



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΠΑΤΡΩΝ**  
UNIVERSITY OF PATRAS

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης Επιχειρήσεων  
Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας

Διεύθυνση: Μεγάλου Αλεξάνδρου 1, 263 34 ΠΑΤΡΑ

Τηλ.: 2610 369217, Φαξ: 2610 396184,

website: [monofu.teiwest.gr](http://monofu.teiwest.gr), email: [monofu@teiwest.gr](mailto:monofu@teiwest.gr)

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ  
ΣΠΟΥΔΩΝ**



**ΔΙΟΙΚΗΣΗ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**EDUCATION  
MANAGEMENT**

## **Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Διοίκηση Εκπαίδευσης / Education Management**

### **Διπλωματική Εργασία**

## **Συγκριτική Παρουσίαση των Νομοθετικών Ρυθμίσεων της Τελευταίας Δεκαετίας, ως προς την Επιλογή Στελεχών Εκπαίδευσης**

**Σκεπετάρης Ηλίας**

**Α΄ Επιβλέπων: Παπαδόπουλος Δημήτριος, Επικ. Καθηγητής**

**Β΄ Συν - Επιβλέπων: Γεωργιάδου Νίκη, Επικ. Καθηγήτρια**

**Γ΄ Συν - Επιβλέπων: Γατομάτης Παναγιώτης, Επικ. Καθηγητής**

**Πάτρα, Οκτώβριος 2019**

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

© Πανεπιστήμιο Πατρών, 2019

Η παρούσα Εργασία καθώς και τα αποτελέσματα αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Πατρών και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα της Εργασίας καθώς και το όνομα του Πανεπιστημίου Πατρών όπου εκπονήθηκε.

## Περίληψη

Η λειτουργία της εκπαίδευσης περιλαμβάνει πολλές σημαντικές διαδικασίες, μια εκ των οποίων είναι η επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών στελεχών, τα οποία είναι υπεύθυνα για την διαχείριση και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στην περιοχή της αρμοδιότητάς τους. Μετά την κατάργηση της μονιμότητας των στελεχών της εκπαίδευσης, το 1982, ακολούθησε μια σειρά νομοθετικών κειμένων με τα οποία θεσμοθετείται το μοντέλο διοίκησης στην εκπαίδευση που ισχύει και σήμερα. Ωστόσο, όλα αυτά τα χρόνια μέχρι σήμερα, δεν κατέστη εφικτό η ελληνική Πολιτεία να καταλήξει σε ένα σύστημα επιλογής εκπαιδευτικών στελεχών αποτελεσματικό και αξιόπιστο, αφού δεν έχουν περιγραφεί με σαφήνεια τα κριτήρια που πρέπει να πληρούνται ανάλογα με τις ανάγκες και απαιτήσεις της κάθε θέσης.

Στόχος της παρούσας διπλωματικής εργασίας, είναι να καταγραφούν και να μελετηθούν οι διαδικασίες επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης την τελευταία δεκαετία, αποβλέποντας η ιστορική αυτή αναδρομή και η συγκριτική παρουσίαση των εκάστοτε αλλαγών και επιδιώξεων, να συμβάλλουν στην εξαγωγή γόνιμων συμπερασμάτων αναφορικά με τις συγκεκριμένες διαδικασίες για το παρόν και το μέλλον.

Λέξεις κλειδιά: επιλογή στελεχών εκπαίδευσης, ιστορία της εκπαίδευσης.

## **Abstract**

The functioning of education involves many important processes, one of which is the selection of appropriate educators, who are responsible for the management and implementation of educational policy in their area of responsibility. Following the abolition of education staff in 1982, a series of legislative texts followed that established the model of administration in education that still exists today. However, all these years to date, it has not been possible for the Greek State to come up with an effective and reliable system of selection of teaching staff, since the criteria that must be fulfilled according to the needs and requirements of each position have not been clearly described.

The purpose of this thesis is to record and study the processes of selecting educational executives in the last decade, with the aim of historical background and comparative presentation of changes and aspirations, to contribute to producing fruitful conclusions about these processes present and future.

**Keywords:** selection of educational administrators, history of education.

## Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	3
Abstract.....	4
Εισαγωγή.....	7
1. Σκοπός και μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας.....	10
1.1 Μέθοδος.....	11
2. Διασαφήνιση εννοιών.....	13
2.1 Οι λειτουργίες της Διοίκησης.....	14
2.1.1 Ηγεσία στην εκπαίδευση.....	20
2.1.2 Τύποι ηγεσίας.....	21
2.2 Διοίκηση στην Εκπαίδευση.....	23
2.2.2 Το πλαίσιο της Διοίκησης της Εκπαίδευσης.....	24
2.3 Διεύθυνση στην Εκπαίδευση.....	26
2.3.1 Ο ρόλος του διευθυντή.....	26
2.4 Αποκέντρωση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης – Η Διεύθυνση Περιφερειών.....	28
3. Η επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων.....	311
3.1 Ο νόμος 3848/2010 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».....	31
3.2 Ο νόμος 4327/2015 «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».....	34
3.3 Παρουσίαση και σύγκριση των δύο τελευταίων συστημάτων επιλογής Διευθυντών Σχολικών μονάδων.....	37
3.4 Ο Νόμος 4473/2017 «Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης».....	39
3.5 Ο Νόμος 4547/2018 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».....	40
3.6 Οι μέθοδοι επιλογής των διευθυντών στις σχολικές μονάδες.....	43
3.7 Η επισκόπηση των κριτηρίων επιλογής διευθυντών των σχολικών μονάδων στο ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο.....	45
4. Ευρήματα άλλων ερευνών για την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης.....	499

5.	Η εξέλιξη του θεσμικού πλαισίου.....	50
5.1	Η εισαγωγή της ψηφοφορίας αντί της συνέντευξης.....	511
5.2	Αναδιοργάνωση των δομών και αναρρύθμιση του συστήματος επιλογής στελεχών..	51
6.	Διοικητικές τάσεις στην ευρωπαϊκή εκπαίδευση.....	544
6.1	Αποκέντρωση των εκπαιδευτικών αρμοδιοτήτων στην Ε.Ε.....	555
6.2	Ο ρόλος των διευθυντών και των συλλογικών οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στην εκπαίδευση στις χώρες της Ε.Ε.....	56
7.	Θέματα προς συζήτηση.....	60
7.1	Προτάσεις.....	70
	Βιβλιογραφία.....	733

