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι κατά την αξιολόγηση των Τμημάτων από τις επιτροπές αξιολόγησης των διεθνών εμπειρογνομόνων που διενεργήθηκαν από την Ελληνική Υπηρεσία Διασφάλισης Ποιότητας και Διαπίστευσης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης από το 2012-2014, ο μεγάλος αριθμός θεμάτων που μελετήθηκε στο πλαίσιο των προγραμμάτων σπουδών, χαρακτηρίστηκε ως σημαντική αδυναμία των περισσότερων ΠΣ (HQA 2014).

Αυτή η παλιά διαμάχη μεταξύ του ακαδημαϊκού προσωπικού λόγω της απόκλισης του ακαδημαϊκού πολιτισμού, καθώς και των εταιρικών συμφερόντων και της ανάγκης των νέων τμημάτων να αποκτήσουν αναγνώριση και καθεστώς στο πανεπιστημιακό τομέα, ήταν μεταξύ των σημαντικότερων παραγόντων που οδήγησαν στη συνεργασία - Η ύπαρξη στα προγράμματα σπουδών των δύο ξεχωριστών παραδόσεων που επικρατούν στην Ευρώπη και παγκοσμίως: οι Επιστήμες της Παιδείας, ως ευρύ πεδίο γνώσης και έρευνας, και η Εκπαίδευση και Κατάρτιση Εκπαιδευτικών (Hofstetter και Schneuwly 2002; CHEPS 2007; Tuning Project 2009). Οι Hofstetter και Schneuwly (2002) ανέλυσαν και κατέγραψαν από την οπτική της ιστορίας της εκπαίδευσης τις αλληλεπιδράσεις και τις αλληλεπικαλύψεις μεταξύ αυτών των δύο παραδόσεων. Συζητούν μια εντυπωσιακή διαφορά μεταξύ των δύο, ότι αφενός τα προγράμματα σπουδών των Επιστημών της Παιδείας αναγνωρίζονται ως εκπαιδευτικοί εμπειρογνώμονες και ερευνητές στην Εκπαίδευση θεωρούνται ως ακαδημαϊκός τομέας, ενώ τα προγράμματα σπουδών και κατάρτισης των εκπαιδευτικών προσανατολίζονται στην προετοιμασία μελλοντικών εκπαιδευτικών και επαγγελματιών για εργασία στα σχολεία. Είναι ενδιαφέρον για τη μελλοντική εξέλιξη του πεδίου ότι στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ το πρόγραμμα συντονισμού (2003, 2009) διατήρησε αυτή τη διάκριση και το εφάρμοσε στην περιγραφή των ειδικών θεμάτων για τις Επιστήμες της Παιδείας και την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών, αντίστοιχα.

Μετά από πολυάριθμους μετασχηματισμούς που προσελκύουν τις εθνικές και κοινωνικές ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας, που προβάλλονται στην εκπαίδευση και την επαγγελματική διαμόρφωση των εκπαιδευτικών, αυτό που φαίνεται να κυριαρχεί στις συζητήσεις ομάδων εμπειρογνομόνων και ενδιαφερομένων, καθώς και οι προωθούμενες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις είναι ο λόγος που διατυπώνεται σε Ευρωπαϊκό επίπεδο για μια νέα γενιά εκπαιδευτικών. Αυτό απεικονίζει τους εκπαιδευτικούς στην Ευρώπη ως επαγγελματίες υψηλής εξειδίκευσης, ικανοί να

εργάζονται με τις νέες τεχνολογίες, να χειρίζονται τις γνώσεις και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις πληροφορίες. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία με γνώμονα τη διά βίου μάθηση και να είναι σε θέση να συμβάλλουν στην κοινωνική ενσωμάτωση σε τοπικές, εθνικές και παγκόσμιες κοινότητες που χαρακτηρίζονται από υψηλή ποικιλία και κινητικότητα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2005).

Αυτή η πολύπλοκη «νέα αποστολή» φαίνεται να είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες της εκπαιδευτικής αλλαγής στο ελληνικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια. Είναι εγγεγραμμένη τόσο στη ρητορική του σύγχρονου πολιτικού λόγου για την εκπαίδευση όσο και στις πρόσφατες προσπάθειες μεταρρύθμισης του «Νέου Σχολείου - Φοιτητικής Πρώτης» (Υπουργείο Παιδείας 2009) και της «Κοινωνικής Σχολής» (Υπουργείο Παιδείας 2014), με την πρώτη να εισαχθεί από μια κυβέρνηση του σοσιαλιστικού κόμματος, και η δεύτερη από μια κυβέρνηση συνασπισμού μεταξύ του συντηρητικού και των σοσιαλιστικών κομμάτων (2012-2014). Επιπλέον, η νομοθεσία (νόμος 3848/2010) που εισήχθη από την πρώτη ήταν ζωτικής σημασίας για την εξέλιξη των πολιτικών, διότι ορίζει τις βασικές ικανότητες για τους εκπαιδευτικούς και τους ηγέτες στην εκπαίδευση και εισήγαγε την αξιολόγηση και τη διασφάλιση της ποιότητας των πρωτοβάθμιων και δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών και σχολείων.

Αυτή η σύντομη αναφορά στην ανάπτυξη των ιδρυμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών και των πρόσφατων πολιτικών πρωτοβουλιών και νομοθεσιών υποδηλώνει ότι αυτά τα τμήματα βρίσκονται υπό την επίδραση διαφορετικών κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων. Συνεπώς, οι προσπάθειες εισαγωγής μεταρρυθμίσεων θα επηρεαστούν από τις πιέσεις και τις δυνατότητες που προσφέρουν οι πρωτοβουλίες και οι πρακτικές της ΕΕ και άλλων υπερεθνικών φορέων (UNESCO, PISA, TALIS κλπ.) (Seddon και Levin 2013). Αν και αναγνωρίζουμε ότι οι ιστορικές, θεσμικές και επιστημονικές διαστάσεις που συζητούνται σε αυτό το τμήμα αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που διαμορφώνουν το σημερινό προφίλ των ΠΣ και τα προγράμματα σπουδών τους, το «άνοιγμα» των εκπαιδευτικών συστημάτων προς τις «υπερεθνικές» ατζέντες για την Εκπαίδευση η συμβολή της στην οικονομία και την κοινωνία είναι μια κρίσιμη προϋπόθεση για να κατανοηθούν οι τρέχουσες εκπαιδευτικές εξελίξεις στα εθνικά περιβάλλοντα (Zgaga, 2013; Maguire, 2014).

## **Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup> Η ελληνική νομοθεσία**

### **4.1 Παρουσίαση νομοθετημάτων**

Μέχρι το 1978, το βασιλικό διάταγμα της 16<sup>ης</sup>/4/1915 εφαρμόστηκε στο σύστημα επιλογής διευθυντών. Ωστόσο, το 1976 εγκρίθηκε ένας νέος νόμος για την εκπαίδευση, γνωστός ως νόμος 309 και συστάθηκαν με το άρθρο 34, 802 οργανικές θέσεις Διευθυντών Λυκείων, 971 οργανικές θέσεις Γυμνασίων και 3.595 οργανικές θέσεις Βοηθών Γυμνασίων.

Η επιλογή τους γίνεται μέσω επιτροπής επιλογής. Το άρθρο 36 ορίζει τη διάρκεια υπηρεσίας που απαιτείται για την εξέλιξη και τις μισθολογικές κλίμακες. Σύμφωνα με το Άρθρο 37 (4), μόνο οι καθηγητές από τις Θεολογικές, Φιλολογικές, Μαθηματικές, Φυσικές, Γαλλικές, Αγγλικές και Οικονομικές Επιστήμες προάγονται ως Διευθυντές και Διευθυντές Οικονομικών, αλλά αποκλειστικά για τα Οικονομικά Λύκεια.

Στο άρθρο 61 το σύστημα προαγωγών του νόμου 309/1976 προέβλεπε βαθμολογία τουλάχιστον 45 βαθμών με μέγιστο αριθμό 50 και τουλάχιστον χαρακτηριστικό ως "πολύ καλό".

Τα προσόντα που περιλαμβάνονται στον Ν. 309/1976 ήταν επιστημονικά (επιστημονική κατάρτιση, γραφή, διπλώματα), διδακτικά (παιδαγωγική κατάρτιση, διδακτικές δεξιότητες), διοικητικά (διοικητικές δεξιότητες), συνείδηση (ηθική) και τέλος δράση και συμπεριφορά εντός και εκτός υπηρεσίας. Σε καθεμία από τις παραπάνω κατηγορίες προσόντων, η κλίμακα βαθμολόγησης ήταν: Εξάριτος (10-9), Λίαν καλός (8-7), Καλός (6-5), Μέτριος (4-3) και Ακατάλληλος (2-1).

Το 1982, με το Νόμο 1304, η εξεταστική επιτροπή επιλέγει τα στελέχη βάσει δύο κριτηρίων σχετικά με την κοινωνική τους προσφορά και τη δημοκρατική τους προσωπικότητα, η οποία καθορίζεται μέσω της διαδικασίας συζήτησης με την εισαγωγή του θεσμού που αργότερα μετατράπηκε σε συνέντευξη.

Στη συνέχεια, με το Νόμο 1566/1985 ιδρύθηκαν τα Περιφερειακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας - Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΥΣΠΕ-ΠΥΣΔΕ), τα οποία ήταν υπεύθυνα για την επιλογή των διευθυντών και οι υποψήφιοι έπρεπε να αποστείλουν



τις αιτήσεις τους στην Κεντρική Υπηρεσία Εξυπηρέτησης Πρωτοβάθμιας – Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΚΥΣΠΕ-ΚΥΣΔΕ), η οποία συνέταξε τον πίνακα αποτελεσμάτων τους.

Μεταξύ των κριτηρίων που απαιτούνταν για να διεκδικήσουν θέση διευθυντή ήταν η ολοκλήρωση δύο ετών στον βαθμό Α. Ειδικότερα, το επίπεδο υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, η γνώση των εκπαιδευτικών πραγμάτων, τα διοικητικά καθήκοντα, η εκπαιδευτική εργασία και η κοινωνική προσφορά, η προσωπικότητά τους οι μεταπτυχιακές σπουδές τους και το έργο τους. Επιπλέον, με το συμπληρωματικό Π.Δ. 249/1986 τόνισε τα κοινωνικά κριτήρια (ανήλικα παιδιά, κλπ.). Ενώ με τον Υ.Α. Δ1 / 5716/1988, θα μπορούσε να καλέσει τους υποψηφίους για συνέντευξη.

Το σύστημα επιλογών δέχεται και πάλι αλλαγές στον νόμο 2043/1992, στον οποίο υιοθετείται για πρώτη φορά το καθεστώς του διευθυντή. Οι όροι συμμετοχής στη διαδικασία επιλογής ήταν ίδιοι με τους νόμους 1566/1985 με τη μόνη διαφορά ότι εισήχθησαν περισσότερα μετρήσιμα κριτήρια. Η αρχαιότητα ήταν 40 βαθμοί, η επιστημονικο-παιδαγωγική κατάρτιση 30 βαθμούς, ενώ η συνέλευση του υποψηφίου ήταν 25 βαθμοί μετά από προσωπική συνέντευξη.

Ωστόσο, η μονιμότητα των διευθυντικών στελεχών δεν ισχύει για μεγάλο χρονικό διάστημα μετά την ψήφιση του νόμου 2188/1994 και την επανάληψη της τετραετούς θητείας. Η επιλογή γίνεται μέσα από επιτροπή, η οποία αποτελείται από τρεις καθηγητές που ορίζονται από τον Νομάρχη και δύο εκλεγμένους. Η επιλογή για τους διαχειριστές πραγματοποιήθηκε μετά από προφορική συνέντευξη ενώ τα κριτήρια χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες. Η επιστημονικο-παιδαγωγική εκπαίδευση και κατάρτιση, το καθεστώς και η διδακτική εμπειρία και η ικανότητα να εκτελούν καθήκοντα και καθοδήγηση.

Έχοντας περάσει οκτώ χρόνια χωρίς αλλαγή, εκδόθηκε το Προεδρικό Διάταγμα 25/2002, σύμφωνα με το οποίο προϋπόθεση για τη συμμετοχή κάποιου στη διαδικασία επιλογής ήταν η οκταετής εμπειρία ως μόνιμος εκπαιδευτικός. Τα κριτήρια επιλογής χωρίστηκαν και πάλι σε τρεις πυλώνες. Αυτά που αντιστοιχούσαν στην εξέλιξη της σταδιοδρομίας του υποψηφίου, εκείνα που καταρτίστηκαν από τις εκθέσεις αξιολόγησης και εκείνες που προέκυψαν μετά την προσωπική συνέντευξη. Τα κριτήρια που έχουν συμπληρωθεί παραμένουν τα ίδια με το Ν. 2188/1994. Το

ΠΥΣΠΕ-ΠΥΣΔΕ μετά από αυτό το Π.Δ. αποτελείται από τρία μέλη της διοίκησης, δύο εκλεγμένους και ένα σχολικό σύμβουλο της εκπαιδευτικής περιφέρειας

Στη συνέχεια, με το Νόμο 3467/2006, τα απαιτούμενα πέντε χρόνια στην εκπαιδευτική υπηρεσία αυξάνονται σε 12 χρόνια. Οι κατηγορίες κριτηρίων παραμένουν οι ίδιες με τη μόνη διαφορά που λαμβάνουν υπόψη το βιογραφικό σημείωμα, την προσωπική συνέντευξη αλλά και γραπτός διαγωνισμός. Η σύνθεση του ΠΥΣΠΕ-ΠΥΣΔΕ με αυτόν τον νόμο αποτελείται και πάλι από πέντε μέλη (τρεις εκπροσώπους της διοίκησης και δύο εκλεγμένοι).

Ο νόμος 3848/2010 ορίζει ότι οι διευθυντές των σχολείων επιλέγονται από εκπαιδευτικούς βαθμού Α με τουλάχιστον οκταετή προϋπηρεσία στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση και με τουλάχιστον πενταετή πείρα διδασκαλίας. Ως εκ τούτου, τα κριτήρια επιλογής ήταν η αρχαιότητα, η διοικητική πείρα και η παιδαγωγική εμπειρία, καθώς και η προσωπικότητα που αξιολογήθηκε μέσω της προσωπικής συνέντευξης και η έκθεση αυτοαξιολόγησης από τον υποψήφιο. Για πρώτη φορά γίνεται αναφορά στο Πιστοποιητικό Επιστημονικής ή Διοικητικής Επάρκειας. Η εξεταστική επιτροπή αποτελείται από επτά μέλη και αποτελείται από τρία μέλη της διοίκησης, δύο εκλεγμένους και ένα Σχολικό Σύμβουλο καθώς και έναν Διευθυντή της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας.

Ο νόμος 4327/2015 των υπουργών Μπαλά-Κουράκη έφερε στη συνέχεια ριζικές αλλαγές στο σύστημα επιλογής των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων. Στη θέση των διευθυντών, οι εκπαιδευτικοί του αντίστοιχου επιπέδου που έχουν τουλάχιστον 12 έτη εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τουλάχιστον 10 έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας, από τους οποίους επτά (επτά) θα έπρεπε να έχουν πραγματοποιηθεί σε σχολεία του αντίστοιχου βαθμού με την απαιτούμενη θέση. Σε αυτό το σύστημα, η συνέντευξη και η αξιολόγηση της προσωπικότητας του υποψηφίου αντικαθίστανται από την ψήφο των εκπαιδευτικών του αντίστοιχου σχολείου και τα κριτήρια επιλογής είναι το καθεστώς του υποψηφίου, η παιδαγωγική του κατάρτιση και η συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Όπως θα αναλυθεί αργότερα, μετά τις αντιδράσεις και την προσφυγή πολλών εκπαιδευτικών στο Συμβούλιο της Επικρατείας, ο νόμος 4327/2015 θεωρήθηκε παράνομος και μετά την τοποθέτηση στο υπουργείο του Κωνσταντίνου Γαβρόγλου το σύστημα επιλογής των διευθυντών σχολείων άλλαξε και πάλι με το νόμο 4473/2017.

Με αυτό το νέο σύστημα επιστρέφουμε ως επί το πλείστον σε αυτό που εφαρμόστηκε το 2010. Οι διευθυντές των σχολείων είναι επιλεγμένοι καθηγητές του αντίστοιχου βαθμού με τουλάχιστον 10 έτη προϋπηρεσίας και έχουν συμπληρώσει τουλάχιστον οκτώ έτη διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση . Από αυτή την οκταετή εμπειρία διδασκαλίας, τα τρία έτη θα έπρεπε να έχουν αποκτηθεί σε σχολεία του ίδιου βαθμού με τον απαιτούμενο τόπο πλήρωσης και στο οποίο θα έχουν συμπληρώσει το 50% τουλάχιστον των υποχρεωτικών ωρών. Τα κριτήρια επιλογής περιλαμβάνουν την παιδαγωγική κατάρτιση, την κατάσταση της υπηρεσίας και, τέλος, την αξιολόγηση της προσωπικότητας με την εκ νέου έναρξη της συνέντευξης.

#### **4.2 Συγκριτική αξιολόγηση νομοθετημάτων-Τα κριτήρια επιλογής**

Όπως φαίνεται από την προηγούμενη ανάλυση, τα συστήματα διαχειριστών σχολείων αλλάζουν το ένα μετά το άλλο λόγω είτε της τακτικής διαδοχής των κυβερνήσεων στην εξουσία είτε των αντιδράσεων που προκαλούν στην εκπαιδευτική κοινότητα. Έτσι, κατά τη διάρκεια των 2 ετών, το σύστημα επιλογής άλλαξε δύο φορές με τους νόμους 4327/2015 και 4473/2017.