## Εισαγωγή

Μια από τις βασικές παραμέτρους της εκπαιδευτικής πολιτικής, αποτελεί η στελέχωση της εκπαίδευσης με τα κατάλληλα πρόσωπα, ένα άκρως σημαντικό και ενδιαφέρον ζήτημα. Ωστόσο, μέχρι σήμερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το συγκεκριμένο ζήτημα δεν έχει αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά, εφόσον δεν υπάρχει ένα σχετικό ορθολογικό πλαίσιο και η εκάστοτε κεντρική εξουσία λειτουργεί ελεγκτικά και παρεμβατικά στην διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων. Αυτό αποδεικνύεται από την εφαρμογή εννέα διαφορετικών συστημάτων επιλογής στελεχών εκπαίδευσης, από το 1985 μέχρι τις μέρες μας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Η οργάνωση και η διοίκηση της εκπαίδευσης, είναι ένα ζήτημα που απασχολεί τόσο τον εκπαιδευτικό κόσμο όσο και ολόκληρη την κοινωνία, δεδομένου του καθοριστικού ρόλου της εκπαίδευσης στην πρόοδο και ανάπτυξη των σύγχρονων κοινωνιών. Αν και τα τελευταία χρόνια έχει σημειωθεί σημαντική πρόοδος, χρειάζεται ο εκπαιδευτικός διοικητικός μηχανισμός να προσαρμοστεί στις νέες κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες ώστε να πάψει να είναι δυσλειτουργικός και δύσκαμπτος (Ανδρέου, 1999).

Το ζήτημα της ομαλής λειτουργίας του σχολείου είναι σύνθετο και πολύμορφο και αφορά όλο το προσωπικό της εκπαίδευσης. Εφόσον λοιπόν, στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη παρουσιάζονται στις σχολικές μονάδες της χώρας μας δυσχέρειες και επιπλοκές που αφορούν ζητήματα παιδαγωγικά αλλά και διοικητικά, χρειάζεται να μπορέσουν να συντονιστούν όλες οι δυνάμεις μιας σχολικής μονάδας. Ο συντονισμός αυτός αποτελεί ευθύνη κυρίως του διευθυντή του σχολείου και προκειμένου να είναι αποτελεσματικός είναι απαραίτητη η γνώση και η εφαρμογή των βασικών αρχών οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης (Κουτούζης, 2001).

Στα πλαίσια βελτίωσης της δομής, της οργάνωσης και της λειτουργίας των σχολείων με τις συνεχείς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, κρίνεται αναγκαία η μόνιμη αλλαγή των εκπαιδευτικών μονάδων. Μελετώντας την υπάρχουσα ελληνική βιβλιογραφία αναφορικά με τα Στελέχη Εκπαίδευσης, το συμπέρασμα που συνάγεται είναι πως οι ερευνητικές εργασίες σχετικά με το θεσμό και το ρόλο του Περιφερειακού Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και την εν γένει συμβολή του στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι ελάχιστες σε σύγκριση με αυτές που αναφέρονται στο ρόλο του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στον Προϊστάμενο Γραφείου, στο Σχολικό Σύμβουλο (Στραβάκου, 2003). Το βιβλιογραφικό αυτό

κενό, επιδιώκεται να συμπληρωθεί ως ένα βαθμό με την παρούσα εργασία, δίνοντας συγχρόνως το έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Ειδικότερα, η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζει στη συγκριτική παρουσίαση των νομοθετικών ρυθμίσεων της τελευταίας δεκαετίας, ως προς την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης (από το ν.3848/2010 έως το ν.4547/2018). Με αφετηρία τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των τελευταίων δέκα ετών, επιχειρείται σε αυτή τη συγκριτική εργασία η διερεύνηση των επιπτώσεών τους στη συνολική εκπαιδευτική πολιτική, όπως και η εξέταση του πλαισίου και της νομοθεσίας που αφορά την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης.

Για τους παραπάνω σκοπούς, μελετώνται τα σχετικά δημοσιευμένα ΦΕΚ, νομοθετήματα, εγκύκλιοι και εισηγητικές εκθέσεις. Μελετώντας τη νομοθεσία των ελληνικών σχολείων σε συνάρτηση με τους παράγοντες διαμόρφωσής της, επιτυγχάνεται πιο βαθιά κατανόηση της σημερινής κατάστασης των ελληνικών σχολείων και επιπλέον, λειτουργεί βοηθητικά στην εξεύρεση εναλλακτικών προτάσεων. Η μέθοδος ανάλυσης που χρησιμοποιείται είναι η ιστορική – συγκριτική ανάλυση. Αξίωμα και μοντέλο ανάλυσης, αποτελεί η επιστημονική θέση ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν είναι ανεξάρτητες από τους κοινωνικοοικονομικούς, πολιτισμικούς και πολιτικούς παράγοντες της ιστορικής στιγμής που συμβαίνουν, τα λεγόμενα «πεδία δύναμης» (Μπουζάκης, 2002).

Στο πρώτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται ο σκοπός και τα ερωτήματα που θα απαντηθούν μέσα από την ανάλυση κάθε νομοθετήματος, η μέθοδος ανάλυσης και η βιβλιογραφική επισκόπηση του θέματος.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, προσεγγίζονται βασικές διαστάσεις της θεματικής «Διευθυντής στο σχολείο», διασαφηνίζονται οι έννοιες της Διοίκησης, της Διεύθυνσης και της Ηγεσίας, της Διοίκησης και της Διεύθυνσης στην Εκπαίδευση, των Αρχών και της αποκέντρωσης της Εκπαιδευτικής Διοίκησης και της Διεύθυνσης των Περιφερειών.

Στο τρίτο κεφάλαιο, παρατίθεται όλο το νομοθετικό πλαίσιο που αφορά το θεσμό και την επιλογή των στελεχών Εκπαίδευσης, παρουσιάζονται οι νόμοι για την επιλογή των διευθυντών στις σχολικές μονάδες (ν.3848/2010, ν.4327/2015, ν.4473/2017, ν.4547/2018), οι μέθοδοι επιλογής και γίνεται επισκόπηση των κριτηρίων επιλογής διευθυντών.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, αναφέρονται τα ευρήματα άλλων ερευνών για την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης. Το πέμπτο κεφάλαιο, αναφέρεται στην εξέλιξη του θεσμικού πλαισίου από τη δεκαετία του 2010, όσον αφορά στην επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης.



Το έκτο κεφάλαιο αναφέρεται στις Διοικητικές τάσεις και μεταρρυθμίσεις της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης και ειδικότερα, αναλύονται η αποκέντρωση των εκπαιδευτικών αρμοδιοτήτων και ο ρόλος των διευθυντών και των συλλογικών οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στην εκπαίδευση στις χώρες της Ε.Ε.

Η εργασία κλείνει με το έβδομο κεφάλαιο, όπου παρουσιάζονται συγκριτικά τα νομοθετήματα που αφορούν την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων, καθώς και προτάσεις για το μέλλον και θέματα για περαιτέρω έρευνα.

## **1. Σκοπός και μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας**

Για την οργάνωση και λειτουργία των σύγχρονων σχολικών μονάδων, αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα, είναι μεγίστης σημασίας το προφίλ και το υψηλό επίπεδο κατάρτισης των στελεχών που επιλέγονται.

Στη δημόσια διοίκηση, που εξελίσσεται δυναμικά, οι νέες τάσεις δίνουν έμφαση στην εφαρμογή των αρχών του μοντέλου διοίκησης ολικής ποιότητας, αλλά και των αρχών της διοίκησης στην υπηρεσία του πολίτη στην εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό, ακολουθώντας τις απαιτήσεις της εποχής και διατηρώντας το ρόλο του ως φορέα παιδείας και κοινωνικοποίησης, το σχολείο πρέπει να είναι αποτελεσματικό, δημοκρατικό και ανοιχτό στην κοινωνία, να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και δυνατότητα αδιάλειπτης βελτίωσης του ποιοτικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Επιβάλλεται λοιπόν, η παρουσία ικανών διευθυντικών στελεχών που θα διαχειρίζονται αποτελεσματικά την πολύπλοκη σχολική πραγματικότητα. Η θέσπιση, από την Πολιτεία, κριτηρίων επιλογής για την εύρεση των ικανότερων διευθυντικών στελεχών, συμβάλλει σημαντικά στην επίτευξη του στόχου αυτού (Κατσαρός, 2008).

Για να δικαιούται ένας εκπαιδευτικός να διεκδικήσει τη θέση του διευθυντή της σχολικής μονάδας και να ανταποκριθεί σε αυτή αποτελεσματικά, χρειάζεται - σύμφωνα με κριτήρια επιλογής των διευθυντών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης - να συνδυάζει τα τυπικά προσόντα, τις γνώσεις, τις δεξιότητές του και την εμπειρία του με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών.

Στην παρούσα εργασία, όπου γίνεται προσπάθεια εξέτασης, κατανόησης και ερμηνείας των στάσεων, των αντιλήψεων και των καθημερινών δράσεων των διευθυντών, η ερμηνευτική μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε στηρίζεται στην ποιοτική έρευνα με την ανάλυση περιεχομένου. Η εξέταση μεμονωμένων περιπτώσεων, που λόγω κοινωνικών/πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων δε μπορούν να γενικευθούν σε έναν γενικό πληθυσμό αναφοράς και απαιτούν διερεύνηση σε βάθος, δεν είναι κάτι ασυνήθιστο σε μια ποιοτική κοινωνική έρευνα. Στην περίπτωση αυτή, οι γενικεύσεις που γίνονται είναι αναλυτικές ή θεωρητικές γενικεύσεις (Παπαϊωάννου, 2007).

## 1.1 Μέθοδος

Το υλικό που διερευνάται είναι νόμοι, εγκύκλιοι, προεδρικά διατάγματα και εισηγητικές εκθέσεις, τα σχετικά νομοθετήματα δηλαδή με την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης σχολικών μονάδων. Προκειμένου αυτά να γίνουν καλύτερα κατανοητά, παρουσιάζονται και οι απόψεις των εκπαιδευτικών συνδικάτων και απόψεις που παρουσιάστηκαν στον τύπο. Για την κατανόηση και ερμηνεία των νομοθετικών αλλαγών χρησιμοποιείται το μοντέλο ανάλυσης των πεδίων δύναμης. Βασική παραδοχή του ερμηνευτικού πλαισίου είναι ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ τεσσάρων πεδίων δύναμης (πολιτικό, οικονομικό, ιδεολογικό-πολιτιστικό, εκπαιδευτικό) είναι αυτή που δρομολογεί μία μεταρρυθμιστική προσπάθεια. Οι αλλαγές στην εκπαίδευση δηλαδή, προκαλούνται ως αποτέλεσμα της σύγκρουσης ανάμεσα στις διάφορες κοινωνικές ομάδες, στο πλαίσιο του κράτους (Μπουζάκης, 2002).

Ως προς την ερμηνεία των κειμένων, οι διαδικασίες αλληλεπίδρασης και συμβιβασμού είναι αυτές που διαμορφώνουν κάθε πολιτικό κείμενο και κατά συνέπεια κάθε εκπαιδευτικό πολιτικό κείμενο. Όμως, ενώ το πολιτικό κείμενο περιγράφει τον σχεδιασμό και τη στρατηγική, η εφαρμογή της πολιτικής είναι μια ανεξάρτητη διαδικασία. Έτσι, η μελέτη ενός νομοθετήματος απαιτεί προσεκτική διερεύνηση και εντοπισμό των διατυπώσεων με λανθάνοντα νοήματα, ώστε να ερμηνευθεί η πολιτική δράση. Προτείνονται λοιπόν, δύο επίπεδα ανάλυσης στην ερμηνεία των πολιτικών κειμένων. Το πρώτο επίπεδο, αναφέρεται στο νομικό κείμενο και τους σκοπούς του και το δεύτερο επίπεδο, στην κοινωνική πραγματικότητα και στους στόχους του κειμένου που την εξυπηρετούν

Για την ανάλυση των εκπαιδευτικών ζητημάτων, προτείνεται τριμερές σύστημα. Έτσι, για την κατανόηση μιας εκπαιδευτικής μεταβλητής θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι επικρατούσες συνθήκες και προοπτικές, οι εξωτερικές-διεθνείς εκπαιδευτικές επιρροές και ο αναγνωστικός κώδικας των πρωταγωνιστών (Ματθαίου, 2012).