Σημαντικές διαφορές υπάρχουν μεταξύ των προαναφερθέντων νομοθετικών κειμένων όσον αφορά το θέμα των κριτηρίων επιλογής. Στον νόμο του 2015, τα κριτήρια επιλογής περιελάμβαναν επιστημονικό-παιδαγωγική κατάρτιση, το καθεστώς του προσωπικού, τη διοικητική εμπειρία και τη συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο που προέκυψε με τη μυστική ψηφοφορία των εκπαιδευτικών του σχολείου. Ενώ στο νόμο του 2017 τα κριτήρια αυτά είναι η επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση του υποψηφίου, το καθεστώς και η διοικητική του εμπειρία, καθώς και η συμβολή του / της στο εκπαιδευτικό έργο όπως εκτιμήθηκε από την προσωπική συνέντευξη.

Γενικά, η μεγαλύτερη αλλαγή που επιτεύχθηκε με το νόμο 4327/2015 ήταν η αντικατάσταση της συνέντευξης με την ψηφοφορία που έδωσε μέγιστη βαθμολογία 12 μονάδων και διεξήχθη εντός της σχολικής μονάδας όπου συμμετέχει τουλάχιστον το 65% των εκπαιδευτικών που καλύπτουν τις επιχειρησιακές ανάγκες του σχολείου.

Όλοι οι υποψήφιοι συμμετείχαν σε κοινή ψηφοφορία και κάθε καθηγητής είχε δικαίωμα σε μία ψηφοφορία. Οι άκυρες ψήφοι αφαιρέθηκαν ενώ οι λευκές μετρήθηκαν. Οι υποψήφιοι έπρεπε να λάβουν περισσότερο από το 20% των έγκυρων ψήφων για να μπορέσουν να προχωρήσουν. Το δικαίωμα ψήφου είχαν οι καθηγητές που υπηρετούσαν στο σχολείο και κάλυπταν τις επιχειρησιακές ανάγκες κατά τη στιγμή της ψηφοφορίας. Αν και δεν διευκρινίστηκε αν οι εκπαιδευτικοί που τοποθετήθηκαν στο σχολείο και δεν είχαν ώρες εργασίας είχαν δικαίωμα ψήφου.

Από την άλλη πλευρά, ο νόμος 4473/2017 καταργεί τον θεσμό της ψηφοφορίας και επιστρέφει ο θεσμός της συνέντευξης με μέγιστο αριθμό 8 βαθμών. Παρόλο που, λόγω του υποκειμενικού χαρακτήρα του θεσμού της συνέντευξης, (και το ότι έχει λάβει πολλές αρνητικές κριτικές στο παρελθόν), το νέο σύστημα την αποκαθιστά και οι υποψήφιοι είναι τώρα υποχρεωμένοι να περάσουν από τη διαδικασία συνέντευξης μέσω των εξεταστικών επιτροπών. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, τηρούνται τα πρακτικά της διαδικασίας και, όπως συνέβαινε με το Ν. 3848/2010, καταγράφεται καθ' όλη τη διάρκειά της, η οποία περιλαμβάνει δύο φάσεις. Το πρώτο αφορά την εισαγωγή ενός μέλους του Δημοτικού Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας - Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και το δεύτερο αφορά τις ερωτήσεις του Συμβουλίου προκειμένου να διαμορφώσει τις απόψεις των μελών του σχετικά με την προσωπικότητα, την ικανότητα και την καταλληλότητα του υποψηφίου για την συγκεκριμένη εργασία που ζητήθηκε.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο νόμος αυτός εισήγαγε την ακόλουθη καινοτομία: τα μόνιμα μέλη της Ένωσης Καθηγητών μπορούν να αξιολογήσουν το έργο του μελλοντικού διαχειριστή (διευθυντή) τόσο για την εκπαιδευτική την παιδαγωγική του κατάρτιση όσο και για την προσωπικότητά του, δεσμεύοντας την εξεταστική επιτροπή.

Τα κριτήρια για την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση αξιολογούνται τώρα με 10 ή 12 μονάδες και περιλαμβάνουν όλα τα αναγνωρισμένα πτυχία ή πιστοποιητικά. Η βαθμολόγηση είναι η εξής: το Διδακτορικό δίπλωμα με 4 μονάδες, το Μεταπτυχιακό δίπλωμα με 2,5 βαθμούς, το 2ο Πτυχίο με 1,5 βαθμούς, η πιστοποίηση των ΤΠΕ με 0,5 μονάδες (όχι για τους δασκάλους των ΠΕ19 και ΠΕΡ20) και γνώση ενός επιπέδου ξένης γλώσσας Β με 0,8 μονάδες και επίπεδο Γ με 1 μονάδα. Το 2ο Διδακτορικό και το 2ο Μεταπτυχιακό Δίπλωμα δεν βαθμολογούνται

καθόλου. Ενώ το Διδακτορικό Δίπλωμα, το Μεταπτυχιακό Δίπλωμα και το 2ο Πτυχίο δεν βαθμολογούνται σε καμία περίπτωση όπου είναι απαραίτητο για διορισμό.

Παρόμοια ήταν η βαθμολογία των αναγνωρισμένων τίτλων και πιστοποιητικών και το σύστημα του Νόμου 2015 στο οποίο το μέγιστο σκορ που θα μπορούσαν να συγκεντρωθούν ήταν 9 μονάδες. Οι μόνες μικρές διαφορές ήταν ότι ο 2<sup>ο</sup> πτυχίο βαθμολογήθηκε κατά 2 μονάδες και η γνώση ενός επιπέδου Β ήταν 0,5.

Έτσι με τις αλλαγές αυτές, στο νέο σύστημα που τέθηκε σε ισχύ, ο μέγιστος αριθμός μονάδων που μπορούν να ληφθούν είναι 13 έως 14 που προβλέπονται στον νόμο 4327/2015 λόγω του γεγονότος ότι ο βαθμός παρελθόντων υπηρεσιών μειώθηκε σε 10 έναντι των 11 μονάδων προηγουμένως.

Μία από τις σημαντικότερες τροποποιήσεις του νέου νόμου είναι εάν ένα σχολείο δεν εκλέξει διευθυντή. Αυτό με το σύστημα του 2015 θα μπορούσε να συμβεί όταν δεν υπήρχε κανένας υποψήφιος για το αξίωμα, όταν το 65% των εγγεγραμμένων στις ψηφοφορία δεν συμμετείχε σε αυτή ή όταν κανένας υποψήφιος δεν μπόρεσε να συγκεντρώσει τουλάχιστον το 20% των ψήφων. Την εποχή εκείνη συμμετείχε το Γραφείο του Συμβουλίου και, χωρίς κανένα ουσιαστικό κριτήριο, όρισε νέο διευθυντή. Με το νέο σύστημα, η διαδικασία είναι πιο απλή, καθώς υπάρχουν κατάλογοι των υποψηφίων ανάλογα με τον συνολικό αριθμό των βαθμών που έχουν συγκεντρώσει. Έτσι, εάν ένα σχολείο αφηθεί χωρίς διευθυντή για οποιονδήποτε λόγο, η κενή θέση ανατίθεται αμέσως στον επόμενο υποψήφιο στον κατάλογο.

Τέλος, μια άλλη αλλαγή στο νέο σύστημα είναι ο αριθμός των σχολείων που ένας υποψήφιος μπορεί να δηλώσει ως προτίμηση. Με το σύστημα του 2015, ένας υποψήφιος θα μπορούσε να έχει μόνο τρεις επιλογές. Η πρώτη επιλογή έπρεπε αναγκαστικά να είναι ένα σχολείο που εξυπηρετούσε τον υποψήφιο, ενώ το δεύτερο ένα σχολείο στην ευρύτερη περιοχή αφήνοντας ελεύθερους χωρίς περιορισμούς μόνο την τρίτη του επιλογή. Αντίθετα, το σύστημα του 2017 επιστρέφει στην πρακτική του 2010, στην οποία δεν υπάρχει περιορισμός, επιτρέποντας στους υποψηφίους να επιλέγουν ακόμη και όλες τις σχολικές μονάδες στις οποίες ανήκουν οργανικά ή όπου η σχολική μονάδα στην οποία ανήκουν κατά τον χρόνο υποβολής της αίτησής τους.

## **Β' ΜΕΡΟΣ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ**

## **Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>: Μεθοδολογία**

### **5.1 Ερευνητική προσέγγιση**

Για την έρευνα που διεξάγουμε επιλέχθηκε ερωτηματολόγιο. Θεωρούμε ότι η χρήση ερωτηματολογίου στην έρευνά μας είναι απλή, κατανοητή, δεν πιέζεται ο ερωτώμενος από τον χρόνο, ή τον ερευνητή και μπορεί να απαντήσει στις ερωτήσεις με την άνεσή του. Οι ερωτήσεις είναι γνώμης, κλειστού τύπου, πολλαπλής επιλογής. Επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο με τις συγκεκριμένες ερωτήσεις για ποσοτική έρευνα και γρηγορότερα αποτελέσματα (Βάμβουκας, 1998).

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου ενημερώνουμε τον ερωτώμενο για τον σκοπό που κάνουμε την συγκεκριμένη έρευνα, ότι είναι ανώνυμο και ότι με τις απαντήσεις τους θα μας βοηθήσουν ώστε να εξάγουμε τα σωστά αποτελέσματα.

Το ερωτηματολόγιο στηρίχθηκε στις αντίστοιχες ερωτήσεις των διπλωματικών εργασιών του Σαρδελή (2018) με θέμα «Κριτήρια επιλογής για σχολικούς διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: προβλήματα και προοπτικές» και του Θηβαίου (2010) με θέμα «Κριτήρια και διαδικασίες επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση».

### **5.2 Σκοπός της έρευνας**

Ένας προβληματισμός ο οποίος έχει κάνει την εμφάνιση του στις μέρες μας, είναι για το αν η ποιότητα της εξουσίας που πηγάζει από την Εκπαιδευτική Ηγεσία, ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της εποχής μας.

Βάση αυτού του προβληματισμού προέκυψε η συγκεκριμένη έρευνα, όπου σκοπός της είναι να αποτυπώσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Δ.Ε. Αιτωλοακαρνανίας σχετικά με την διαδικασία και επιλογή Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων.

### **5.3 Ερευνητικά Ερωτήματα**

Διερευνώντας το σκοπό της έρευνας, πηγάζουν ερευνητικά ερωτήματα μέσω των οποίων θα «ακουστούν» οι απόψεις των εκπαιδευτικών του νομού, για τον τρόπο επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης. Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν είναι:

1. Να καταγράψουμε τις απόψεις τους ως προς την αξία των μοριοδοτούμενων κριτηρίων υποψήφιων Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων
2. Να καταγράψουμε τις απόψεις τους ως προς τα χαρακτηριστικά του/της επιτυχημένου/νης Διευθυντή/ντριας Σχολικής Μονάδας
3. Να καταγράψουμε τις απόψεις τους ως προς την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας Επιλογής ικανών Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων
4. Να διαπιστώσουμε αν τα προσωπικά - δημογραφικά στοιχεία επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Το κάθε ένα από αυτά τα ερωτήματα, αποτελεί και μια ξεχωριστή ενότητα του ερωτηματολογίου, που στο σύνολό τους απαρτίζουν την δομή του.

### **5.4 Στάδια της ερευνητικής διαδικασίας**

Για να μπορεί ένα ερωτηματολόγιο να ελαχιστοποιήσει τα σφάλματα κρίνεται αναγκαίο πριν από την ευρεία χρήση του να γίνει ένας προέλεγχος για να διαπιστώσουμε τυχόν σφάλματα και να τα διορθώσουμε (Babbie,2011).

Ο προέλεγχος πραγματοποιήθηκε σε ένα μικρό δείγμα που ονομάζεται πιλοτικό. Αυτό έχει σαν στόχο να διαπιστώσουμε αν το ερωτηματολόγιο είναι σαφές και κατανοητό στους ερωτώμενους και αν όχι, που ακριβώς είναι το πρόβλημα ώστε να το διορθώσουμε. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε 5 καλούς συναδέλφους οι οποίοι και δεν έλαβαν μέρος στην τελική έρευνα.

Επίσης το ερωτηματολόγιο περιείχε ένα σύντομο εισαγωγικό σημείωμα, με αρκετές πληροφορίες για την ενημέρωση των ερωτώμενων, τόσο για τον σκοπό της έρευνας, όσο και για τον τρόπο συμπλήρωσής του.



Η έρευνα και η συλλογή των ερωτηματολογίων διεξήχθη τον Σεπτέμβριο του 2019, διήρκησε δυο εβδομάδες και απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας.

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν μέσω google - forms και συλλέχθηκαν 201 απαντημένα ερωτηματολόγια.

### **5.5 Τεκμηρίωση μεθοδολογικής έρευνας**

Η μεθοδολογική έρευνα που επιλέξαμε είναι η ποσοτική μέθοδος για να προσεγγίσουμε τα ερευνητικά ερωτήματα. Με την μέθοδο αυτή μπορούμε να συλλέξουμε στοιχεία από μεγάλο δείγμα ερωτώμενων (Κυριαζής, 2002).

Το ερωτηματολόγιο το οποίο συντάξαμε επιλέχθηκε γιατί μπορεί να καταγράψει και συλλέξει μεγάλο αριθμό πληροφοριών σε μικρό χρονικό διάστημα και τα δεδομένα να επεξεργαστούν πιο εύκολα (Βάμβουκας, 1998).

### **5.6 Περιορισμοί έρευνας**

Η έρευνα που διεξάγουμε έχει τους εξής περιορισμούς:

- Το δείγμα προέρχεται από την Διεύθυνση Β/θμιας Εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας
- Αφορά εκπαιδευτικούς της Β/θμιας Εκπαίδευσης, μόνιμους, αναπληρωτές και ωρομίσθιους, που διδάσκουν σε Γυμνάσια και Λύκεια.

### **5.7 Ανάλυση δεδομένων**

Τα δεδομένα, τα οποία συλλέχθηκαν κωδικοποιήθηκαν και ταξινομήθηκαν με την χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και με τη βοήθεια των προγραμμάτων Windows Excel 2010 και StatisticalPackageforSocialSciences (SPSS – version 20.0).

Ακολουθεί περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση.

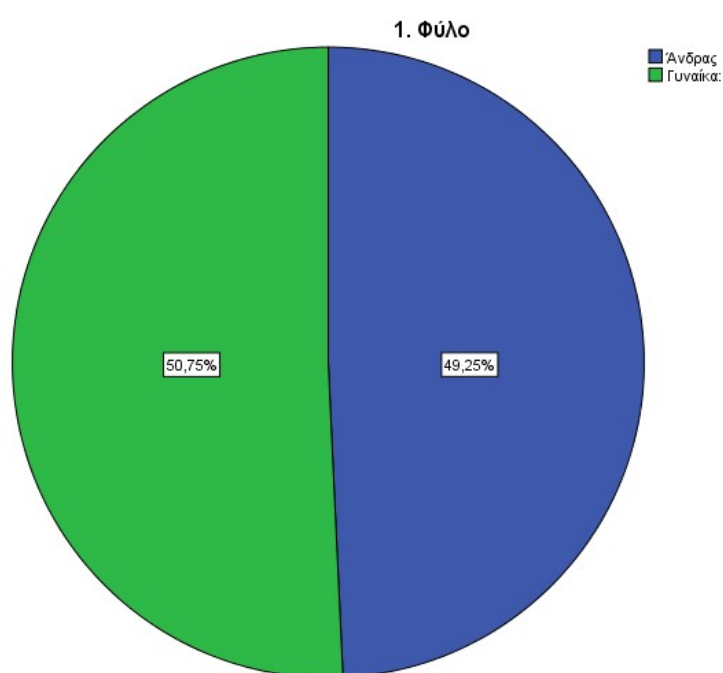


## Κεφάλαιο 6°. Παρουσίαση των Ευρημάτων

### 6.1 Περιγραφική ανάλυση

#### 6.1.1 Δημογραφικά

Στην έρευνα συμμετείχαν 201 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι 102 (50,7%) ήταν γυναίκες και οι 99 (49,3%) άνδρες.

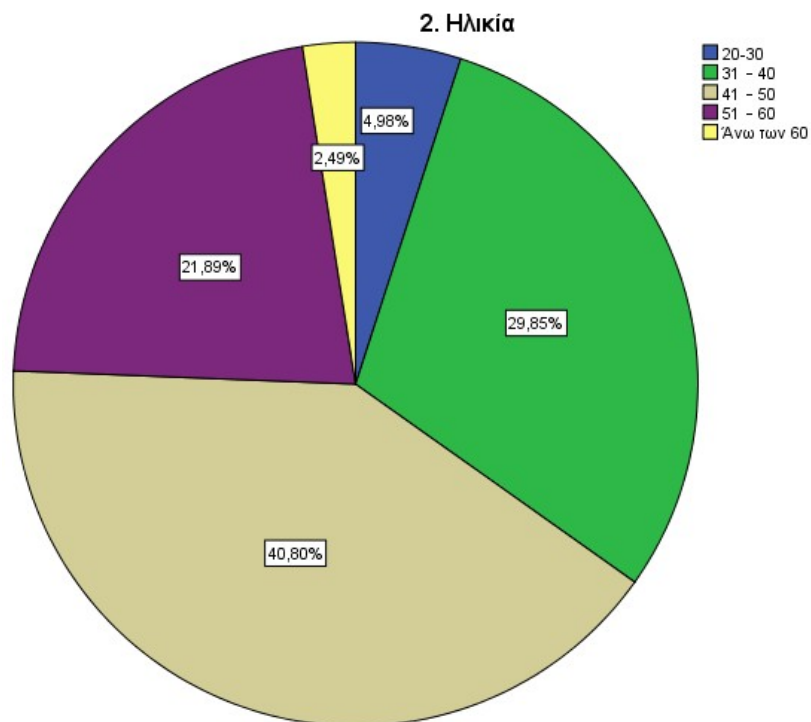


Διάγραμμα 1. Φύλο

Πίνακας 1. Φύλο

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Ανδρας	99	49,3	49,3	49,3
Valid Γυναίκα:	102	50,7	50,7	100,0
Total	201	100,0	100,0	

Ηλικιακά, το 40,8% ήταν μεταξύ 41 και 50 ετών, το 29,9% 31-40 ετών, το 21,9% 51-60 ετών, το 5% μεταξύ 20 και 30 ετών και το 2,5% άνω των 60 ετών.