Η ερμηνευτική προσέγγιση στην παρούσα εργασία, βασίζεται στην ιστορική-συγκριτική ανάλυση (Καζαμίας, 2002) και στον ερμηνευτικό κύκλο. Μέσα από την ιστορική-συγκριτική ανάλυση προβάλλεται ο συνδυασμός ιστορίας και κοινωνικής επιστημονικής θεωρίας και επισημαίνονται οι αιτίες διαμόρφωσης των κοινωνικών φαινομένων μέσα στο ιστορικό πλαίσιο (Καλογιαννάκη, 2011).

Με τη μέθοδο του ερμηνευτικού κύκλου, επιδιώκεται η προσέγγιση της πολιτικής διάστασης της εκπαίδευσης, η αντιπαράθεση των νοημάτων του κειμένου με το πνεύμα της εποχής και η διερεύνηση των συνθηκών κάτω από τις οποίες δημιουργήθηκε. Η μέθοδος αυτή, διέπεται από το σχήμα «κατάσταση-κατανόηση-ερμηνεία» και προτείνεται μία σειρά από επαναλαμβανόμενες προσεγγίσεις του κειμένου, κάθε μία από τις οποίες οδηγεί σε βαθύτερη κατανόηση του κειμένου (Πυργιωτάκης & Παπαδάκης, 1999). Σε μια τέτοιου είδους έρευνα, πρέπει να τηρηθούν οι εξής αρχές: α) διατήρηση ιστορικότητας, το παρελθόν δεν πρέπει να ερμηνεύεται με τα μέτρα του παρόντος β) μελέτη του αντικειμένου της έρευνας με βάση τον χωροχρόνο όπου δημιουργήθηκε γ) ερμηνευτικός κύκλος, προσέγγιση και εξέταση του ερευνώμενου κειμένου σε σχέση με τις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές, πολιτιστικές συνθήκες που το δημιούργησαν, με αλληπάλληλες προσπάθειες ανάγνωσης (Πυργιωτάκη, 2004). Στην παρουσίαση των νομοθετημάτων, περιγράφεται το πολιτικο-οικονομικό πλαίσιο και η επικρατούσα εκπαιδευτική πολιτική της χώρας.

## **1.2 Η αναγκαιότητα της έρευνας**

Βασικό σημείο των θεωρητικών προσεγγίσεων για την επιλογή στελεχών αποτελεί η ανάπτυξη συστημάτων και μεθόδων επιλογής αποτελεσματικών στελεχών, με αντικειμενικό, έγκυρο και αξιόπιστο τρόπο. Στην ελληνική πραγματικότητα όμως, η αποκομματικοποίηση της διαδικασίας επιλογής αποτελεί ακόμα ζητούμενο. Επιπλέον, το γεγονός πως δεν έχουν πραγματοποιηθεί ακόμη συστηματικές έρευνες για το νέο νόμο 4473/2017 και η έλλειψη σχετικής βιβλιογραφίας, επιτείνει τη σημασία της παρούσας έρευνας, όπως και το γεγονός ότι η νέα διαδικασία επιλογής διευθυντών, έχει επηρεάσει και προκαλέσει έντονες συζητήσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα σχετικά με το νομοθετικό πλαίσιο της τελευταίας δεκαετίας (Ν. 3848/2010, 4327/2015 και 4473/2017).

Τα σχετικά νομοθετήματα επιδιώκεται να αναλυθούν σε βάθος υπό το πρίσμα των βασικών θεωρητικών προσεγγίσεων και των πορισμάτων της επιστημονικής έρευνας. Επίσης, αποτελεί επιδίωξη της συγκεκριμένης έρευνας η ανάδειξη προτάσεων που θα λειτουργήσουν συμπληρωματικά ή βελτιωτικά στο πλαίσιο επιλογής των Διευθυντών. Τέλος, η εμπειρική έρευνα λόγω της φύσης της (μεθοδολογική αξιοποίηση της ανάλυσης περιεχομένου και ποιοτική προσέγγιση του θέματος) υπογραμμίζει την πρωτοτυπία της παρούσας εργασίας.

## 2. Διασαφήνιση εννοιών

Ο όρος *διοίκηση*, προέρχεται ετυμολογικά από το ρήμα *διοικώ*, με την έννοια *διευθύνω, διαχειρίζομαι, ρυθμίζω συλλογικές αποφάσεις* (Μπαμπινιώτης, 2002) και αντιστοιχεί στον αγγλικό όρο *management*, όταν αναφέρεται στην εκπαίδευση και στις διαδικασίες της μάθησης. Αποτελεί λοιπόν, η διοίκηση *«την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων μέσω της σωστής καθοδήγησης και υποκίνησης του ανθρώπινου δυναμικού»* (Σαΐτης, 2000).

Η διοίκηση είναι μια δραστηριότητα, η οποία ασκείται συστηματικά και περιλαμβάνει τις λειτουργίες του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου των δραστηριοτήτων με τη χρήση και την αξιοποίηση όλων των παραγωγικών πόρων του οργανισμού. Ένα ιδιαίτερα σημαντικό στάδιο αυτής της συνεχόμενης δραστηριότητας, αποτελεί η ανασκόπηση πριν από την έναρξη κάθε διαδικασίας, καθώς και η αξιολόγηση της διαδικασίας και η ενδεχόμενη τροποποίησή της.

Τρεις βασικοί και αλληλένδετοι όροι εμπλέκονται στην επιστήμη της διοίκησης: η διοίκηση, η διεύθυνση και η ηγεσία, όπως συμβαίνει αντίστοιχα και στον τομέα της εκπαίδευσης. Μάλιστα, στην εκπαίδευση η ηγεσία, αποσκοπώντας στην υλοποίηση των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού, σχετίζεται με την επίδραση των δράσεων των άλλων, ενώ η διοίκηση σχετίζεται με τη διατήρηση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας των τρεχουσών οργανωτικών ρυθμίσεων. Είναι λοιπόν, προφανές πως για την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού απαιτείται να δοθεί εξίσου βαρύτητα στην ηγεσία και στη διοίκηση (Bush, 2006).

Έτσι λοιπόν, τα τελευταία χρόνια το έργο των Στελεχών Εκπαίδευσης έχει αποτελέσει αντικείμενο έντονου ενδιαφέροντος διαφόρων ερευνητών και έχει παρατηρηθεί μια πλούσια δραστηριότητα για τη βελτίωσή του. Στο πλαίσιο αυτό, η διοίκηση στην εκπαίδευση ορίζεται και ως ένα σύστημα δράσης, το οποίο αποσκοπεί στην επίτευξη των στόχων των εκπαιδευτικών οργανισμών και για το λόγο αυτό χρησιμοποιεί ορθολογικά όλους τους διαθέσιμους πόρους, υλικούς και ανθρώπινους, μέσω των λειτουργιών της οργάνωσης, του προγραμματισμού, της διεύθυνσης, του συντονισμού και του ελέγχου (Τσόνιας, 2005).

## 2.1 Οι λειτουργίες της Διοίκησης

Κρίνεται σκόπιμο στο σημείο αυτό, να περιγραφούν αναλυτικότερα οι λειτουργίες της διοίκησης, αρχής γενομένης από τη λειτουργία του προγραμματισμού. Με τον προγραμματισμό, που προηγείται των άλλων λειτουργιών, προσδιορίζονται οι μελλοντικοί στόχοι, επιλέγεται η καταλληλότερη πορεία, τα απαραίτητα μέσα και οι επιμέρους ενέργειες για την υλοποίησή τους. Έτσι, οι δράσεις συντονίζονται αποτελεσματικότερα, εξασφαλίζεται οικονομία χρόνου και πόρων, καθώς αποφεύγονται άσκοπες ενέργειες ή παραλείψεις, τίθεται οι προδιαγραφές εποπτείας και ελέγχου του αποτελέσματος.

Ο προγραμματισμός διακρίνεται σε στρατηγικό και σε λειτουργικό. Με τον στρατηγικό προγραμματισμό στην εκπαίδευση, λαμβάνονται οι σημαντικότερες αποφάσεις, αναφορικά με τους μακροπρόθεσμους στόχους της εκπαίδευσης και την στρατηγική επίτευξής τους. Αφορά τα ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια και συχνά ταυτίζεται με την εκπαιδευτική πολιτική, καθώς η διάκριση μεταξύ γενικής πολιτικής και προγραμματισμού δεν είναι απόλυτη. Ο λειτουργικός προγραμματισμός από την άλλη, πραγματοποιείται από τα πιο χαμηλά επίπεδα της διοικητικής ιεραρχίας και αφορά τη δράση, βραχυπρόθεσμη και μεσοπρόθεσμη, των εκπαιδευτικών οργανισμών. Σχετίζεται με την καθημερινή λειτουργία του οργανισμού και αφορά τον αναλυτικότερο καθορισμό των επιμέρους στόχων, την δημιουργία σχεδίων δράσεων, τον προσδιορισμό των απαραίτητων πόρων. Ο βαθμός αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, ο βαθμός αυτονομίας των κατώτερων επιπέδων διοίκησης και το εύρος της διακριτικής τους ευχέρειας για τη λήψη ουσιαστικών αποφάσεων, είναι οι παράγοντες που καθορίζουν την άσκηση του στρατηγικού ή του λειτουργικού προγραμματισμού στα διάφορα επίπεδα διοίκησης του εκπαιδευτικού οργανισμού (Λαϊνός, 1996). Για να μπορέσει να χαρακτηριστεί επιτυχημένος ο προγραμματισμός σε έναν οργανισμό, πρέπει οι αποφάσεις που λαμβάνονται να είναι όσο το δυνατόν ορθότερες. Επομένως, είναι αναγκαίο η πληροφόρηση στην οποία βασίζεται, να είναι επαρκής και τεκμηριωμένη. Οι πηγές πληροφόρησης αυξάνονται με την εξασφάλιση και αξιοποίηση της συμμετοχής όλων των διοικητικών στελεχών και μελών. Τέλος, απαιτείται ο προσδιορισμός του περιεχομένου, των χρονικών πλαισίων και του φορέα υλοποίησης κάθε δράσης, να καθοριστούν με σαφήνεια, ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις μεταβαλλόμενες συνθήκες.

Η λειτουργία της οργάνωσης είναι *«η διαδικασία προσδιορισμού, ομαδοποίησης και κατανομής των απαραίτητων εργασιών και πόρων για την εκπλήρωση των σκοπών του οργανισμού. Προσδιορίζεται ο ρόλος κάθε ατόμου και δημιουργείται ένα συγκεκριμένο πλέγμα σχέσεων εξουσιών και ευθυνών»*. Αφορά δηλαδή, τις απαραίτητες διεργασίες για τη

δημιουργία της οργανωτικής δομής ενός συστήματος ή οργανισμού, καθώς και αυτές που απαιτούνται για την κατάλληλη διάταξη των διαθέσιμων πόρων και μέσων. Προκειμένου να υλοποιηθεί αποτελεσματικά η διοικητική λειτουργία της οργάνωσης, πρέπει κατ' αρχήν να γίνουν πλήρως οι στόχοι του οργανισμού. Εν συνεχεία, χρειάζεται να προσδιοριστούν, να αναλυθούν και να ομαδοποιηθούν τα διάφορα καθήκοντα, να εντοπιστούν τα απαραίτητα μέσα και πόροι και να αξιολογηθεί το αποτέλεσμα της δομής που προκύπτει.

Αναλυτικότερα, μια από τις βασικές αρχές της οργάνωσης, είναι ο καταμερισμός της εργασίας, ο οποίος στην εκπαίδευση σχετίζεται με την ανάγκη διαίρεσης του συνολικού εκπαιδευτικού έργου σε επιμέρους αντικείμενα, τα οποία διδάσκονται από εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων. Συνδέεται με την εξειδίκευση των εργαζομένων και συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη εποπτεία και έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ακόμα μία βασική αρχή της οργάνωσης, είναι η τμηματοποίηση. Αναζητείται δηλαδή, ο καταλληλότερος τρόπος ομαδοποίησης των εργασιών και δημιουργούνται ανάλογα τμήματα, σύμφωνα με ορισμένα κριτήρια, για την επίτευξη ομοιογένειας και πιο αποτελεσματικής λειτουργίας της οργάνωσης. Βασικό χαρακτηριστικό της δομής της οργάνωσης, αποτελεί ο βαθμός συγκέντρωσης ή αποκέντρωσης των αρμοδιοτήτων και των εξουσιών. Ο βαθμός αυτός αποτελεί συνάρτηση των σκοπών, του είδους των εργασιών, του περιβάλλοντος, των ικανοτήτων και του στυλ ηγεσίας των διευθυντικών στελεχών. Τέλος, ένα από τα χαρακτηριστικά της δομής της οργάνωσης είναι η έκταση της εποπτείας, η οποία καθορίζεται από τους σκοπούς, το είδος των εργασιών, το επίπεδο διοίκησης και τις ιδιαιτερότητες κάθε οργάνωσης (Κατσαρός, 2008).