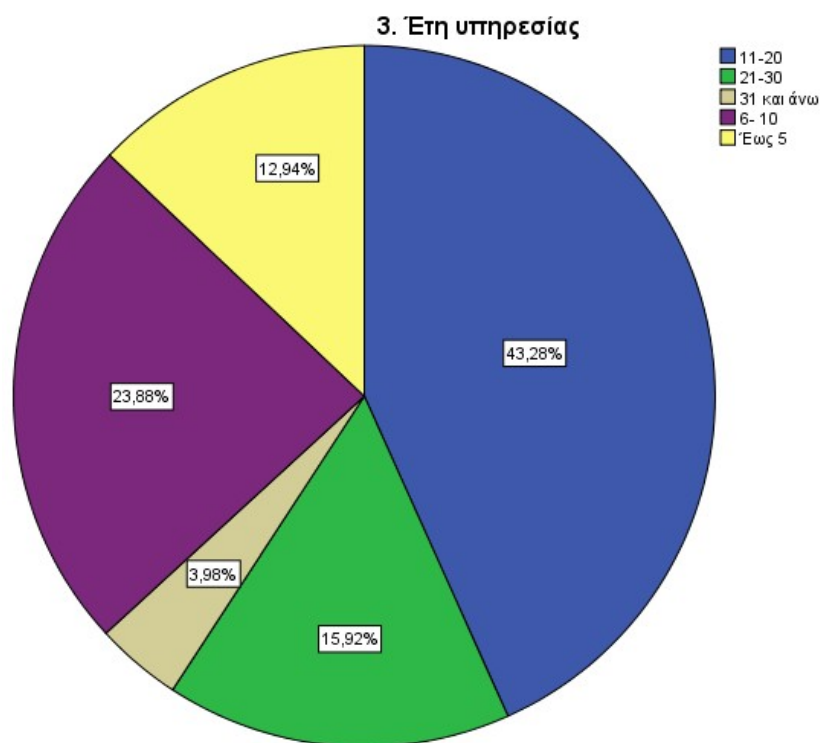


**Διάγραμμα 2. Ηλικία**

**Πίνακας 2. Ηλικία**

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
20-30	10	5,0	5,0	5,0
31 - 40	60	29,9	29,9	34,8
41 - 50	82	40,8	40,8	75,6
51 - 60	44	21,9	21,9	97,5
Άνω των 60	5	2,5	2,5	100,0
Total	201	100,0	100,0	

Αναφορικά με την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων, το 43,3% είχαν 11-20 έτη υπηρεσίας, το 23,9% 6-10 ετών, το 15,9% 21-30 ετών, το 12,9% έως 5 έτη και το 4% πάνω από 30 έτη υπηρεσίας.



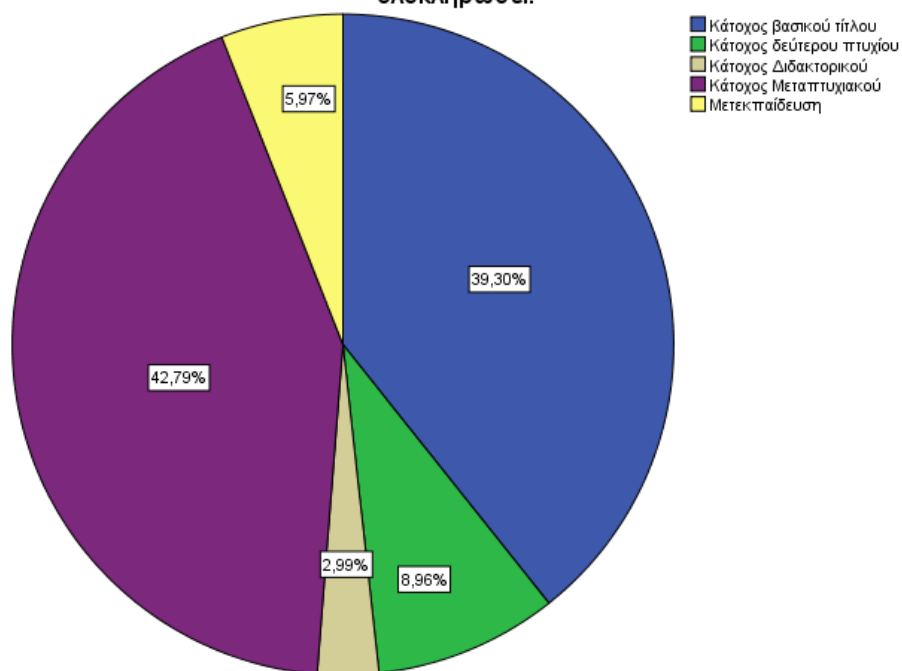
Διάγραμμα 3. Έτη υπηρεσίας

Πίνακας 3. Έτη υπηρεσίας

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid 11-20	87	43,3	43,3	43,3
21-30	32	15,9	15,9	59,2
31 και άνω	8	4,0	4,0	63,2
6- 10	48	23,9	23,9	87,1
Έως 5	26	12,9	12,9	100,0
Total	201	100,0	100,0	

Ως προς το ανώτερο επίπεδο μόρφωσης του δείγματος, για το 42,8% ήταν το μεταπτυχιακό, του 39,3% το βασικό πτυχίο, του 9% το δεύτερο πτυχίο, του 6% η μετεκπαίδευση και του 3% το διδακτορικό.

**4. Εκπαίδευση: Επιλέξτε το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης που έχετε ολοκληρώσει.**

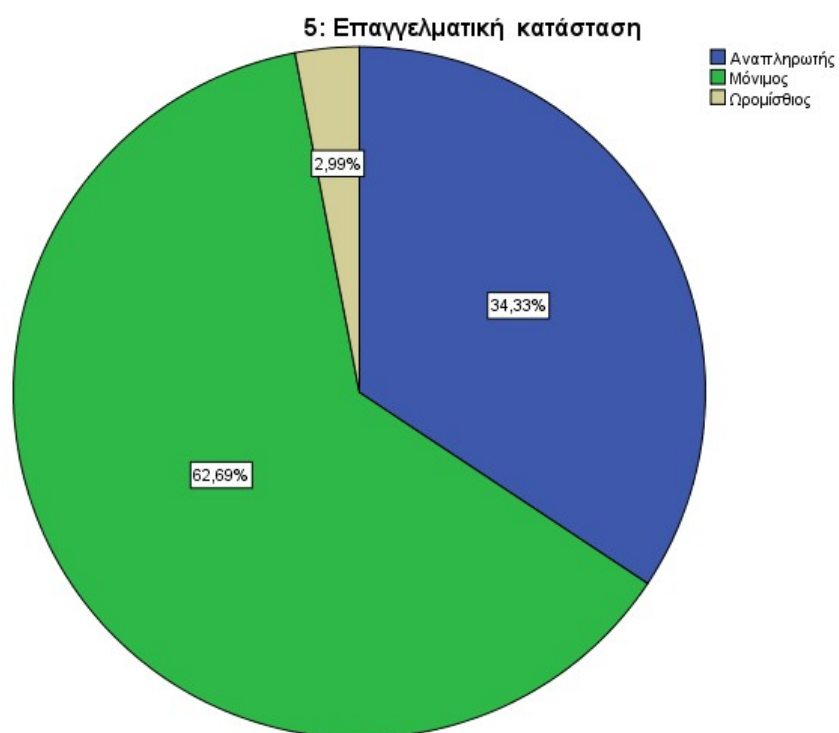


Διάγραμμα 4. Εκπαίδευση

Πίνακας 4. Εκπαίδευση

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Κάτοχος βασικού τίτλου	79	39,3	39,3	39,3
Κάτοχος δεύτερου πτυχίου	18	9,0	9,0	48,3
Κάτοχος Διδακτορικού	6	3,0	3,0	51,2
Κάτοχος Μεταπτυχιακού	86	42,8	42,8	94,0
Μετεκπαίδευση	12	6,0	6,0	100,0
Total	201	100,0	100,0	

Το 62,7% των συμμετεχόντων ήταν μόνιμοι, το 34,3% αναπληρωτές και το 3% ωρομίσθιοι.



Διάγραμμα 5. Επαγγελματική κατάσταση

Πίνακας 5. Επαγγελματική κατάσταση

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Αναπληρωτής	69	34,3	34,3	34,3
Μόνιμος	126	62,7	62,7	97,0
Ωρομίσθιος	6	3,0	3,0	100,0
Total	201	100,0	100,0	

Σχετικά με τη θέση που κατείχαν οι συμμετέχοντες, το 83,1% δήλωσαν πως είναι καθηγητές, το 10,4% διευθυντές και το 6,5% υποδιευθυντές.



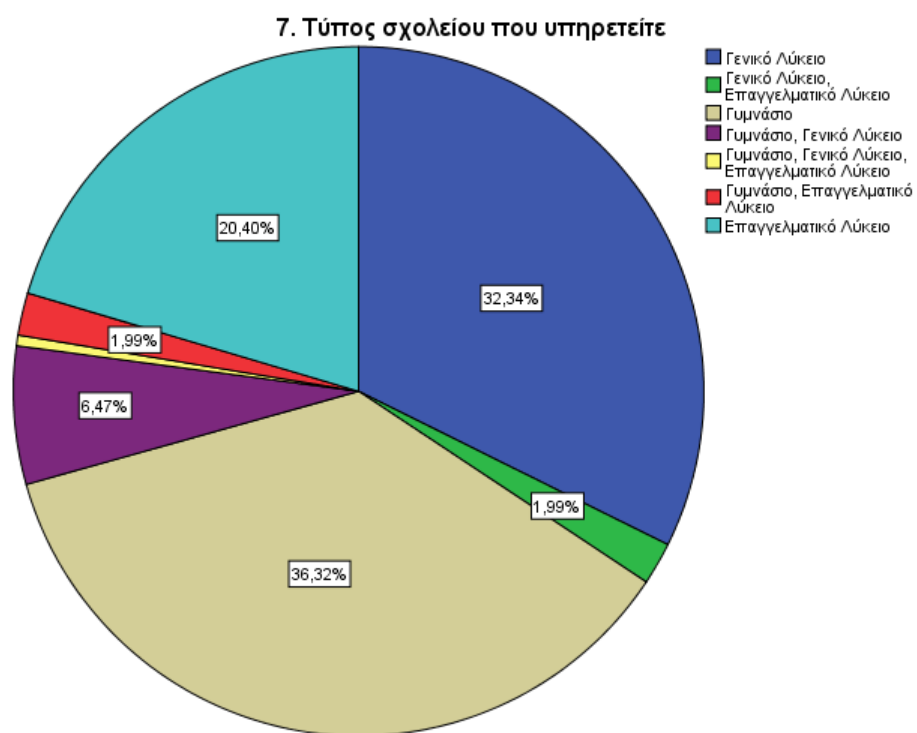
Διάγραμμα 6. Υπηρεσιακή κατάσταση

Πίνακας 6. Υπηρεσιακή κατάσταση

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Διευθυντής/ντρια	21	10,4	10,4	10,4
Καθηγητής/α	167	83,1	83,1	93,5
Υποδιευθυντής/ντρια	13	6,5	6,5	100,0
Total	201	100,0	100,0	



Τέλος, το 36,3% είπαν πως υπηρετούν σε γυμνάσιο, το 32,3% σε γενικό λύκειο, το 20,4% σε επαγγελματικό λύκειο, το 6,5% σε γυμνάσιο και γενικό λύκειο, από 2% σε γενικό και επαγγελματικό λύκειο και σε γυμνάσιο και επαγγελματικό λύκειο και το 0,5% σε Γυμνάσιο, Γενικό και Επαγγελματικό Λύκειο.



Διάγραμμα 7. Τύπος σχολείου που υπηρετείτε

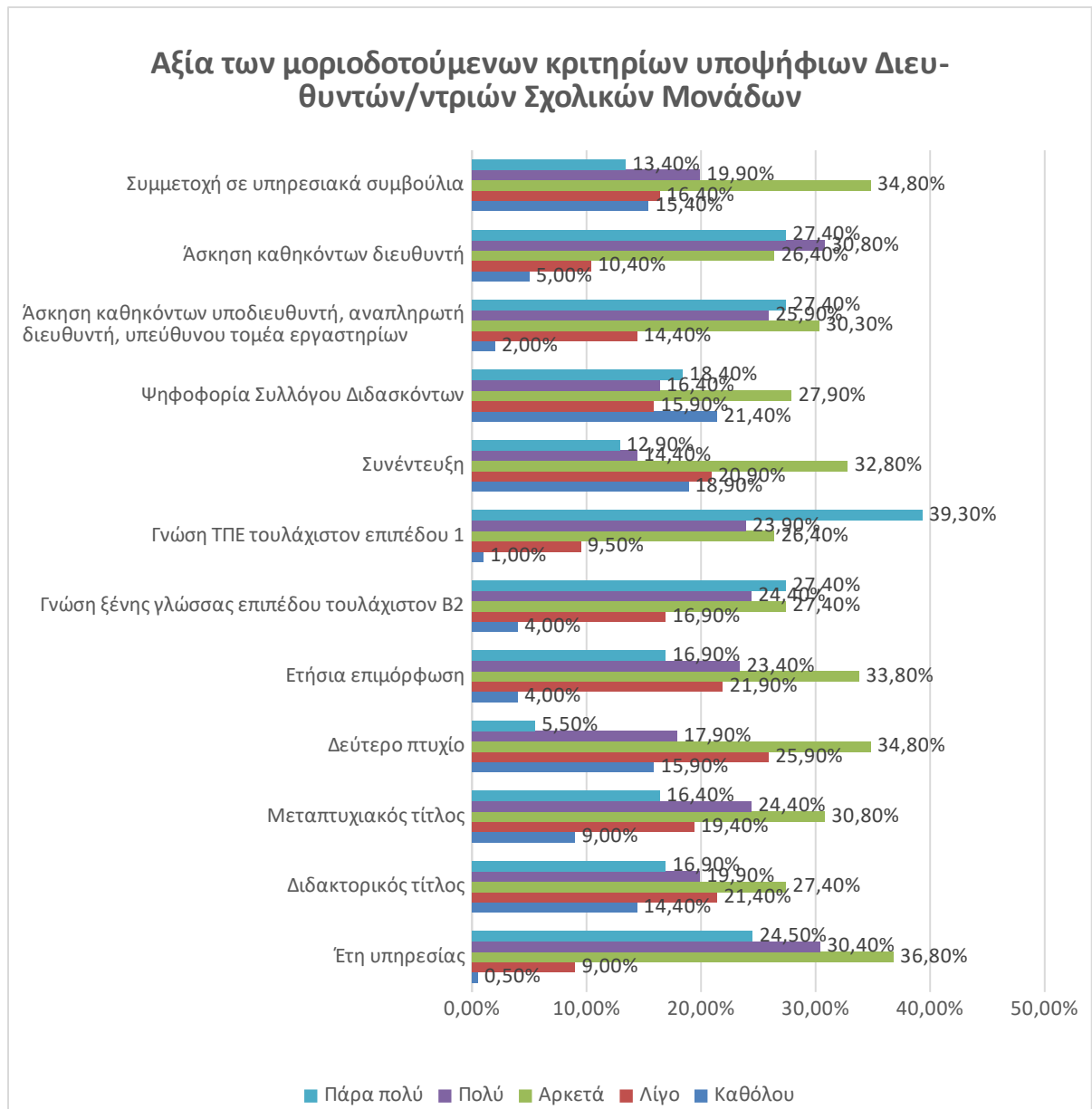
Πίνακας 7. Τύπος σχολείου που υπηρετείτε

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Γενικό Λύκειο	65	32,3	32,3	32,3
Γενικό Λύκειο, Επαγγελματικό Λύκειο	4	2,0	2,0	34,3
Γυμνάσιο	73	36,3	36,3	70,6
Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο	13	6,5	6,5	77,1
Valid Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο, Επαγγελματικό Λύκειο	1	,5	,5	77,6
Γυμνάσιο, Επαγγελματικό Λύκειο	4	2,0	2,0	79,6
Επαγγελματικό Λύκειο	41	20,4	20,4	100,0
Total	201	100,0	100,0	

### 6.1.2 Απόψεις εκπαιδευτικών για την επιλογή Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων

Α. Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις παρακάτω προτάσεις ως προς την αξία των μοριοδοτούμενων κριτηρίων υποψήφιων Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων.

Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνία τους στις προτάσεις του ερωτηματολογίου ως προς την αξία των μοριοδοτούμενων κριτηρίων υποψήφιων Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων. Το 90,5% θεωρούν αρκετά έως πάρα πολύ μεγάλη αξία τα έτη υπηρεσίας, το 64,8% το διδακτορικό, το 71,6% το μεταπτυχιακό, το 58,2% η ετήσια επιμόρφωση, το 79,1% η γνώση ξένης γλώσσας επιπέδου τουλάχιστον Β2, το 60,1% η συνέντευξη, το 62,7% η ψηφοφορία συλλόγου διδασκόντων, το 83,6% η άσκηση καθηκόντων υποδιευθυντή, αναπληρωτή διευθυντή, υπεύθυνου τομέα εργαστηρίων, το 84,6% η άσκηση καθηκόντων διευθυντή και το 68,1% η συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια.