Σύμφωνα με τις προαναφερθείσες αρχές, επιτυγχάνεται η διαμόρφωση μιας σταθερής διάρθρωσης θέσεων, τμημάτων και σχέσεων επικοινωνίας και εξουσίας μεταξύ των μελών του οργανισμού. Έτσι, διαμορφώνεται η δομή του οργανισμού, η οποία αποτελεί μια τυπική ή επίσημη οργάνωση. Στα πλαίσια της τυπικής οργάνωσης, οι διαδικασίες και οι σχέσεις των μελών είναι συγκεκριμένες και προδιαγεγραμμένες με σαφήνεια και κινούνται προς την επίτευξη ενός κοινού σκοπού. Υπάρχει βέβαια και η περίπτωση της άτυπης οργάνωσης, η οποία δεν έχει ευδιάκριτη δομή ούτε παγιωμένους κανόνες λειτουργίας, ενώ οι σχέσεις μεταξύ των μελών αναπτύσσονται αυθόρμητα και οι στόχοι που επιδιώκονται έχουν ευκαιριακό χαρακτήρα.

Η διοικητική λειτουργία του συντονισμού είναι *«η διαδικασία συνδυασμού, συσχέτισης και εναρμόνισης όλων των δράσεων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο ενός οργανισμού, ώστε να επιτυγχάνεται η συνοχή και η ενότητα των στόχων του»*. Η αναγκαιότητα του συντονισμού εξαρτάται από την πολυπλοκότητα του κάθε οργανισμού. Έτσι, καθώς το εκπαιδευτικό

σύστημα χαρακτηρίζεται από πολύπλοκα σύνολα μονάδων, πολυσύνθετες υπηρεσίες, πολυπληθές προσωπικό, εκτεταμένο σύστημα διοίκησης και πολυδαίδαλο νομοθετικό πλαίσιο, η λειτουργία του συντονισμού κρίνεται απολύτως αναγκαία. Οι μηχανισμοί συντονισμού, οι οποίοι μπορούν να λειτουργούν συμπληρωματικά, περιλαμβάνουν την αμοιβαία προσαρμογή, όπου ο συντονισμός προκύπτει μέσα από τις σχέσεις που βασίζονται στη διάθεση και στην ικανότητα προσαρμογής και συνεργασίας. Στην άμεση εποπτεία, κύριο συντονιστικό ρόλο παίζουν οι προϊστάμενοι, αλλά και συλλογικά όργανα (π.χ. ο σύλλογος διδασκόντων) για τον έλεγχο των πράξεων των υφισταμένων τους. Στους μηχανισμούς συντονισμού συγκαταλέγεται και η τυποποίηση των εργασιών, όπου κάθε εργασία είναι προσδιορισμένη με ακρίβεια ως προς τον χρόνο και τον τρόπο τέλεσής της, η τυποποίηση των αποτελεσμάτων, όπου ο συντονισμός προκύπτει μέσω της εκπλήρωσης των στόχων, οι οποίοι είναι προδιαγεγραμμένοι με σαφήνεια και μετρήσιμοι και τέλος, η τυποποίηση των γνώσεων και ικανοτήτων, όπου ο συντονισμός προκύπτει με έμμεσο τρόπο από την επίδραση του κοινού υποβάθρου στη συμπεριφορά των ατόμων (Μπουραντάς, 2002).

Η διοικητική λειτουργία της στελέχωσης είναι άμεσα συνδεδεμένη με την λειτουργία της οργάνωσης και σχετίζεται με *«την κάλυψη των θέσεων που δημιουργεί η οργανωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος με στελέχη που διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες για την εκπλήρωση των καθηκόντων της συγκεκριμένης θέσης»*. Αφορά ακόμα, την ανάγκη σχεδιασμού και υλοποίησης μιας στρατηγικής για την ανάπτυξη του υπάρχοντος προσωπικού. Στον χώρο της εκπαίδευσης, αυτό σχετίζεται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών.

Τα στάδια που ακολουθούνται κατά τη διαδικασία της στελέχωσης, είναι τα εξής. Αρχικά, καθορίζονται οι θέσεις απασχόλησης. Κάθε θέση αναλύεται με σκοπό την συγκέντρωση και οργάνωση των απαραίτητων πληροφοριών για την εμπειριστατωμένη περιγραφή της εργασίας και της εξειδίκευσης που απαιτείται. Έτσι, καθορίζονται και τα απαιτούμενα προσόντα, τα κριτήρια πρόσληψης και αξιολόγησης των υποψηφίων και οι αμοιβές. Επόμενα στάδια είναι η προσέλκυση των υποψηφίων και η επιλογή τους, όπου γίνεται προσπάθεια να συσχετιστούν τα προσόντα των υποψηφίων με τις απαιτήσεις της θέσης. Ακολουθούν οι διαδικασίες της τοποθέτησης, της υποδοχής και της εισαγωγικής επιμόρφωσης, που αποσκοπούν στην προσαρμογή του εργαζομένου στο εργασιακό περιβάλλον. Τέλος, αξιολογείται η διαδικασία της στελέχωσης. Αποτιμάται δηλαδή, κατά πόσο η διαδικασία αυτή οδήγησε σε καλύτερες ή χειρότερες επιλογές από την αρχική εντύπωση για κάθε υποψήφιο (Κουτούζης, 1999).



Η λειτουργία της διεύθυνσης είναι στενά συνδεδεμένη με τη λειτουργία της ηγεσίας και αφορά *«την ενσυνείδητη προσπάθεια των στελεχών για την ενεργοποίηση και την καθοδήγηση της δράσης του ανθρώπινου δυναμικού προς την αποτελεσματική υλοποίηση των σκοπών του οργανισμού»*. Σχετίζεται κυρίως με τη διαπροσωπική διάσταση της διοίκησης, αφού αφορά την κατεύθυνση της συμπεριφοράς των υφισταμένων. Ιδιαίτερα στον χώρο της εκπαίδευσης, όπου κυριαρχεί ο ανθρώπινος παράγοντας, είναι πολύ σημαντικό ο διευθυντής να μπορεί να αξιολογεί τις θεωρητικές γνώσεις του για την καθοδήγηση, τον συντονισμό, την εποπτεία και τον έλεγχο των υφισταμένων, την ανάληψη πρωτοβουλιών για την επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων και τη βελτίωση της συνεργασίας, την διαχείριση προστριβών και προβλημάτων, την ανάπτυξη θετικού εργασιακού κλίματος.

Στο πλαίσιο της λειτουργίας της διεύθυνσης, εντάσσεται αρχικά η εκχώρηση εξουσίας. Με την εκχώρηση εξουσίας μεταβιβάζονται αρμοδιότητες και εξουσίες προς τα υφιστάμενα στελέχη, δίνοντάς τους την ευκαιρία λήψης αποφάσεων και χειρισμού διαφόρων ζητημάτων του οργανισμού. Ιδιαίτερη σημασία έχει η παρακίνηση, δηλαδή *«η ενεργοποίηση της εσωτερικής διαδικασίας πρόθυμης κινητοποίησης των μελών του οργανισμού για την επίτευξη των στόχων του, η υλοποίηση των οποίων έχει ως αποτέλεσμα την ικανοποίηση των αναγκών τους»*. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία παρακίνησης είναι οι φυσικές συνθήκες εργασίας (φωτισμός του χώρου, θερμοκρασία κ.α.), οι κοινωνικές συνθήκες του οργανισμού (ηγεσία, οργάνωση κ.α.) και η ικανοποίηση των ατομικών αναγκών και επιθυμιών των εργαζομένων. Η τελευταία, βασίζεται στη λογική ότι όταν οι ανάγκες των εργαζομένων ικανοποιούνται, αυτό λειτουργεί ως κίνητρο, ως εσωτερική διάθεση να βοηθήσουν τη διοίκηση να επιτύχει τους στόχους του οργανισμού. Έτσι, οι σχέσεις αλληλεξάρτησης μεταξύ αναγκών, κινήτρων και στόχων δίνουν ιδιαίτερη δυναμική στη διαδικασία της παρακίνησης.

Για την επιτυχημένη παρακίνηση, έχουν διατυπωθεί ορισμένες βασικές αρχές, οι οποίες θα αναφερθούν επιγραμματικά. Κατ' αρχήν, η σύνδεση της απόδοσης με ανταμοιβές. Σύμφωνα με αυτή την αρχή, οι εκπαιδευτικοί επαινούνται και επιβραβεύονται για τα αποτελέσματα της εργασίας τους και για τη συνεισφορά τους και έτσι, ανατροφοδοτείται η επιθυμία τους για επίδοση. Ως «ανταμοιβές» νοούνται κυρίως ηθικές αμοιβές, αλλά και βραβεία εν είδη προοπτικών προαγωγής. Άλλη μια βασική αρχή παρακίνησης, αποτελεί ο εμπλουτισμός της εργασίας. Συγκεκριμένα, στην εκπαίδευση η αρχή αυτή μπορεί να υλοποιηθεί είτε με την πρακτική του οριζόντιου εμπλουτισμού, με το να μπορούν, για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί να μετακινούνται σε άλλες τάξεις ή να υπηρετήσουν στα

τιμήματα του ολοήμερου σχολείου, είτε με την πρακτική του κάθετου εμπλουτισμού, με τη μεταβίβαση αρμοδιοτήτων ή συμπληρωματικών καθηκόντων.

Ακόμα, πολύ σημαντική τεχνική παρακίνησης αποτελεί η συμβολή της διοίκησης στην ανάληψη συγκεκριμένων στόχων από μέρους των εκπαιδευτικών. Καθώς είναι αποδεδειγμένο πως η διαμόρφωση και προώθηση ενός κοινού οράματος με σαφώς διατυπωμένους στόχους και η διατήρηση υψηλών προσδοκιών συμβάλλει σημαντικά στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, είναι απαραίτητο να αποσαφηνιστούν πλήρως οι στόχοι του οργανισμού και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Η πρακτική αυτή, αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματική στις περιπτώσεις όπου επιτυγχάνεται -χάρη στην αποτελεσματική ηγεσία- ταύτιση των στόχων των υφισταμένων με τους στόχους του οργανισμού. Τέλος, στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερα ως πρακτική παρακίνησης, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Σαΐτης, 2008).

Η διοικητική λειτουργία της επικοινωνίας, αφορά σε μεγάλο βαθμό τη λειτουργία διεύθυνσης, αλλά συνδέεται και με άλλες λειτουργίες της διοίκησης, όπως με τον προγραμματισμό, το συντονισμό και τον έλεγχο. Ειδικότερα, η εσωτερική επικοινωνία αφορά όλους τους εμπλεκόμενους στη λειτουργία του οργανισμού για την εύρυθμη λειτουργία του. Σημαντική είναι επίσης, η επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον, η λεγόμενη εξωτερική επικοινωνία, για την καλύτερη προσαρμογή του οργανισμού. Στη διοίκηση της εκπαίδευσης, με τη λειτουργία της επικοινωνίας πρέπει να διασφαλίζεται η δυνατότητα επικοινωνίας όλων των εμπλεκόμενων, η δημιουργία και διατήρηση ενός συστήματος επικοινωνίας, η ροή των πληροφοριών προς κάθε κατεύθυνση, η αναζήτηση πληροφοριών και ανατροφοδότησης από όλα τα επίπεδα και η αξιολόγηση της επικοινωνίας (Μπουραντάς, 2002).

Η λειτουργία του ελέγχου ορίζεται ως *«η λειτουργία της διοίκησης που εξασφαλίζει την απαραίτητη πληροφόρηση για τη σύγκριση του τρόπου εκτέλεσης μιας απόφασης και των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από αυτήν με τις αρχικές προβλέψεις και τους αρχικούς στόχους, με πρότιστο στόχο τον επαναπροσανατολισμό της δράσης»*. Ο ορισμός αυτός υπογραμμίζει την αναγκαιότητα του ελέγχου. Καθώς εγκαταλείπεται η ταύτιση, που είχε δημιουργηθεί σε παλαιότερες εποχές, του ελέγχου με τη λειτουργία της συμμόρφωσης και του καταναγκασμού, η διοικητική αυτή λειτουργία στις μέρες μας στοχεύει στον εξορθολογισμό της δράσης και επιδιώκει τα εξής. Τη διακρίβωση της αποτελεσματικότητας, συγκρίνοντας τους επιδιωκόμενους στόχους και τα αποτελέσματα της δράσης, τη διακρίβωση της αποδοτικότητας, συγκρίνοντας τα μέσα που χρησιμοποιηθήκαν με τα αποτελέσματα που προέκυψαν, τη διακρίβωση της καταλληλότητας, αντιπαραβάλλοντας τα μέσα με τους

σκοπούς και τη διακρίβωση της κανονικότητας, αντιπαραβάλλοντας την προβλεπόμενη συμπεριφορά με την πραγματική.