Διάγραμμα 8. Αξία των μοριοδοτούμενων κριτηρίων υποψήφιων Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων

Πίνακας 8. Αξία των μοριοδοτούμενων κριτηρίων υποψήφιων Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων

A/A		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1.	Έτη υπηρεσίας	0,5%	9%	36,8%	30,4%	24,5%
2.	Διδακτορικός τίτλος	14,4%	21,4%	27,4%	19,9%	16,9%
3.	Μεταπτυχιακός τίτλος	9%	19,4%	30,8%	24,4%	16,4%
4.	Δεύτερο πτυχίο	15,9%	25,9%	34,8%	17,9%	5,5%

					%	
5.	Ετήσια επιμόρφωση	4%	21,9%	33,8%	23,4 %	16,9%
6.	Γνώση ξένης γλώσσας επιπέδου τουλάχιστον B2	4%	16,9%	27,4%	24,4 %	27,4%
7.	Γνώση ΤΠΕ τουλάχιστον επιπέδου 1	1%	9,5%	26,4%	23,9 %	39,3%
8.	Συνέντευξη	18,9%	20,9%	32,8%	14,4 %	12,9%
9.	Ψηφοφορία Συλλόγου Διδασκόντων	21,4%	15,9%	27,9%	16,4 %	18,4%
10.	Άσκηση καθηκόντων υποδιευθυντή, αναπληρωτή διευθυντή, υπεύθυνου τομέα εργαστηρίων	2%	14,4%	30,3%	25,9 %	27,4%
11.	Άσκηση καθηκόντων διευθυντή	5%	10,4%	26,4%	30,8 %	27,4%
12.	Συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια	15,4%	16,4%	34,8%	19,9 %	13,4%

**B. Ποια πιστεύετε πως είναι τα χαρακτηριστικά του/της επιτυχημένου/νης Διευθυντή/ντριας Σχολικής Μονάδας; (επιλέξτε μόνο πέντε (5) χαρακτηριστικά).**

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του/της επιτυχημένου/νης Διευθυντή/ντριας Σχολικής Μονάδας, ως το πλέον σημαντικό με 16,14% κρίθηκε το να είναι αποτελεσματικός, ακολουθεί το να είναι δίκαιος με 12,8%, το να είναι ενήμερος με 10,57%, το να είναι αντικειμενικός με 10%, το να είναι δημοκρατικός με 9,8%, το να είναι καινοτόμος με 9%, το να είναι ήρεμος με 8,34%, το να είναι διαλλακτικός με 6,49%, το να είναι προσιτός με 6,12%, το να είναι φιλικός με 4%, το να είναι τυπικός με 3,89% και το να είναι ανεκτικός με 3,15%.



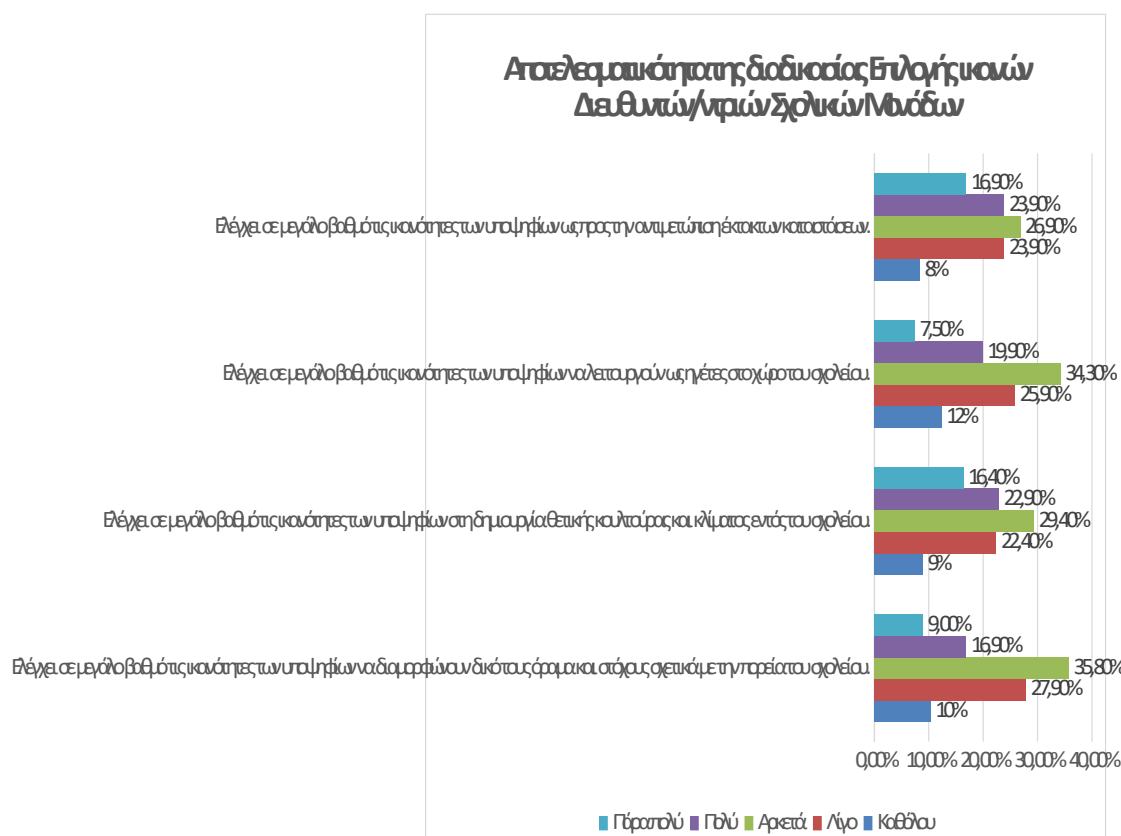
Διάγραμμα 9. Χαρακτηριστικά του/της επιτυχημένου/νης Διευθυντή/ντριας Σχολικής Μονάδας

Πίνακας 9. Χαρακτηριστικά του/της επιτυχημένου/νης Διευθυντή/ντριας Σχολικής Μονάδας

Χαρακτηριστικά	Ποσοστό (%)
Αποτελεσματικός	16.14%
Ανεκτικός	3,15%
Δίκαιος	12,8%
Δημοκρατικός	9,8%
Ενήμερος	10,57%
Ήρεμος	8,34%
Καινοτόμος	8,53%
Προσιτός	6,12%
Φιλικός	4,08%
Αντικειμενικός	10,01%
Διαλλακτικός	6,49%
Τυπικός	3,89%

Γ. Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις παρακάτω προτάσεις ως προς την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας Επιλογής ικανών Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων.

Εν συνεχεία, οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους με κάποιες προτάσεις ως προς την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας Επιλογής ικανών Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων. Συγκεκριμένα, το 61,7% θεωρούν πως η διαδικασία ελέγχει σε μεγάλο βαθμό τις ικανότητες των υποψηφίων να διαμορφώνουν δικό τους όραμα και στόχους σχετικά με την πορεία του σχολείου, το 61,3% πως ελέγχει σε μεγάλο βαθμό τις ικανότητες των υποψηφίων στη δημιουργία θετικής κουλτούρας και κλίματος εντός του σχολείου, το 61,7% πως ελέγχει σε μεγάλο βαθμό τις ικανότητες των υποψηφίων να λειτουργούν ως ηγέτες στο χώρο του σχολείου και το 67,7% πως ελέγχει σε μεγάλο βαθμό τις ικανότητες των υποψηφίων ως προς την αντιμετώπιση έκτακτων καταστάσεων.



**Διάγραμμα 10. Αποτελεσματικότητα της διαδικασίας Επιλογής ικανών Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων**

**Πίνακας 10. Αποτελεσματικότητα της διαδικασίας Επιλογής ικανών Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων**

A/A		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1.	Ελέγχει σε μεγάλο βαθμό τις ικανότητες των υποψηφίων να διαμορφώνουν δικό τους όραμα και στόχους σχετικά με την πορεία του σχολείου.	10,4%	27,9%	35,8%	16,9%	9%
2.	Ελέγχει σε μεγάλο βαθμό τις ικανότητες των υποψηφίων στη δημιουργία θετικής κουλτούρας και κλίματος εντός του σχολείου.	9%	22,4%	29,4%	22,9%	16,4%
3.	Ελέγχει σε μεγάλο βαθμό τις ικανότητες των υποψηφίων να λειτουργούν ως ηγέτες στο χώρο του σχολείου.	12,4%	25,9%	34,3%	19,9%	7,5%
4.	Ελέγχει σε μεγάλο βαθμό τις ικανότητες των υποψηφίων ως προς την αντιμετώπιση έκτακτων καταστάσεων.	8,4%	23,9%	26,9%	23,9%	16,9%

Δ. Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις ακόλουθες προτάσεις.

Τέλος, το 92,5% είπαν πως σε σημαντικό βαθμό η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση είναι σημαντική στην επιλογή ενός Διευθυντή Σχολικής Μονάδας, το 88,1% πως η υπηρεσιακή κατάσταση και η διοικητική εμπειρία είναι σημαντική στην επιλογή ενός Διευθυντή Σχολικής Μονάδας, το 61,6% πως η συνέντευξη συμβάλλει θετικά στην επιλογή των καταλληλότερων για τη θέση του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας, το 58,3% πως πρέπει να μοριοδοτείται η θητεία των εκπαιδευτικών στα Υπηρεσιακά Συμβούλια για την επιλογή τους σε θέσεις Διευθυντών Σχολικών Μονάδων, το 59,1% πως τα μέλη των Συμβουλίων Επιλογής Διευθυντών σχολικών μονάδων έχουν τις απαραίτητες γνώσεις ώστε να επιλέξουν σωστά και το 73,2% πως η μαγνητοφώνηση της συνέντευξης αποτελεί θετική εξέλιξη.

Ακόμα, το 79,6% είπαν πως σε μεγάλο βαθμό οι κάτοχοι Μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων πρέπει να μοριοδοτούνται με επιπρόσθετα μόρια, το 68,2% πως ένας γραπτός διαγωνισμός, με ερωτήσεις τύπου πολλαπλών επιλογών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, θα συνέβαλε σημαντικά στην επιλογή των καταλληλότερων Διευθυντών Σχολικών Μονάδων, το 74,2% πως οι επιλογές Διευθυντών Σχολικών Μονάδων είναι

συνδεδεμένες με εξωγενείς επιρροές και κομματικές παρεμβάσεις, το 88% πως η αναμόρφωση του συστήματος επιλογής των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων είναι επιβεβλημένη και το 69,2% πως η ψηφοφορία του Συλλόγου Διδασκόντων αποτελεί ισχυρό δείκτη αξιοκρατίας ως προς την Επιλογή του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας.



Διάγραμμα 11. Προτάσεις σχετικά με την επιλογή διευθυντών

Πίνακας 11. Προτάσεις σχετικά με την επιλογή διευθυντών



A/ A		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1.	Η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση είναι σημαντική στην επιλογή ενός Διευθυντή Σχολικής Μονάδας.	0,5%	7%	20,4%	31,6 %	40,5%
2.	Η υπηρεσιακή κατάσταση και η διοικητική εμπειρία είναι σημαντική στην επιλογή ενός Διευθυντή Σχολικής Μονάδας.	1,5%	10,4%	18,4%	38,3 %	31,4%
3.	Η συνέντευξη συμβάλλει θετικά στην επιλογή των καταλληλότερων για τη θέση του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας.	16,4%	21,9%	30,3%	20,4 %	10,9%
4.	Πρέπει να μοριοδοτείται η θητεία των εκπαιδευτικών στα Υπηρεσιακά Συμβούλια για την επιλογή τους σε θέσεις Διευθυντών Σχολικών Μονάδων.	16,9%	24,9%	28,4	20,4 %	9,5%
5.	Τα μέλη των Συμβουλίων Επιλογής Διευθυντών σχολικών μονάδων έχουν τις απαραίτητες γνώσεις ώστε να επιλέξουν σωστά.	15,9%	24,9%	31,3%	17,4 %	10,4%
6.	Η μαγνητοφώνηση της συνέντευξης αποτελεί θετική εξέλιξη.	12,4%	14,4%	23,9%	23,4 %	25,9%
7.	Οι κάτοχοι Μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων πρέπει να μοριοδοτούνται με επιπρόσθετα μόρια.	10,4%	10%	22,4%	30,3 %	26,9%
8.	Ένας γραπτός διαγωνισμός, με ερωτήσεις τύπου πολλαπλών επιλογών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, θα συνέβαλε σημαντικά στην επιλογή των καταλληλότερων Διευθυντών Σχολικών Μονάδων.	12,9%	18,9%	29,9%	25,9 %	12,4%
9.	Οι επιλογές Διευθυντών Σχολικών Μονάδων είναι συνδεδεμένες με εξωγενείς επιρροές και κομματικές παρεμβάσεις.	13,4%	12,4%	23,4%	28,4 %	22,4%
10.	Η αναμόρφωση του συστήματος επιλογής των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων είναι	2,5%	9,5%	21,9%	34,3 %	31,8%

	επιβεβλημένη.					
11.	Η ψηφοφορία του Συλλόγου Διδασκόντων αποτελεί ισχυρό δείκτη αξιοκρατίας ως προς την Επιλογή του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας.	16,9%	13,9%	28,4%	20,9 %	19,9%

Από τον στατιστικό έλεγχο των δημογραφικών ερωτήσεων με ερωτήσεις του ερωτηματολογίου προέκυψε ότι το φύλο δε σχετίζεται σημαντικά με τις απαντήσεις. Η ηλικία, ωστόσο, φάνηκε να σχετίζεται σημαντικά με μερικές απαντήσεις, καθώς επίσης και τα έτη υπηρεσίας. Τέλος, η εκπαίδευση, η επαγγελματική κατάσταση, η υπηρεσιακή κατάσταση και ο τύπος σχολείο που υπηρετούν φάνηκε να σχετίζονται σημαντικά ( $p < 0.005$ ) με ελάχιστες ερωτήσεις, οπότε σε γενικές γραμμές δεν μπορούμε να πούμε πως τα προσωπικά- δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τις απόψεις των συμμετεχόντων για την επιλογή διευθυντών.

**Πίνακας 12. Συντελεστές σημαντικότητας συσχετίσεων προσωπικών χαρακτηριστικών με απόψεις για την αξία των μοριοδοτούμενων κριτηρίων υποψήφιων Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων.**

	Φύλο	Ηλικία	Έτη υπηρεσίας	Εκπαίδευση	Επαγγελματική κατάσταση	Υπηρεσιακή κατάσταση	Τύπος σχολείου
Έτη υπηρεσίας	0,291	<b>0,005</b>	<b>0,003</b>	0,313	<b>0,000</b>	0,142	0,754
Διδακτορικός τίτλος	0,450	0,083	0,496	0,189	0,594	0,432	0,290
Μεταπτυχιακός τίτλος	0,179	0,143	0,622	0,308	0,630	0,278	0,277
Δεύτερο πτυχίο	0,620	0,146	0,398	0,086	0,182	0,613	0,278
Ετήσια επιμόρφωση	0,369	0,458	0,843	0,060	0,460	0,338	0,581
Γνώση ξένης γλώσσας επιπέδου τουλάχιστον B2	0,462	0,520	0,955	0,300	<b>0,002</b>	0,658	0,692
Γνώση ΤΠΕ τουλάχιστον επιπέδου 1	0,453	0,884	0,664	0,226	<b>0,000</b>	0,410	0,694
Συνέντευξη	0,867	<b>0,024</b>	<b>0,031</b>	<b>0,040</b>	0,489	<b>0,006</b>	0,405
Ψηφοφορία Συλλόγου Διδασκόντων	0,726	<b>0,045</b>	0,678	0,887	0,179	0,194	0,079
Άσκηση καθηκόντων υποδιευθυντή, αναπληρωτή διευθυντή, υπεύθυνου	0,682	0,504	0,219	0,650	0,835	0,065	0,302

τομέα εργαστηρίων							
Άσκηση καθηκόντων διευθυντή	0,136	0,439	<b>0,032</b>	0,351	0,991	0,097	0,317
Συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια	0,883	0,285	<b>0,020</b>	<b>0,040</b>	0,238	0,493	0,860

Πίνακας 13. Συντελεστές σημαντικότητας συσχετίσεων προσωπικών χαρακτηριστικών με απόψεις για τη διαδικασία Επιλογής Ικανών Διευθυντών/ντριάδων Σχολικών Μονάδων.

	Φύλο	Ηλικία	Έτη υπηρεσίας	Εκπαίδευση	Επαγγελματική κατάσταση	Υπηρεσιακή κατάσταση	Τύπος σχολείου
Ελέγχει σε μεγάλο βαθμό τις ικανότητες των υποψηφίων να διαμορφώνουν δικό τους όραμα και στόχους σχετικά με την πορεία του σχολείου.	0,135	0,351	0,208	0,076	0,788	0,444	0,137
Ελέγχει σε μεγάλο βαθμό τις ικανότητες των υποψηφίων στη δημιουργία θετικής κουλτούρας και κλίματος εντός του σχολείου.	0,131	0,493	0,479	<b>0,002</b>	0,443	0,451	0,061
Ελέγχει σε μεγάλο βαθμό τις ικανότητες των υποψηφίων να λειτουργούν ως ηγέτες στο χώρο του σχολείου.	0,102	0,090	0,069	0,378	0,626	0,775	<b>0,005</b>
Ελέγχει σε μεγάλο βαθμό τις ικανότητες των υποψηφίων ως προς την αντιμετώπιση έκτακτων καταστάσεων.	0,034	0,115	0,161	<b>0,007</b>	0,280	0,157	0,298

Πίνακας 14. Συντελεστές σημαντικότητας συσχετίσεων προσωπικών χαρακτηριστικών με απόψεις για την επιλογή διευθυντών

	Φύλο	Ηλικία	Έτη υπηρεσίας	Εκπαίδευση	Επαγγελματική κατάσταση	Υπηρεσιακή κατάσταση	Τύπος σχολείου
Η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση είναι σημαντική στην επιλογή ενός Διευθυντή Σχολικής Μονάδας.	0,270	0,557	0,236	0,901	0,336	0,891	0,571
Η υπηρεσιακή κατάσταση και η διοικητική εμπειρία είναι σημαντική στην επιλογή ενός Διευθυντή Σχολικής Μονάδας.	0,886	<b>0,024</b>	<b>0,031</b>	0,632	0,574	0,118	0,904
Η συνέντευξη συμβάλλει θετικά στην επιλογή των καταλληλότερων για τη θέση του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας.	0,443	0,199	0,225	0,133	0,918	<b>0,037</b>	0,582
Πρέπει να μοριοδοτείται η θητεία των εκπαιδευτικών στα Υπηρεσιακά Συμβούλια για την επιλογή τους σε θέσεις Διευθυντών Σχολικών Μονάδων.	0,923	<b>0,003</b>	<b>0,036</b>	0,389	<b>0,012</b>	<b>0,003</b>	0,167
Τα μέλη των Συμβουλίων Επιλογής Διευθυντών σχολικών μονάδων έχουν τις απαραίτητες γνώσεις ώστε να επιλέξουν σωστά.	0,634	0,053	0,331	0,093	0,100	0,083	0,638
Η μαγνητοφώνηση της συνέντευξης αποτελεί θετική εξέλιξη.	0,392	0,195	0,152	0,944	0,186	0,246	0,260
Οι κάτοχοι Μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων πρέπει να	0,177	<b>0,044</b>	0,252	0,702	0,082	0,265	0,102

μοριοδοτούνται με επιπρόσθετα μόρια.							
Ένας γραπτός διαγωνισμός, με ερωτήσεις τύπου πολλαπλών επιλογών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, θα συνέβαλε σημαντικά στην επιλογή των καταλληλότερων Διευθυντών Σχολικών Μονάδων.	<b>0,011</b>	0,190	0,693	0,804	0,100	0,648	0,903
Οι επιλογές Διευθυντών Σχολικών Μονάδων είναι συνδεδεμένες με εξωγενείς επιρροές και κομματικές παρεμβάσεις.	0,800	0,305	0,648	0,394	0,340	0,080	0,083
Η αναμόρφωση του συστήματος επιλογής των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων είναι επιβεβλημένη.	0,484	<b>0,002</b>	<b>0,024</b>	0,584	0,081	0,525	0,737
Η ψηφοφορία του Συλλόγου Διδασκόντων αποτελεί ισχυρό δείκτη αξιοκρατίας ως προς την Επιλογή του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας.	0,360	<b>0,011</b>	<b>0,009</b>	0,475	0,264	<b>0,006</b>	0,071

## 6.2 Επαγωγική ανάλυση

Στον παρακάτω πίνακα παρατίθενται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων των απαντήσεων των συμμετεχόντων με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Διαπιστώνεται πως στην πλειοψηφία των συσχετίσεων δε διαπιστώνεται σημαντική στατιστική σχέση ( $\text{sig} > 0.05$ ), άρα μπορούμε να πούμε πως τα δημογραφικά

χαρακτηριστικά δεν επηρεάζουν ιδιαίτερα τις απόψεις των συμμετεχόντων για τη διαδικασία επιλογής διευθυντικών στελεχών.

		1. Φύλο	2. Ηλικία	3. Εκπαίδευση: Επιλέξτε το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης που έχετε ολοκληρώσει.
Α. Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις παρακάτω προτάσεις ως προς την αξία των μοριοδοτούμενων κριτηρίων υποψήφιων Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων. [Ετη υπηρεσίας]	Pearson Correlation	,129	,123	-,029
	Sig. (2-tailed)	,070	,084	,687
	N	200	200	200
Α. Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις παρακάτω προτάσεις ως προς την αξία των μοριοδοτούμενων κριτηρίων υποψήφιων Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων. [Διδακτορικός τίτλος]	Pearson Correlation	,031	,120	<b>,170*</b>
	Sig. (2-tailed)	,667	,090	<b>,016</b>
	N	201	201	<b>201</b>
Α. Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις παρακάτω προτάσεις ως προς την αξία των μοριοδοτούμενων κριτηρίων υποψήφιων Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων. [Μεταπτυχιακός τίτλος]	Pearson Correlation	<b>,148*</b>	,099	<b>,149*</b>
	Sig. (2-tailed)	<b>,036</b>	,161	<b>,035</b>
	N	<b>201</b>	201	<b>201</b>
Α. Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις παρακάτω προτάσεις ως προς την αξία των μοριοδοτούμενων κριτηρίων υποψήφιων Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων. [Δεύτερο πτυχίο]	Pearson Correlation	,112	<b>,154*</b>	<b>,176*</b>
	Sig. (2-tailed)	,112	<b>,029</b>	<b>,013</b>
	N	201	<b>201</b>	<b>201</b>

Α. Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις παρακάτω προτάσεις ως προς την αξία των μοριοδοτούμενων κριτηρίων υποψήφιων Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων. [Ετήσια επιμόρφωση]	Pearson Correlation	,127	,076	-,055
	Sig. (2-tailed)	,072	,281	,442
	N	201	201	201
Α. Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις παρακάτω προτάσεις ως προς την αξία των μοριοδοτούμενων κριτηρίων υποψήφιων Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων. [Γνώση ξένης γλώσσας επιπέδου τουλάχιστον Β2]	Pearson Correlation	,091	-,047	-,068
	Sig. (2-tailed)	,200	,507	,339
	N	201	201	201
Α. Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις παρακάτω προτάσεις ως προς την αξία των μοριοδοτούμενων κριτηρίων υποψήφιων Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων. [Γνώση ΤΠΕ τουλάχιστον επιπέδου 1]	Pearson Correlation	,095	,125	-,149*
	Sig. (2-tailed)	,178	,078	,034
	N	201	201	<b>201</b>
Α. Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις παρακάτω προτάσεις ως προς την αξία των μοριοδοτούμενων κριτηρίων υποψήφιων Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων. [Συνέντευξη]	Pearson Correlation	,014	,124	,050
	Sig. (2-tailed)	,844	,078	,477
	N	201	201	201
Α. Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις παρακάτω προτάσεις ως προς την αξία των μοριοδοτούμενων κριτηρίων υποψήφιων Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων. [Ψηφοφορία Συλλόγου Διδασκόντων]	Pearson Correlation	,062	-,026	,083
	Sig. (2-tailed)	,384	,716	,241
	N	201	201	201
Α. Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις παρακάτω προτάσεις ως προς την αξία των μοριοδοτούμενων κριτηρίων υποψήφιων Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων.	Pearson Correlation	,022	,019	-,015
	Sig. (2-tailed)	,760	,788	,835

[Άσκηση καθηκόντων υποδιευθυντή, αναπληρωτή διευθυντή, υπεύθυνου τομέα εργαστηρίων]	N	200	200	200
A. Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις παρακάτω προτάσεις ως προς την αξία των μοριοδοτούμενων κριτηρίων υποψήφιων Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων. [Άσκηση καθηκόντων διευθυντή]	Pearson Correlation	-,141*	,168*	,019
	Sig. (2-tailed)	,047	,017	,794
	N	201	201	201
A. Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις παρακάτω προτάσεις ως προς την αξία των μοριοδοτούμενων κριτηρίων υποψήφιων Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων. [Συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια]	Pearson Correlation	,028	,013	-,158*
	Sig. (2-tailed)	,690	,855	,025
	N	201	201	201
B. Ποια πιστεύετε πως είναι τα χαρακτηριστικά του/της επιτυχημένου/νης Διευθυντή/ντριας Σχολικής Μονάδας; (επιλέξτε μόνο πέντε (5) χαρακτηριστικά με αριθμητική σπουδαιότητα από το 1 έως το 5).	Pearson Correlation	. <sup>c</sup>	. <sup>c</sup>	. <sup>c</sup>
	Sig. (2-tailed)	.	.	.
	N	0	0	0
Γ. Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις παρακάτω προτάσεις ως προς την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας Επιλογής ικανών Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων. [Ελέγχει σε μεγάλο βαθμό τις ικανότητες των υποψηφίων να διαμορφώνουν δικό τους όραμα και στόχους σχετικά με την πορεία του σχολείου.]	Pearson Correlation	,120	,113	-,005
	Sig. (2-tailed)	,090	,109	,948
	N	201	201	201
Γ. Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις παρακάτω προτάσεις ως προς την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας Επιλογής ικανών Διευθυντών/ντριών Σχολικών	Pearson Correlation	,060	,074	-,030
	Sig. (2-tailed)	,396	,296	,674



Μονάδων. [Ελέγχει σε μεγάλο βαθμό τις ικανότητες των υποψηφίων στη δημιουργία θετικής κουλτούρας και κλίματος εντός του σχολείου.]	N	201	201	201
Γ. Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις παρακάτω προτάσεις ως προς την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας Επιλογής ικανών Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων. [Ελέγχει σε μεγάλο βαθμό τις ικανότητες των υποψηφίων να λειτουργούν ως ηγέτες στο χώρο του σχολείου.]	Pearson Correlation	-,079	<b>,165*</b>	,008
	Sig. (2-tailed)	,267	<b>,019</b>	,910
Γ. Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις παρακάτω προτάσεις ως προς την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας Επιλογής ικανών Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων. [Ελέγχει σε μεγάλο βαθμό τις ικανότητες των υποψηφίων ως προς την αντιμετώπιση έκτακτων καταστάσεων.]	Pearson Correlation	,047	,089	-,063
	Sig. (2-tailed)	,505	,208	,371
Δ. Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις ακόλουθες προτάσεις. [Η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση είναι σημαντική στην επιλογή ενός Διευθυντή Σχολικής Μονάδας.]	N	201	201	201
	Pearson Correlation	,093	,047	-,050
	Sig. (2-tailed)	,189	,513	,487
Δ. Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις ακόλουθες προτάσεις. [Η υπηρεσιακή κατάσταση και η διοικητική εμπειρία είναι σημαντική στην επιλογή ενός Διευθυντή Σχολικής Μονάδας.]	N	199	199	199
	Pearson Correlation	-,032	,135	,007
	Sig. (2-tailed)	,654	,056	,918
Δ. Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις ακόλουθες προτάσεις. [Η συνέντευξη	N	200	200	200
	Pearson Correlation	-,092	,026	,062

συμβάλλει θετικά στην επιλογή των καταλληλότερων για τη θέση του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας]	Sig. (2-tailed)	,195	,712	,383
	N	201	201	201
Δ. Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις ακόλουθες προτάσεις. [Πρέπει να μοριοδοτείται η θητεία των εκπαιδευτικών στα Υπηρεσιακά Συμβούλια για την επιλογή τους σε θέσεις Διευθυντών Σχολικών Μονάδων.]	Pearson Correlation	-,026	-,106	-,086
	Sig. (2-tailed)	,711	,135	,225
	N	201	201	201
Δ. Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις ακόλουθες προτάσεις. [Τα μέλη των Συμβουλίων Επιλογής Διευθυντών σχολικών μονάδων έχουν τις απαραίτητες γνώσεις ώστε να επιλέξουν σωστά.]	Pearson Correlation	-,010	-,096	-,109
	Sig. (2-tailed)	,886	,174	,122
	N	201	201	201
Δ. Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις ακόλουθες προτάσεις. [Η μαγνητοφώνηση της συνέντευξης αποτελεί θετική εξέλιξη.]	Pearson Correlation	-,108	,135	-,042
	Sig. (2-tailed)	,126	,057	,551
	N	201	201	201
Δ. Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις ακόλουθες προτάσεις. [Οι κάτοχοι Μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων πρέπει να μοριοδοτούνται με επιπρόσθετα μόρια.]	Pearson Correlation	,060	,039	-,056
	Sig. (2-tailed)	,395	,585	,429
	N	201	201	201
Δ. Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις ακόλουθες προτάσεις. [Ένας γραπτός διαγωνισμός, με ερωτήσεις τύπου πολλαπλών επιλογών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, θα συνέβαλε σημαντικά στην επιλογή των καταλληλότερων Διευθυντών Σχολικών Μονάδων.]	Pearson Correlation	-,067	,039	-,086
	Sig. (2-tailed)	,347	,579	,223
	N	201	201	201

Δ. Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις ακόλουθες προτάσεις. [Οι επιλογές Διευθυντών Σχολικών Μονάδων είναι συνδεδεμένες με εξωγενείς επιρροές και κομματικές παρεμβάσεις.]	Pearson Correlation	-,004	,058	-,067
	Sig. (2-tailed)	,957	,410	,341
	N	201	201	201
Δ. Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις ακόλουθες προτάσεις. [Η αναμόρφωση του συστήματος επιλογής των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων είναι επιβεβλημένη.]	Pearson Correlation	,016	,099	-,035
	Sig. (2-tailed)	,816	,163	,620
	N	201	201	201
Δ. Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις ακόλουθες προτάσεις. [Η ψηφοφορία του Συλλόγου Διδασκόντων αποτελεί ισχυρό δείκτη	Pearson Correlation	,058	<b>-,160*</b>	,038
	Sig. (2-tailed)	,415	<b>,023</b>	,590
	N	201	<b>201</b>	201

## **Κεφάλαιο 7<sup>ο</sup> : Συζήτηση, Συμπεράσματα, Προτάσεις και Περιορισμοί**

### **7.1 Συζήτηση - Συμπεράσματα**

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι, στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πιθανότερο να είναι περισσότερες από ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί. Επιβεβαιώνεται επίσης από την έρευνα του Χατζηπαναγιώτου (1997) μέσω των στοιχείων της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδος (ΕΛΣΤΑΤ) για το σχολικό έτος 1990-91 με γυναίκες εκπαιδευτικούς να κατέχουν το 59% των θέσεων ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση. Το ποσοστό αυτό ήταν χαμηλότερο πριν από το 1980, αλλά άλλαξε συνεχώς από το 1987, καθώς αυξάνεται ο αριθμός των γυναικών που εργάζονται στην εκπαίδευση σε σχέση με τους άνδρες (Φώκιαλη και συν., 2005). Αυτό μπορεί να οφείλεται στον προσανατολισμό των γυναικών στις θεωρητικές επιστήμες που αποτελούν τον πυρήνα τους, σε αντίθεση με τους άνδρες που επιλέγουν τις επιστήμες.

Όσον αφορά την ηλικία, φαίνεται ότι πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς (65,2%) είναι 50 ετών και πάνω, πράγμα που σημαίνει ηλικιωμένους εκπαιδευτικούς με πολλά χρόνια υπηρεσίας. Παρόμοια αποτελέσματα έδειξαν και η έρευνα του Σαΐτη (1990) για το 72% των εκπαιδευτικών άνω των 50 ετών. Ένα μικρό ποσοστό (4%) των εκπαιδευτικών είναι κάτω των 30 ετών, πράγμα που μπορεί να υποδηλώνει ότι λιγότερα εκπαιδευτικά άτομα έχουν προσληφθεί τα τελευταία χρόνια, ίσως λόγω της αυστηρής οικονομικής πολιτικής της χώρας.

Όσον αφορά την εμπειρία στην εκπαίδευση, το 56,7% των ερωτηθέντων έχει περισσότερα από 20 χρόνια υπηρεσίας. Τα αποτελέσματα είναι παρόμοια με αυτά του Παπασταμάτη (1998) και του Σαΐτη (2001), όπου το 73,8% των διευθυντών δήλωσαν ότι είχαν πάνω από 21 χρόνια εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τις σπουδές, σε αυτό το δείγμα των ερωτηθέντων 86 εκπαιδευτικοί κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα και 6 έχουν διδακτορικό δίπλωμα. Αυτός ο αριθμός απαντάται και στην έρευνα των Στραβάκου και Κουγιουράκη (2008), ενώ υπάρχουν χαμηλά ποσοστά εκπαιδευτικών οι οποίοι είναι κάτοχοι άλλων πτυχίων. Η όχι τόσο

μεγάλη απήχηση της έρευνας στον κλάδο των εκπαιδευτικών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορεί να οφείλεται είτε στην έλλειψη χρόνου λόγω εργασίας ή άλλων προσωπικών λόγων, μίας και περίμενα μεγαλύτερη ανταπόκριση από τους συναδέλφους (δηλαδή: μεγαλύτερο αριθμό απαντημένων ερωτηματολογίων).

Η επιστημονικο-παιδαγωγική δομή και η κατάρτιση θεωρούνται πολύ σημαντικές από τους εκπαιδευτικούς, επιβεβαιώνει περαιτέρω την έρευνα της Ντάφου (2008) που αναφέρεται στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης με την ανάλυση του Νόμου 3467/2006. Για να επιτύχει, ο εκσυγχρονισμός πρέπει να είναι στελεχωμένος από αρμόδιους καταρτισμένους ανθρώπους, επιστημονικά και παιδαγωγικά, που εκτιμούν αυτό το κριτήριο.

Τα επιστημονικά προσόντα κρίνονται από τους ερωτηθέντες ως πολύ σημαντικά. Τα ευρήματα της έρευνας της Σκανδάλου (2004) και του Εξάρχου (2016) στα δημοτικά σχολεία της Αιτωλοακαρνανίας και των Ιωαννίνων, αντιστοίχως, αντιβαίνουν στην παραπάνω έρευνα αποδεικνύοντας ότι τα δευτερεύοντα προσόντα, όπως τα μεταπτυχιακά, διδακτορικά και διδακτορικά, είναι ελάχιστα σημαντικά.

Σχετικά με την αξία των κριτηρίων βαθμολόγησης των υποψηφίων για διευθυντές σχολείων, οι περισσότεροι μεταπτυχιακοί φοιτητές επιθυμούν μια ολοκληρωμένη και συστηματική κατάρτιση, αν είναι δυνατόν, σε θέματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διοίκηση και το μάνατζμεντ. Οι δεξιότητες ξένων γλωσσών φαίνονται σημαντικές, αλλά όχι τόσο για την επιλογή του διευθυντή, ίσως επειδή οι εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν ότι αποτελεί παράγοντα επιτυχούς διαχείρισης σε ένα τέτοιο κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ακόμη η ετήσια κατάρτιση θεωρείται ως ένα σημαντικό και κατάλληλο προσόν από τους εκπαιδευτικούς σε ένα τέτοιο κεντρικό και θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό σύστημα.

Το κριτήριο της αρχαιότητας θεωρείται θετικό, σύμφωνα με μια μελέτη του Shaiti και του Γουρναρόπουλου (2001), στην οποία η επιλογή των διευθυντών βασίζεται περισσότερο στην αρχαιότητα, η οποία επηρεάζει αρνητικά τη διοίκηση και την οργάνωση της εκπαίδευσης, καθιστώντας την αναποτελεσματική. Αντίθετα με τα ευρήματα, η μελέτη των Macalbassi και Fokas (2014) έδειξε ότι το 40% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι το κριτήριο αρχαιότητας δεν πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την επιλογή των διευθυντών. Η εμπειρία της διοίκησης που παρατηρήθηκε ως ένα πολύ σημαντικό εύρημα στην έρευνα του Passiard (2004) είναι

επίσης θετική, θεωρώντας την ως τον σημαντικότερο παράγοντα αποτελεσματικής διαχείρισης, η οποία ερμηνεύει την επανεκλογή των διευθυντών περισσότερες από μία φορές.

Η αποτελεσματικότητα, η δικαιοσύνη, η ενημέρωση και η δημοκρατικότητα ξεχωρίζουν στα προσόντα του διευθυντή. Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων φαίνεται επίσης να συμφωνούν με την έρευνα των Σπυροπούλου (2010) και Στραβάκου (2003), αποδεικνύοντας τη μεγάλη σημασία που αποδίδεται στην προσωπικότητα και τη σύνθεση των υποψηφίων.

Το βιογραφικό σημείωμα και τα τυποποιημένα κριτήρια δεν μπορούν να αναδείξουν τα προσόντα του διευθυντή. Με αυτή τη μελέτη συμφωνεί η μελέτη των Φωκά και Μακάλμπαση (2014), της οποίας τα ευρήματα έδειξαν το 70% ότι η συνέντευξη ως διαδικασία επιλογής μπορεί να κρίνει σωστά τα προσόντα του υποψηφίου, συμπεριλαμβανομένων των προσόντων του υποψηφίου.

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με το σημερινό σύστημα επιλογής διευθυντών (Ν. 4473/2017), σχετικά με κριτήρια, διαδικασίες και βελτιώσεις της μεθόδου επιλογής. Μετά την ανάλυση και την ερμηνεία των απαντήσεων 201 από τους ερωτηθέντες καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καταλήξαμε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σύμφωνα με το Ν. 4473/2017 και οι απαντήσεις που δόθηκαν θεωρούνταν ότι το σημαντικότερο κριτήριο επιλογής των διευθυντών ήταν τα έτη υπηρεσίας, όπως και για την επιλογή αναπληρωτή διευθυντή και υπεύθυνου εργαστηρίου. Οι απόψεις τους συγκλίνουν με τα αποτελέσματα της έρευνας της Σπυροπούλου (2010), τα οποία δείχνουν ότι οι ερωτηθέντες έχουν αρνητική άποψη για την αξιολόγηση του επιστημονικού και παιδαγωγικού συντάγματος και ότι δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα σε άλλα κριτήρια. Στην έρευνα του Μπέση (2016), ωστόσο, οι ερωτηθέντες εκτιμούν σαφώς τη συνολική σύνθεση - συγκρότηση ως το πιο σημαντικό κριτήριο.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι ικανότητες - δεξιότητες όπως η αποτελεσματικότητα, η δικαιοσύνη, η πληροφόρηση και η δημοκρατικότητα είναι πολύ σημαντικές. Αν και δεν μπορούν να εκτιμηθούν αριθμητικά, θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές (Πλατσίδου, 2004). Για τον διευθυντή με τα προσόντα αυτά,

δηλώνει ότι εκτελεί ενεργά τα καθήκοντα και τις ευθύνες που συνιστά η θέση του. Αυτά τα ευρήματα ευθυγραμμίζονται με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Σπυροπούλου, 2010; Σαΐτη, 2014).

Όσον αφορά τα μετρήσιμα κριτήρια, η εμπειρία διαχείρισης θεωρείται ότι λαμβάνεται σε μεγάλο βαθμό υπόψη κατά την επιλογή των διευθυντών, άποψη που εντοπίστηκε από την έρευνα του Πασιαρδή (2004) στην οποία αναγνωρίζεται ως ο σημαντικότερος παράγοντας αποτελεσματικής διαχείρισης. Αυτό όμως αποτρέπει τους νεότερους εκπαιδευτικούς από το να διεκδικήσουν θέση στελέχους στην εκπαίδευση, αφού θεωρούν ότι οι παλαιότεροι διευθυντές, επειδή η διοικητική εμπειρία θεωρείται σημαντική από τους εκπαιδευτικούς, δεν θα είχαν κάποια τύχη. Οι διαφορές προκύπτουν από τη διαδικασία επιλογής των στελεχών και, ειδικότερα, από τη συνέντευξη - θα αναφέρουμε παρακάτω - και από την κακή εφαρμογή της αξιολόγησης των στελεχών. Ενώ προβλέπει την αξιολόγηση των διευθυντικών στελεχών, δεν εφαρμόστηκε στη διαδικασία επιλογής τους. Σημειώνουμε ότι στον τελευταίο νόμο, μολονότι εφαρμόστηκε ένας τύπος αξιολόγησης υποψηφίων εκπαιδευτικών για διευθυντές, από τους εκπαιδευτικούς, ουσιαστικά ακυρώθηκε από την εξεταστική επιτροπή, η οποία απλά και θα λάμβανε υπόψη της την άποψη των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Σε μικρότερο βαθμό από την διοικητική πείρα, πρέπει να ληφθεί υπόψη η αρχαιότητα, μια διαπίστωση σύμφωνη με την έρευνα του Pontetal (2008) που αναλαμβάνει το ρόλο του διευθυντή και των νεότερων εκπαιδευτικών, ενώ άλλες δεν πρέπει να λαμβάνονται υπόψη (Μακάλμπαση & Φωκά, 2014).

Η επιστημονική κατάρτιση (κατοχή μεταπτυχιακού ή διδακτορικού) στην εκπαιδευτική διοίκηση και διοικητική κατάρτιση με μελέτες σχετικές με την άποψη των εκπαιδευτικών θεωρείται πολύ σημαντική για τον διευθυντή να εκτελεί τα καθήκοντά του αποτελεσματικά. Ο Bush (2008) και ο Πασιαρδής (2014) υποστηρίζουν επίσης αυτή την άποψη, λαμβάνοντας υπόψη την ανάγκη εξειδικευμένων γνώσεων στη διοίκηση για την επιλογή του επικεφαλής της σχολικής μονάδας. Ο Huber (2004) συμφωνεί επίσης με αυτή την άποψη, περιγράφοντας τον διευθυντή ως επαγγελματία όταν έχει εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες, και όχι σαν δάσκαλος που έχει ορισμένες από τις παραπάνω ευθύνες. Από την πλευρά του, όμως, το κράτος δεν εξασφάλισε ότι ο μελλοντικός διευθυντής ήταν επαρκώς

εκπαιδευμένος σε διοικητικά θέματα, γεγονός που τον καθιστούσε αναποτελεσματικό στην εργασία του (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2002, Σαΐτης, 2008). Το μεγαλύτερο μέρος της νομοθεσίας αφορά τη διαδικασία επιλογής στελεχών και λιγότερο την ποιότητα αναβάθμισης (Σαΐτης, 2008). Ο ρόλος του αρχηγού σε ένα ξεπερασμένο μοντέλο διαχείρισης που δεν επηρεάζεται από τις σύγχρονες παιδαγωγικές έννοιες οδηγεί στο σχολείο να χειρίζεται εμπειρικά ή να αναζητά συμβουλές από προηγούμενους εντολοδόχους (Γεωργογιάννης, 2010).

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το κριτήριο της παιδαγωγικής κατάρτισης. Ο εκπαιδευτικός ως δάσκαλος καλείται να διαμορφώσει και να εξασκήσει το σχολείο μέσα από τη γραφειοκρατική και αυτοβιογραφική διάσταση του ρόλου του (Σαΐτης et al., 1997; Αθανασούλα-Ρέππα, 1999; Σαΐτης, 2000). Ο χειρισμός/διαχείριση των θεμάτων περιγράφεται μέσω του θεσμικού πλαισίου όπου ο διευθυντής ονομάζεται επικεφαλής του σχολείου. Η ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, που είναι ο κύριος στόχος της εκπαίδευσης μας, υπογραμμίζει τον παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού μέσω των άλλων διαστάσεων του (Αργυροπούλου, 2010). Ο διευθυντής οργανώνει, συμβουλεύει, καθοδηγεί και δεν καταστέλλει (Hentig, 1994) και μέσω διαδικασιών επεκτείνει την προσωπική και οργανωτική μάθηση (Decker, 1998). Επίσης, επηρεάζει την επαγγελματική εξέλιξη του προσωπικού, επιδιώκοντας να καλύψει τις ανάγκες του, παρέχοντας ταυτόχρονα κατανόηση, υποστήριξη και κίνητρα για επαγγελματική εξέλιξη (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008). Η γνώση μιας ξένης γλώσσας θεωρείται επίσης σημαντική.

Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων στα κύρια κριτήρια επιλογής των διευθυντών, φαίνεται ότι τα προσόντα της προσωπικότητας, τα διοικητικά, τα υπηρεσιακά και τα επιστημονικά-παιδαγωγικά προσόντα θεωρούνται τα σημαντικότερα χωρίς να αμφισβητούνται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, οι απόψεις αυτές μοιράζονται και οι Γεωργογιάννης και συν. (2005), οι οποίοι πιστεύουν ότι για να εκπληρώσει με επιτυχία το ρόλο του διευθυντή απαιτεί δεξιότητες, παιδαγωγικό σύνταγμα, γνώση στη διαχείριση και εκπαίδευση και συνεχή εκπαίδευση.

Με βάση τα ανωτέρω, τα προσόντα που είναι μετρήσιμα είναι σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, έτσι ώστε μέσω της αξιοκρατικής λειτουργίας του να είναι δυνατός ο εντοπισμός των πιο ικανών στελεχών των σχολικών μονάδων. Τα



μετρήσιμα προσόντα είναι σαφή στο πλαίσιο, οι ασάφειες και οι πρακτικές που υιοθετούνται είναι εκείνες που προκαλούν ρήξεις και αναξιόπιστα στο σύστημα υποψηφίων επιλογών. Οι έντονες αντιδράσεις επικεντρώνονται στη συνέντευξη ως διαδικασία επιλογής. Οι απόψεις των ερωτηθέντων καθηγητών συμπίπτουν με εκείνες του Παπαχρήστου (2009), στην έρευνά του για τη μελέτη των μονάδων βαθμολόγησης για την επιλογή των διευθυντικών στελεχών του Ν. 3467/2006. Αναφέρεται στο κριτήριο της προσωπικότητας και της γενικής σύνθεσης, όπου η εξεταστική επιτροπή αξιολόγησε άριστα τους περισσότερους υποψηφίους, αν και δεν είχαν επιστημονικά προσόντα, ενώ λίγοι ήταν αυτοί με πρόσθετα προσόντα. Φαίνεται ότι η συνέντευξη ως διαδικασία επιλογής είναι αναποτελεσματική, αναποτελεσματική και πραγματοποιείται με αδιαφανή κριτήρια.

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών συμφωνούν ότι η επιλογή των διευθυντών από την εξεταστική επιτροπή (Συμβούλιο Επιτροπής) δεν πραγματοποιείται με αξιοκρατικά κριτήρια και εκτός κομματικών παρεμβάσεων, για την επιλογή των πιο ικανών διευθυντών. Οι παλαιότερες έρευνες (Στραβάκου & Κουγιουράκη, 2008) δείχνουν ότι η συμμετοχή των πολιτικών έπαιξε σημαντικό ρόλο στη διαδικασία επιλογής. Μέσα από τη συνέντευξη θεωρούν ότι η προσωπικότητα και άλλες δεξιότητες του υποψηφίου δεν μπορούν να εμφανιστούν. Η συνέντευξη ως διαδικασία επιλογής δεν θεωρείται αξιόπιστη, ώστε να μπορεί να εντοπίσει τους πιο ικανούς διαχειριστές, αντλώντας συμπεράσματα μέσα σε ένα τόσο σύντομο χρονικό διάστημα (διάρκεια της συνέντευξης) (Ν. 4327/15).

Ασχολούνται σημαντικά με τη σύνθεση του Συμβουλίου Επιτροπής, αποτελούμενη από στελέχη των κομμάτων, ορισμένα εκ των οποίων ενδέχεται να μην έχουν την απαιτούμενη επιστημονική κατάρτιση. Η εφαρμογή τέτοιων πρακτικών, πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί, καθιστά την όλη διαδικασία μειωμένη, δίνοντας προτεραιότητα στην πολιτική ταυτότητα των υποψηφίων αντί στην ενίσχυση των προσόντων τους. Όσον αφορά το μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα που σχετίζεται με την εκπαιδευτική διοίκηση, οι Αργυροπούλου και Συμεωνίδης (2017) το επιβεβαιώνουν θεωρώντας τα ως αξιοκρατικά κριτήρια για το διορισμό του πιο ειδικού διευθυντή.

Ως καινοτομία, ο νόμος 4473/2017 μπορεί να λάβει τη γνώμη των συνεργατών καθηγητών, οι οποίοι, με βάση τις απαντήσεις που παρέχουν, θεωρούν ότι πρέπει να εξεταστεί ως διαδικασία επιλογής των διευθυντών και η ψηφοφορία. Η επιλογή του

διευθυντή από την διαδικασία μυστικών ψηφοφοριών που προκρίνεται από το κράτος είναι ένα πρώτο βήμα, που γίνεται αποδεκτό από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών (Κάτσικας, 2015). Μπορεί να θεωρηθεί ως εργαλείο αντικειμενικής και αμερόληπτης κρίσης, αλλά και ως εργαλείο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους δασκάλους τους ως ιεραρχικά όργανα εσωτερικής αξιολόγησης. Στην ιεραρχική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, οι διευθυντές μπορούν να αξιολογήσουν τους καθηγητές και το αντίστροφο (Καπίδης και συν, 2001), αλλά με τη νομοθεσία 4473 / 17 οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται αξιολογητές και οι διαχειριστές ως αξιολογητές, όπως και στον προηγούμενο νόμο 4327/15. Οι διευθυντές δεν αντιτίθενται στην αξιολόγησή τους και ένα μεγάλο ποσοστό (70%), σύμφωνα με έρευνα των Μακάλμπαση και Φωκά (2014), δέχεται να αξιολογείται συνεχώς κατά την άσκηση των διοικητικών καθηκόντων κατά τη διάρκεια της θητείας τους και όχι πριν επιλεγεί. του. Εντούτοις, σύμφωνα με τις απαντήσεις, η γνώμη των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών δεν λήφθηκε υπόψη από τους οργανισμούς επιλογής, με αποτέλεσμα να θεωρείται ως θεσμικό όργανο και να αμφισβητείται η ύπαρξή του.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι απαραίτητο να αλλάξει το σύστημα επιλογής των διευθυντών. Η διαδικασία και τα κριτήρια επιλογής των υποψηφίων βασίζονται κυρίως στην αξιολόγηση του βιογραφικού σημειώματος και των περιγραφών θέσεων εργασίας. Αναφέρονται στα διπλώματα, τα προσόντα, τις προϋποθέσεις, αλλά δεν μπορούν να δείξουν τα προσόντα που θα συμβάλουν στην αποτελεσματικότητα του έργου τους. Το θεσμοθετημένο σύστημα επιλογής δημιουργεί το ίδιο μια αόριστη εικόνα της αποτελεσματικότητας και κατευθύνει σε μονομερή αντίληψη της κατάστασης. Τα κριτήρια και η διαδικασία επιλογής τους θέτουν ένα σημείο συγκέντρωσης για εμπλουτισμένα βιογραφικά σημειώματα και αυξημένα τυπικά προσόντα είτε από τη συμμετοχή, τις θέσεις ευθύνης, τα διοικητικά συμβούλια ή διάφορες επιτροπές, τα οποία τους αποσπούν από αυτή την εργασία για τους οποίους κλήθηκαν να εκτελέσουν και να αποδειχθούν αναποτελεσματικοί στα καθήκοντά τους. Τα παραπάνω είναι συμπεράσματα από την έρευνα της Νίκα (2008), η οποία καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα κριτήρια και οι διαδικασίες επιλογής δεν ενισχύουν τα προσόντα των υποψηφίων, επιβεβαιώνοντας έτσι την άποψη για βελτίωση ή αλλαγή του συστήματος επιλογής των εκπαιδευτικών.

Από τον στατιστικό έλεγχο των δημογραφικών ερωτήσεων με ερωτήσεις του ερωτηματολογίου προέκυψε ότι αυτά τα στοιχεία σχετίζονται σημαντικά ( $p < 0.005$ )

με ελάχιστες ερωτήσεις, οπότε σε γενικές γραμμές δεν μπορούμε να πούμε πως τα προσωπικά- δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τις απόψεις των συμμετεχόντων για την επιλογή διευθυντών.

## **7.2 Περιορισμοί και προτάσεις**

Τα ευρήματα αυτής της μελέτης αφορούν ένα μικρό δείγμα του πληθυσμού μόνο στο Νομό Αιτωλοακαρνανίας. Πιστεύουμε ότι χρειάζεται περαιτέρω έρευνα με την ίδια ερευνητική μέθοδο και εργαλείο συλλογής δεδομένων (Creswell, 2011) ή με μια πιο σύνθετη μέθοδο που συνδυάζει ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα σε μεγαλύτερο πληθυσμό για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Η έρευνά μας αφορούσε στις απόψεις των εκπαιδευτικών, αλλά μια νέα έρευνα με τις ίδιες ερωτήσεις μπορεί επίσης να αναζητήσει τις απόψεις των ήδη υπαρχόντων διευθυντών.

Αν επικεντρωθούμε στον νόμο 4473/2017 σχετικά με τη γνώμη των συνυπηρετούντων μόνιμων εκπαιδευτικών, όσον αφορά στην επιλογή διευθυντών, θα διαπιστώσουμε ότι παρόλο που εισήχθη ως καινοτόμος ιδέα που προάγει την δημοκρατικότητα, τελικά οδηγεί σε υποτίμηση, επειδή δεν ελήφθη υπόψη από το συμβούλιο επιλογής. Οι αντιδράσεις τέθηκαν από τους εκπαιδευτικούς διότι στο φύλλο αξιολόγησης δεν επιτρεπόταν να υποστηρίξουν την άποψή τους για τα άτομα που ψηφίζουν. Το θέμα αυτό θεωρείται ενδιαφέρον από την εκπαιδευτική κοινότητα και τον κρατικό φορέα και μπορεί να χρειαστεί να ερευνηθεί περαιτέρω.

Ο λόγος για τη διερεύνηση θα μπορούσε να είναι η συνέντευξη ως διαδικασία επιλογής για το κατά πόσον πρέπει να αξιολογηθούν όλα ή μερικά κριτήρια προκειμένου οι οργανισμοί επιλογής να τεκμηριώσουν τις αξιολογήσεις τους και να μην το αφήσουν στην κρίση τους, η οποία έδειξε σε όλα τα συστήματα επιλογής των διευθυντών μέχρι σήμερα, τον διαφορετικό και διακριτικό χαρακτήρα τους. Ο νόμος 4327/2015 κατάργησε τη συνέντευξη και η επιλογή του διευθυντή προέκυψε από την ψηφοφορία της ένωσης δασκάλων.

Τέλος, μπορούμε να συγκρίνουμε τις διαδικασίες και τα κριτήρια για την επιλογή των ερευνητικών μας διευθυντών, με ερευνητικά ευρήματα άλλων ευρωπαϊκών χωρών, από τα οποία θα «αντλήσουμε» ενημερωμένες γνώσεις και καινοτόμες ιδέες για τη

βελτίωση του συστήματος διαχειριστικής επιλογής, προκειμένου να προσδιοριστούν οι πιο ικανοί διευθυντές για τη διοίκηση των σχολικών μονάδων.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσσα

Θεοδοσέλη, Κ., & Καραβασίλης, Ι. (2017). Διοίκηση Ολικής Ποιότητας Εκπαιδευτικών Οργανισμών. Συνεργασίες και Πόροι ως Κριτήρια Προτεινόμενης Εφαρμογής του Κοινού Πλαισίου Αξιολόγησης σε σχολικές μονάδες της Π.Ε. Σερρών. *Πρακτικά Εργασιών 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, Λάρισα 13-15 Οκτωβρίου 2017, [www.eepeek.gr](http://www.eepeek.gr)

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Θεοφιλίδης, Χ., & Στυλιανίδης, Σ. (2002). Ελλείμματα στη διοίκηση του δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 136-156.

Θηβαίος, Ν. (2010). Διπλωματική εργασία: Κριτήρια και διαδικασίες επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Βόλος.

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

Καραβασίλης, Ι. (2004), 'Περιφέρεια και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών', *Πρακτικά Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου, Εκπαίδευση και Ανάπτυξη*, σσ. 367-374.

Καραβασίλης, Ι. (2012), *Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση στη Διοίκηση και Οργάνωση Δημοσίων Οργανισμών. Η περίπτωση της Ελλάδας στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Καραβασίλης Ι., & Καραβασίλης Ι., (2017). Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση ως βασικοί παράγοντες βελτίωσης και ανάπτυξης. 2ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο με τίτλο «Παραγωγική Ανασυγκρότηση της Ελλάδας: Οικονομική Κρίση και Προοπτικές Ανάπτυξης», 5 και 6 Μαΐου 2017, ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας, Σέρρες.

Κάτσικας, Χ. (2015). Επιλογή διευθυντών στα σχολεία και επικίνδυνες αυταπάτες Ανακτήθηκε από το: <http://www.efsyn.gr/arthro/epilogi-dieythynnton-sta-sholeia-kai-epikindynesaytapates>

Καψάλης, Α. (Επιμ.). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Μαυρογιώργος Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ.

Μπακάλμπαση, Ε. (2014). *Συστήματα επιλογής Διευθυντών στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Λάρισα: Αυτοέκδοση

Μπακάλμπαση, Ε., & Φωκάς, Ε. (2014). *Απόψεις Δ/ντών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης σχετικά με το σύστημα επιλογής τους και την επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης*. Έρευνα στην εκπαίδευση 2, 45-67.

Μπέση, Σ. (2016). *Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την επιλογή Διευθυντών Σχολικών Μονάδων, σύμφωνα με τις διατάξεις του νόμου 4327/2015*. (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μπουραντάς, Δ.(2002), Μάνατζμεντ Θεωρητικό Υπόβαθρο Σύγχρονες Πρακτικές. Γ. Μπένου, Αθήνα.

Νίκα, Μ. (2008). *Τα κριτήρια και οι διαδικασίες της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης και της επιλογής στελεχών στην Ελλάδα και στην Αγγλία*. (Διδακτορική διατριβή) Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο – Τμήμα Φιλοσοφίας.

Ντάφου, Ε. (2008). Η επιλογή στελεχών στην εκπαίδευση με ειδική αναφορά στο νόμο 3467/2006. *Διοικητική ενημέρωση*, 47, 50-63.

Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 81 - 90.

Παπαχρήστου, Μ. (2009). Θέλει «αρετή» και «γνώση» η ηγεσία. *Διοικητική Ενημέρωση*, 49, 103 - 110.

- Παρασκευά, Φ., & Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη εκπαίδευσης*. Αθήνα: Π.Ι.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας* (Τόμ. 2). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στη Σύγχρονη Εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή* (2η έκδοση). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., & Τσιάκκιρος, Α. (2007). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών, από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην.
- Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλαιάς έννοιας. *Επιστήμες Αγωγής, 1*, 27 – 39.
- Σαϊτής, Χ.(2005).Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαϊτής, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτή, Α., & Σαϊτής, Χ. (2012β). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαρδελής, Α.(2018). Διπλωματική εργασία: *Κριτήρια επιλογής για σχολικούς διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: προβλήματα και προοπτικές*, Πάτρα.
- Σκανδάλου, Α. (2014). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τον αποτελεσματικό ηγέτη σχολικής μονάδας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Διπλωματική εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ
- Σκουρής, Β. (1995). *Δίκαιο της Παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάκκουλα.
- Στραβάκου, Π. Α. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης - θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Στραβάκου, Π., & Κουγιουρούκη, Μ. (2008). Η επιλογή του διευθυντή της σχολικής μονάδας από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών του νομού Έβρου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 45*, 162-177.

Τζέκη, Μ. (2013). *Επιλογή και αξιολόγηση των διευθυντών των σχολικών μονάδων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Τύπας, Γ., & Παπαχρήστου, Μ. (2003). Η αξιοκρατική στελέχωση στην εκπαίδευση. *Διοικητική Ενημέρωση*, 25, 124-128.

Φώκιαλη, Π., Θεοδοροπούλου, Ε., & Ξανθάκου, Γ. (2005) *Η γυναικεία παρουσία στην Ακαδημαϊκή Ιεραρχία των Ελληνικών Πανεπιστημίων: Μικρή αντιπροσώπευση στις υψηλόβαθμες Θέσεις*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (1997). Η συμμετοχή των γυναικών σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Η επίδραση του παράγοντα φύλου. Στο: Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και σχολική Πράξη*,(σελ:293 - 302.) Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση ανθρωπίνου δυναμικού*. Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχιμο.

Ψωμάς, Ε. (2013). Ο δρόμος προς την Ολική Ποιότητα. Συστήματα Διασφάλισης Ποιότητας ISO 9000 και Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Πανεπιστημιακές σημειώσεις του Πανεπιστημίου Πατρών, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων Αγροτικών Προϊόντων και Τροφίμων, Αγρίνιο, 2013, σελ. 49-51, 52-60, 67-69.

## **Ξενόγλωσση**

Adler, P.S., 2012, Perspective—the sociological ambivalence of bureaucracy: from Weber via Gouldner to Marx. *Organization Science*, 23(1), pp.244-266.

Anastasiou, M. F. (2014). Evaluation of teachers and their practice: Legal framework and reactions. *Review of Educational and Scientific Issues*, 2, 63-75 [in Greek].

Anderson, P., and M. L. Tushman. 1990. Technological discontinuities and dominant design: A cyclical model of technological change. *Administrative Science Quarterly* 35, no. 2: 604-633.

- Avdela, E. (1998). *History and school*. Athens: Nisos.
- Bartelson, J. (2000). Three concepts of globalization. *International Sociology*, 15(2), 180-196. doi: 10.1177/0268580900015002003
- Beltman, S., & Manfield, C. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207. doi: 10.1016/j.edurev.2011.09.001
- Benekos, A. (1989). Accidents and dangers – Training for their avoidance. *PaidagogikiPsychologiki encyclopedia dictionary* (Vol. 2, pp. 863–864). Athens, Greece: EllinikaGrammata Publishing. (in Greek).
- Biesta, G. (2012). The future of teacher education: evidence, competence or wisdom? *RoSE -Research on Steiner Education*, 3(1), 8\_21.
- Bigelow, B. (2006). Getting to the heart of quality teaching. *Rethinking Schools*, 20(2), 6-8.
- Booth, S. A. (2015). *Crisis management strategy*. New York: Routledge Revivals.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Brock, S. E., Sandoval, J., & Lewis, S. (2001). *Preparing crises in the schools: A manual for building school crisis response teams* (2nd ed.). Hoboken, NJ: Wiley, U.S.A.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. London: Sage Publications
- Carnoy, M. (1999). *Globalization and educational reform: What planners need to know*. Paris, France: UNESCO.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Oxford, UK: Blackwell.
- Charalambus, K., & Kokkinos, K. (2015). The Classroom PsychoSocial Climate (CPSC): Conceptualizations, theoretical background, measurement tools and influences on the student outcomes [in Greek]. *Preschool and School Education*, 3(2), 157-186.



Chen, R. & Wang, H.M., 2014, Research on organization structure and operation efficiency of extreme floods emergency management under “bureaucracy-cooperation” system: Taking Huaihe River Basin as a case. In 2014 International Conference on Management Science & Engineering 21th Annual Conference Proceedings (pp. 2095-2101). IEEE.

Christodoulakis, N., Leventi, C., Matsaganis, M., & Monastiriotis, V. (2011). *The Greek crisis in focus: austerity, recession and paths to recovery*. GreeSE, Special Issue. Hellenic Observatory, London, UK.

Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: Towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education*, 50(3), 213-229. doi: 10.1080/17508480902998421

Coulby, D., & Jones, C. (1995). Postmodernity and European education systems. Cultural diversity and centralist knowledge. London: Tretham Books.

Cowen, R. (2002). Socrates was right? Teacher education systems and the state. In *Teacher Education, Dilemmas and Prospects*, T. Elwyn (ed.). London: Kogan Page.

Crosby, P.B. (1979) *Quality Is Free*. New American Library, New York.

Darling, J. R. (1980). Crisis management in international business: Keys to effective decisions making. *Leadership & Organization Development Journal*, 15(8), 3–8.

Deming, D. W. (1986). *Out of crisis*. London: Cambridge University Press.

Drennan, L. T., McConnell, A., & Stark, A. (2015). *Risk and crisis management in the public sector* (2nd ed.). New York: Routledge.

Eastmond, N. (1991). Educational evaluation: The future. *Theory Into Practice*, 30(1), 74-79.

Escrig, A.B. (2004) TQM as a Competitive Factor: A Theoretical and Empirical Analysis. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 21, 612-637. <https://doi.org/10.1108/02656710410542034>

European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurydice. (2010). National System Overviews on Education Systems in Europe and Ongoing Reforms. European commission. Retrieved from

Fayol, H. (1949). *General and Industrial Management*. Dunodet E. Pinat.

Fink, S. (2013). *Crisis communication: The definitive guide to managing the message*. New York: McGraw-Hill, U.S.A.

Flouris, G. (2010). The “ecology” of education departments. A narrative for self-criticism and reorientation. *Tribune of Social Sciences*, 15(59), 231\_255 (in Greek).

Frederickson, H.G. & Ghere, R.K., 2013, *Ethics in public management*, ME Sharpe: New York.

Friese, S. (2013). *ATLAS.ti 7 User Manual*. Berlin, Germany: ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH.

Gaertner, H. (2014). Effects of student feedback as a method of self-evaluating the quality of teaching. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 91-99. doi: 10.1016/j.stueduc.2014.04.003

Gaither, N. (1996) *Production and Operations Management*. Duxbury Press, Cincinnati.

Getz, D. & Page, S.J., 2016, *Event studies: Theory, research and policy for planned events*, Routledge: London.

Gibson-Graham, J. K. (1996). *The end of capitalism (as we knew it): A feminist critique of political economy*. Cambridge, MA: Blackwell.

Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge, UK: Polity Press.

Giroux, H. (2004). *The terror of neoliberalism: Authoritarianism and the eclipse of democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Goetsch, D. L., & Davis, S. B. (2018). *Quality management for organizational excellence*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Goodings, R. (1987). *Becoming British: Inconspicuous Education for National Identity*. In Gumbert, E. (1987). *In the nation's Image: civic education in Japan, Soviet Union, the United States, France and Britain*, United States of America: Centre for Cross-Cultural education.

Green, A. (1997). *Education, Globalization and the nation state*. London: The Macmillan Press.

Griva, A. M., & Chrysoschoou, X. (2015). Debating globalization: Perceptions of the phenomenon based on political positioning and on ideological understandings of economy, culture, and the nation-state. *European Journal of Social Psychology*, 45(7), 880-895. doi: 10.1002/ejsp.2163

Heath, R. L., & O' Hair, H. D. (2009). The significance of crisis and risk communication. In R. L. Heath & H. D. O' Hair (Eds.), *Handbook of risk and crisis communication* (pp. 5–30). New York: Routledge.

Heath, R. L., Lee, J., & Ni, L. (2009). Crisis and risk approaches to emergency management planning and communication. The role of similarity and sensitivity. *Journal of Public Relations Research*, 21(2), 123–141.

Held, D. (2005). Principles of cosmopolitan order. In Brock, G. & Brighouse, H. (Eds), *The Political Philosophy of Cosmopolitanism*, Cambridge: Cambridge University Press.

Hentig, H. (1994). *Die Schuleneudenken* München.

Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2002). Institutionalisation of educational sciences and the dynamics of their development. *European Educational Research Journal*, 1(1), 3\_24.

Hopson, R. K. (2005). Reinventing evaluation. *Anthropology & Education Quarterly*, 36(3), 289-295.

Hoy, W., & Miskel, C. (1996). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. New York: McGraw Hill.

HQA.(2013). Annual report of Hellenic Quality Assurance and Accreditation Agency 2012\_2013 (in Greek). [http://www.adip.gr/data1/ADIP\\_EKTHESI\\_2012-13.pdf](http://www.adip.gr/data1/ADIP_EKTHESI_2012-13.pdf).

Huber, S.G. (2004). *Preparing School Leaders for the 21st Century: An International Comparison Of Development Programs In 15 Countries*. London: Routledge Falmer

Ishikawa, K. (1985) *What Is Total Quality Control? The Japanese Way*. Translated by Lu, D.J., Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

Jerome, N., 2013, Application of the Maslow's hierarchy of need theory; impacts and implications on organizational culture, human resource and employee's performance. *International Journal of Business and Management Invention*, 2(3), pp.39-45.

Joffe, H. (2012). Thematic analysis. In D. Harper & A.R. Thompson (Eds), *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy* (pp. 209-223). Chichester, UK: Wiley.

Karavasilis, I Samoladas, I & Nedos, A 2010, 'From empiricism to Total Quality Management in Greek education' , in M Lytras, P Ordonez De Pablos, D Avison, D Sipior, Q Jin, L Uden, M Thomas, S Cervai & D Horner, *Technology Enhanced Learning: Quality of Teaching and Educational Reform*, ISBN 978-3-642-13165-3, Springer-Verlang Heidelberg, pp 572-583.

Kash, T. J., & Darling, J. R. (1998). Crisis management: Prevention, diagnosis and intervention. *Leadership & Organization Journal*, 19(4), 179–186.

Kim, T.H., Lee, J.N., Chun, J.U. & Benbasat, I., 2014, Understanding the effect of knowledge management strategies on knowledge management performance: A contingency perspective. *Information & management*, 51(4), pp.398-416.

Kokkevi, A., Stavrou, M., Fotiou, A., & Kanavou, E. (2011). Teenagers and violence. In *Teenagers, behavior and health*. Athens, Greece: EPIPSI (in Greek).

Kumar, V., Choisine, F., Grosbois, D. and Kumar, U. (2009) Impact of TQM on Company's Performance. *International Journal of Quality & Reliability Management* , 26, 23-37. <https://doi.org/10.1108/02656710910924152>

Law 3848/2010 (ΦΕΚΑ 71/19.5.2010) *Upgrade of the Teachers' Role – New Rules of Evaluation and Meritocracy in Education and Other Provisions*. Retrieved

[28/1/2017] from <http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/bcc26661-143b-4f2d-8916-0e0e66ba4c50/A-ANAPEDIA-pap.pdf> [in Greek]

Law 4024/2011 (ΦΕΚΑ.226/27/10/2011) *Regulations about retirement, flat salaries and ranks, labour reserve and other provisions*. Retrieved [28/1/2017] from <http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/bcc26661-143b-4f2d-8916-0e0e66ba4c50/s-efedreia-neo-pap.pdf> [in Greek]

Lee, M.C. and Hwan, I.S. (2005) Relationships among Service Quality, Customer Satisfaction and Profitability in the Taiwanese Banking Industry. *International Journal of Management*, 22, 635-648.

Lerbinger, O. (2012). *The crisis manager: Facing disaster, conflicts and failures*. Hoboken, NJ: Taylor and Francis.

Lord, R. (1989). *The nonprofit problem solver: A management guide*. West Port, CT: Praeger.

Maguire, M. (2002). Globalization, education policy and the teacher. *International Studies in Sociology of Education*, 12(3), 261-276. doi: 10.1080/09620210200200093

Maguire, M. (2014). Reforming teacher education in England: 'an economy of discourses of truth'. *Journal of Education Policy*, 29(6), 774\_784. <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2014.887784>

Massialas, B. G., & Flouris, G. (1994). *Education and the emerging concept of national identity in Greece*. Paper presented at the Comparative and International Education Society, San Diego: Calif. March 21-24 1994.

Matsopoulos, A. (2011). mapping the basic constructs on resilience and a new model of ecosystemic resilience-focused consultation model in schools. In A. Matsopoulos (Ed) *From vulnerability to resilience: Applications for the school setting and family* [in Greek], (pp. 26-81). Athens, Greece: Papazisis Publishing

Matsopoulos, A. (2017). Growth focused resilience centered ecosystemic consultation (g.r.e.co model) in Greek-Cypriot schools: Empirical support for meaningful change in educational settings. Paper presented at the International Systemic Research Conference, Heidelberg, Germany.

Matsopoulos, A., Nastasi, B., Fragkiadaki, E., & Koutsopina, E. (2017). The well-being of school children in Crete, Greece. In Cefai, C. & Cooper, P. (Eds). *Mental health promotion in schools: Cross cultural narratives and perspectives* (pp. 69-84). Dordrecht, Netherlands: Sense Publications.

Matthews, G., & Eden, P. (1996). Disaster management training in libraries. *Library Review*, 45 (1), 30–38.

McKinnon, C. (2005). Cosmopolitan hope. In Brock, G. & Brighouse, H. (Eds), *The Political Philosophy of Cosmopolitanism*, Cambridge: Cambridge University.

Miner, J.B., 2015, *Organizational behavior 1: Essential theories of motivation and leadership*, Routledge: London.

Ministry of Education (2010). *Presentation of the Bill 'Upgrade of the Teachers' Role' to the Government Cabinet*. Retrieved [28/1/2017] from <http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/7f4d3181-8c97-4d49-8212-57bdf7ff860/tonesxoleio.pdf> [in Greek]

Mitroff, I. I., Shrivastava, P., & Udwadia, F. E. (1987). Effective crisis management. *Academy of Management*, 1(3), 283–292.

Mortimore, P. (1991). School effectiveness research: which way at the cross-roads? *Paper presented at the Fourth International Conference for School Effectiveness and Improvement*, Cardiff.

Mouffe, C. (1995). Politics, democratic action, and solidarity. *Inquiry*, 38(1-2), 99-108.

Myers, P. (2008). Democratizing school authority: Brazilian teachers' perceptions of the election of principals. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 952-966.

Neave, G. (1992). *The teaching nation: prospects for teachers in the European Community*. Oxford: Pergamon Press.

O.E.C.D. (2005). *School safety and security: Lessons in danger*. Paris.

OECD (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing.

- Paraskevas, A. (2006). Crisis management response system? A complexity science approach to organizational crises. *Management Decision*, 44(7), 892–907.
- Paraskevopoulos, I. N., & Herbert, M. (2013). Psychological problems of children and teenagers. Athens, Greece: Pedio Publishing. (in Greek).
- Paraskevopoulos, I., & Morgan, W. J. (2011). *Greek Education and the Financial Crisis*. Grundfragen und Trends| International. Retrieved from <http://www.nottingham.ac.uk/education/documents/research/unesco/1/greekeducationandthefinancialcrisi.pdf>.
- Penninckx, M. (2017). Effects and side effects of school inspections: A general framework. *Studies in Educational Evaluation*, 52, 1-11. doi: 10.1016/J.STUEDUC.2016.06.006
- Pickering, WSF. (Ed.) (2006). Emile Durkheim: Selected writings on education, Oxon: Routledge.
- Pike, S.D., 2013, Destination Marketing and Management–Theories and Applications. *Tourism Management*, 34, pp.247-248.
- Pont, B. D., Nusche, H., & Moorman, (2008). *Improving School Leadership, (Vol 1): Policy and Practice*, OECD.(August 2008)
- Presidential Decree 152/2013 (ΦΕΚ 240/5.11.2013) *Evaluation of teachers of primary and secondary education*. Retrieved [28/1/2017] from [in Greek]
- Roux-Dufort, C. (2007). Is crisis management (only) a management of exceptions. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 15(2), 105–114.
- Sachs, J. (2000). Rethinking the Practice of Teacher Professionalism. In Day, C., Fernandez, A., Hauge, T. & Moller, J. (Eds), *The Life and Work of Teachers. International Perspectives in Changing Times*. London: Falmer Press.
- Saiti, A. (2007). Main Factors of job Satisfaction among Primary School Educators: Factor Analysis of the Greek Reality. *Management in Education*, 21 (2), 28-32

Salvatore, S. (2014). The mountain of cultural psychology and the mouse of empirical studies: Methodological considerations for birth control. *Culture and Psychology*, 20(4), 477-500. doi: 10.1177/1354067X14551299

Salvatore, S. (2016). *Psychology in black and white. The project of a theory-driven science.* Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Schargel, F.P. (1994) *Transforming Education through Total Quality Management: A Practitioner's Guide.* The Leadership Management Series, Princeton.

Scott, D. E. (2016). Assessment as a dimension of globalization: Exploring international insights. In Scott S., Scott D., & Webber C. (Eds) *Assessment in education. The Enabling Power of Assessment* (pp. 27-52). Dordrecht Heidelberg London New York: Springer.

Seddon, T. & Levin, J. (eds.). (2013). *World yearbook of education. Educators, professionalism and politics: global transitions, national spaces and professional projects.* London: Routledge.

Sen, A. (2001). *Development as freedom.* Oxford, UK: Oxford University Press.

Shih, M., Young, M.J. & Bucher, A., 2013, Working to reduce the effects of discrimination: Identity management strategies in organizations. *American Psychologist*, 68(3), p.145.

Siamaga, E., & Teliou, K. (2007). *First aids.* Athens, Greece: Greek Red Cross Publishing. (in Greek).

Singh, J. V. (1996). Performance slack and risk taking in organization decision. *Academy of Management Journal*, 29(3), 562–585.

Spanbauer, S.J. (1995) *Reactivating Higher Education with Total Quality Management: Using Quality and Productivity Concepts, Techniques and Tools to Improve Higher Education.* *Total Quality Management* , 6, 519-537.

Stamelos, G. (1999). *Teacher education university departments. Origins, present situation and perspectives.* Athens, Gutenberg (in Greek).



Stamelos, G. (2000). Preface. In De Queiroz J. M., *The School and its Sociologies*, Athens: Gutenberg, (in Greek).

Stamelos, G., & Bartzakli, M. (2013). The effect of a primary school teachers' trade union on the formation and realization of policy in Greece: The case of teacher evaluation policy. *Policy Futures in Education*, 11(5), 575-588. doi: 10.2304/pfie.2013.11.5.575

Stamelos, G., Vassilopoulos, A., & Bartzakli, M. (2012). Understanding the difficulties of implementation of a teachers' evaluation system in Greek primary education: From national past to European influences. *European Educational Research Journal*, 11(4), 545-557. doi: 10.2304/eeerj.2012.11.4.545

Stanton, N. A., Babaer, C., & Harris, D. (2008). Modeling command and control event analysis of systematic teamwork. Farnham, England: Ashgate.

Sturges, D. L. (1994). Communication through crisis: A strategy for organizational survival. *Management Communication Quarterly*, 7(3), 297–316.

Tan, K. (2005). The demands of justice and national allegiances. In Brock, G. & Brighouse, H. (Eds). *The Political Philosophy of Cosmopolitanism*, Cambridge: Cambridge University Press.

Tuning Project. (2003). Tuning educational structures in Europe. Final report. Phase One. European Commission, Directorate-General for Education and Culture. <http://www.unideusto.org/tuningeu/>.

Tweedie, D. & Holley, S., 2016, The subversive craft worker: Challenging 'disutility' theories of management control. *Human Relations*, p.0018726716628971.

Van der Bij, T., Geijsel, F. P., & ten Dam, G. T. M. (2016). Improving the quality of education through self-evaluation in Dutch secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 42-50. doi: 10.1016/j.stueduc.2016.04.001

Vinni, R. (2011) Total Quality Management and Paradigms of Public Administration. *International Public Review*, 8, 15-23.

Voudouri, A. (1998). Risk management in education. Athens, Greece: Voudouri Publishing. (in Greek).

- Vulliamy, G. (2010). Educational reform in a globalised age: What is globalization and how is it affecting education world-wide? *NYCU Education Journal*, 5, 2-16.
- Walker, G. H., Gibson, H., Stanton, N. A., Baber, C., Salmon, P., & Green, D. (2006). Event analysis of systemic teamwork (EAST): A novel integration of ergonomics methods to analyse C4i activity. *Ergonomics*, 49(12–13), 1345–1369.
- Wang, L., Beckett, G. H., & Brown, L. (2006). Controversies of standardized assessment in school accountability reform: A critical synthesis of multidisciplinary research evidence. *Applied Measurement in Education*, 19(4), 305-328.
- Wiborg, S. (2000). Political and cultural nationalism in education. The ideas of Rousseau and Herder concerning national education. *Comparative Education*, 36(2), 235-243.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. Maidenhead, UK: McGraw-Hill Education.
- Witcher, B.J. (1990) Total Marketing: Total Quality and Marketing Concept. *The Quarterly Review of Marketing* (Winter), 12, 55-61.
- Worthen, B. R., & Sanders, J. R. (1991). The changing face of educational evaluation. *Theory into Practice*, 30(1), 3-12. Doi: 10.1080/00405849109543470
- Wosnitza, M., O' Donnell, M., Morgan, M., Manfield, C., Beltman, S., Cefai, C., Peixoto, F., Nevralova, K., Faust, V., Schwarze, J., Delzepich, R., Silva Castro, J., Camillieri, V., & Schick, H. (2015). *Teacher resilience in Europe: A theoretical framework*. ENTRÉE Comenius Project European Union.
- Yang, C.C. (2005) An Integrated Model of TQM and GE-Six Sigma. *International Journal of Six Sigma and Competitive Advantage*, 1, 97-105. <https://doi.org/10.1504/IJSSCA.2004.005280>
- Yudof, M.G. and Busch-Vishniac, I. (1996) Total Quality: Myth or Management in Universities. *Change*, 28, 19-27. <https://doi.org/10.1080/00091383.1996.9937148>
- Zajda, J. I. (2010). *Globalization, ideology and education policy reforms*. Dordrecht Heidelberg London New York: Springer.

Zavlanos, M. (1999). Organizational behavior. Athens, Greece: Ellin Publishing. (inGreek).

Zgaga, P. (2013). The future of European teacher education in the heavy seas of higher education. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 17(3), 347-361. doi: 10.1080/13664530.2013.813750

### **Νομοθεσία – νομολογία**

Ν. 2525/1997, Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.

Ν.2986/2002, Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.

Ν. 3230/2004, Καθιέρωση Συστήματος διοίκησης με στόχους, μέτρηση της αποδοτικότητας και άλλες διατάξεις.

Ν. 3848/2010, Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις. ΦΕΚ Α΄, 71/19-5-2010.

Π.Δ. 152/2013, Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. ΦΕΚ Α΄, 240/05/11/2013.

Κοινή Υπουργική Απόφαση 153168/ΙΚ/27-11-08, Υπουργών Εσωτερικών & Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Καθορισμός Δεικτών Μέτρησης Αποδοτικότητας και Αποτελεσματικότητας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ΦΕΚ Β΄, 2473/5-12-08.

Υπουργική Απόφαση 30972/Γ1/ΦΕΚ/614/15-3-2013, Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης.

Εγκύκλιος ΔΠΙΑ/Φ.4/οικ.26397/27-12-2005 Υπουργείου Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης. Μεθοδολογία καθορισμού Δεικτών Μέτρησης της Αποτελεσματικότητας και Αποδοτικότητας της Διοίκησης (ν.3230/2004).

Εγκύκλιος 37100/Γ1/31-3-2010 Υπουργείου Παιδείας δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας.

Εγκύκλιος 110068/ΙΚ/19-9-12 Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, Καθορισμός Δεικτών Μέτρησης Αποτελεσματικότητας και Αποδοτικότητας του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού.

## Γ' ΜΕΡΟΣ - ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

**Αγαπητοί συνάδελφοι,**

στο πλαίσιο της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας μου στο Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος, διεξάγω έρευνα με θέμα:

***«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας ως προς την επιλογή Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων»***

Το παρόν ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με σκοπό να αποτυπώσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Δ.Ε. Αιτωλοακαρνανίας σχετικά με την διαδικασία και επιλογή Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων.

Το Ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και η συμμετοχή σας είναι εθελοντική. Σας παρακαλώ να αφιερώσετε περίπου 5-6 λεπτά από τον πολύτιμο χρόνο σας για τη συμπλήρωσή του. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις.

Οι πληροφορίες που θα συγκεντρωθούν θα παραμείνουν άκρως εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε διευκρίνιση χρειαστείτε: (τηλ. email).

**Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την συνεργασία!**

**Με εκτίμηση,**

**A. Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις παρακάτω προτάσεις ως προς την αξία των μοριοδοτούμενων κριτηρίων υποψήφιων Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων.**

A/ A		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1.	Έτη υπηρεσίας					
2.	Διδακτορικός τίτλος					
3.	Μεταπτυχιακός τίτλος					
4.	Δεύτερο πτυχίο					
5.	Ετήσια επιμόρφωση					
6.	Γνώση ξένης γλώσσας επιπέδου τουλάχιστον B2					
7.	Γνώση ΤΠΕ τουλάχιστον επιπέδου 1					
8.	Συνέντευξη					
9.	Ψηφοφορία Συλλόγου Διδασκόντων					
10.	Άσκηση καθηκόντων υποδιευθυντή, αναπληρωτή διευθυντή, υπεύθυνου τομέα εργαστηρίων					
11.	Άσκηση καθηκόντων διευθυντή					
12.	Συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια					

**B. Ποια πιστεύετε πως είναι τα χαρακτηριστικά του/της επιτυχημένου/νης Διευθυντή/ντριας Σχολικής Μονάδας; (επιλέξτε μόνο πέντε (5) χαρακτηριστικά).**

- Αποτελεσματικός
- Ανεκτικός
- Δίκαιος
- Δημοκρατικός
- Ενήμερος
- Ήρεμος
- Καινοτόμος
- Προσιτός
- Φιλικός
- Αντικειμενικός

- Διαλλακτικός
- Τυπικός

**Γ. Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις παρακάτω προτάσεις ως προς την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας Επιλογής ικανών Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων.**

A/ A		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1.	Ελέγχει σε μεγάλο βαθμό τις ικανότητες των υποψηφίων να διαμορφώνουν δικό τους όραμα και στόχους σχετικά με την πορεία του σχολείου.					
2.	Ελέγχει σε μεγάλο βαθμό τις ικανότητες των υποψηφίων στη δημιουργία θετικής κουλτούρας και κλίματος εντός του σχολείου.					
3.	Ελέγχει σε μεγάλο βαθμό τις ικανότητες των υποψηφίων να λειτουργούν ως ηγέτες στο χώρο του σχολείου.					
4.	Ελέγχει σε μεγάλο βαθμό τις ικανότητες των υποψηφίων ως προς την αντιμετώπιση έκτακτων καταστάσεων.					

**Δ. Δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις ακόλουθες προτάσεις.**

A/ A		Καθόλου	Λίγ ο	Αρκετά	Πολ ύ	Πάρα πολύ
1.	Η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση είναι σημαντική στην επιλογή ενός Διευθυντή Σχολικής Μονάδας.					
2.	Η υπηρεσιακή κατάσταση και η					



	διοικητική εμπειρία είναι σημαντική στην επιλογή ενός Διευθυντή Σχολικής Μονάδας.					
3.	Η συνέντευξη συμβάλλει θετικά στην επιλογή των καταλληλότερων για τη θέση του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας.					
4.	Πρέπει να μοριοδοτείται η θητεία των εκπαιδευτικών στα Υπηρεσιακά Συμβούλια για την επιλογή τους σε θέσεις Διευθυντών Σχολικών Μονάδων.					
5.	Τα μέλη των Συμβουλίων Επιλογής Διευθυντών σχολικών μονάδων έχουν τις απαραίτητες γνώσεις ώστε να επιλέξουν σωστά.					
6.	Η μαγνητοφώνηση της συνέντευξης αποτελεί θετική εξέλιξη.					
7.	Οι κάτοχοι Μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων πρέπει να μοριοδοτούνται με επιπρόσθετα μόρια.					
8.	Ένας γραπτός διαγωνισμός, με ερωτήσεις τύπου πολλαπλών επιλογών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, θα συνέβαλε σημαντικά στην επιλογή των καταλληλότερων Διευθυντών Σχολικών Μονάδων.					
9.	Οι επιλογές Διευθυντών Σχολικών Μονάδων είναι συνδεδεμένες με εξωγενείς επιρροές και κομματικές παρεμβάσεις.					
10.	Η αναμόρφωση του συστήματος επιλογής των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων είναι επιβεβλημένη.					
11.	Η ψηφοφορία του Συλλόγου					

	Διδασκόντων αποτελεί ισχυρό δείκτη αξιοκρατίας ως προς την Επιλογή του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας.				
--	--	--	--	--	--

### **Ε. Δημογραφικά Στοιχεία**

**1. Φύλο:** Άνδρας:

Γυναίκα:

**2. Ηλικία:** 20-30  31 – 40  41 – 50  51 – 60  Άνω των 60

**3. Έτη υπηρεσίας:** Έως 5  6- 10  11-20  21-30  31 και άνω

**4. Εκπαίδευση:** Επιλέξτε το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης που έχετε ολοκληρώσει.

Κάτοχος Μεταπτυχιακού

Κάτοχος Διδακτορικού

Κάτοχος δεύτερου πτυχίου

Μετεκπαίδευση

Κάτοχος βασικού τίτλου

### **5: Επαγγελματική κατάσταση**

Μόνιμος

Αναπληρωτής

Ωρομίσθιος

### **6. Υπηρεσιακή κατάσταση**

Καθηγητής/α

Υποδιευθυντής/ντρια

Διευθυντής/ντρια

### **7. Τύπος σχολείου που υπηρετείτε**

Γυμνάσιο

Γενικό Λύκειο

Επαγγελματικό Λύκειο

***Σας Ευχαριστώ πολύ!***