Η διαδικασία του ελέγχου περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια. Αρχικά, καθορίζονται τα πρότυπα, που εκφράζουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Στον χώρο της εκπαίδευσης, αυτό πραγματοποιείται με τη διατύπωση μετρήσιμων στόχων και συγκεκριμένης ύλης στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Ακολουθεί η μέτρηση της απόδοσης. Στην εκπαίδευση, παρουσιάζεται ιδιαίτερη δυσκολία στην ποσοτική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς εμπεριέχει υποκειμενισμό. Στη συνέχεια, συγκρίνονται οι πραγματικές μετρήσεις με τα πρότυπα και εντοπίζονται οι αποκλίσεις, οι οποίες αναλύονται, εντοπίζονται οι αιτίες τους και τέλος, διορθώνονται. Οι διορθώσεις αυτές, μπορεί να αφορούν τον τρόπο οργάνωσης και εκτέλεσης της δράσης όσο και τον αρχικό προγραμματισμό και τους στόχους (Κατσαρός, 2008). Προκειμένου ο έλεγχος να συμβάλει θετικά και ουσιαστικά στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού και να μη μετατραπεί σε μια στείρα διαδικασία που δημιουργεί εντάσεις και αρνητικά αποτελέσματα, χρειάζεται να βασίζεται στην τήρηση αντικειμενικών κανόνων και στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης.

Τέλος, βασική λειτουργία της διοίκησης αποτελεί και η λειτουργία του προϋπολογισμού. Ορίζεται ως *«η διαδικασία πρόβλεψης και ποσοτικής απεικόνισης των ετήσιων εσόδων και εξόδων της που αντιστοιχούν στις προγραμματισμένες δραστηριότητες του οργανισμού για μια συγκεκριμένη μελλοντική χρονική περίοδο»*. Η λειτουργία αυτή συνδέεται άμεσα με τη λειτουργία του προγραμματισμού και του ελέγχου. Ο προϋπολογισμός καταρτίζεται με βάση τις ακόλουθες φάσεις προετοιμασίας. Αρχικά, αναγνωρίζονται οι δραστηριότητες που πρέπει να πραγματοποιηθούν τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, σύμφωνα με τον προγραμματισμό και τις ανάγκες του οργανισμού. Έπειτα, προσδιορίζονται οι απαραίτητοι πόροι (ανθρώπινο δυναμικό και υλικοί πόροι) και κοστολογούνται. Τέλος, παρουσιάζεται ο προϋπολογισμός, με βάση συγκεκριμένα εθνικά πρότυπα και εγκρίνεται από την αρμόδια αρχή. Η περιγραφή αυτή αφορά την κατάρτιση ενός προϋπολογισμού παραδοσιακού τύπου, ο οποίος δίνει έμφαση στην ακριβή αποτύπωση των διαφόρων δαπανών και προσφέρεται για τη διενέργεια ελέγχων, αλλά δεν συνδέει τις δαπάνες με τους επιμέρους στόχους που πρέπει να καλυφθούν. Αυτού του τύπου είναι ο προϋπολογισμός του ΥΠΕΠΘ. Αντίθετα, στην περίπτωση ενός προϋπολογισμού Σχεδιασμού και Προγραμματισμού, οι πληροφορίες οργανώνονται και αναλύονται συστηματικά, καθιστώντας δυνατή την παρακολούθηση της εκτέλεσης των προγραμμάτων και την ιεράρχηση εναλλακτικών τρόπων υλοποίησης, σύμφωνα με την ωφέλεια και το κόστος που προκύπτει.

Αυτού του τύπου είναι τον προϋπολογισμό, χρησιμοποιούν τα χρηματοδοτούμενα από την Ευρωπαϊκή Ένωση προγράμματα στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ (Σαϊτης, 2008).

### **2.1.1 Ηγεσία στην εκπαίδευση**

Ο όρος ηγεσία, παρόλο που αποτελεί πεδίο ενδιαφέροντος και μελέτης των επιστημόνων, στερείται ενός συγκεκριμένου και καθολικά αποδεκτού ορισμού. Ωστόσο, αν ως έννοια παραμένει ασαφής και συγκεχυμένη, δεν ισχύει το ίδιο και με την αναγνώριση της σημασίας της για την αποτελεσματική λειτουργία ενός οργανισμού. Αδιαμφισβήτητα, αποτελεί μια σημαντική παράμετρος της διοικητικής εργασίας, με στόχο τη ρύθμιση νοοτροπιών και συμπεριφορών των εργαζομένων σε συνάρτηση με τις συνθήκες του περιβάλλοντός τους για την επίτευξη του μέγιστου δυνατού προσδοκώμενου αποτελέσματος.

Κοινό σημείο των διαφόρων ορισμών για την ηγεσία, αποτελεί η θεώρησή της ως διαδικασία άσκησης επιρροής. Ως επιρροή, νοείται η ικανότητα επίδρασης πάνω στη συμπεριφορά των άλλων και αντλεί τη δύναμή της από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου. Χαρακτηριστικά όπως η ρητορική και επικοινωνιακή ικανότητα, οι πολιτικές ικανότητες, η ικανότητα έκφρασης οράματος και ανάπτυξης συμμαχιών, εμπνέουν τον σεβασμό και την αφοσίωση στο πρόσωπο του ηγέτη και τον καθιστούν χαρισματική προσωπικότητα και πρότυπο μίμησης. Ακόμα, πηγή δύναμης για την άσκηση επιρροής αποτελεί η εξειδικευμένη γνώση, που διαθέτουν πολλά στελέχη ή εκπαιδευτικοί λόγω των σπουδών τους ή της εμπειρίας τους. Με την επίκληση τέτοιων γνώσεων, προσδίδεται αξιοκρατία, αξιοπιστία και νομιμοποιείται στα μάτια των άλλων μελών η ηγετική δράση. Επιπλέον, δύναμη επιρροής πηγάζει και από την εξουσία της θέσης και του θεσμικού ρόλου. Σε αυτό το σημείο, χρειάζεται να επισημανθεί η διάκριση ανάμεσα στη δύναμη λόγω θέσης, στη δύναμη που προέρχεται από τον έλεγχο των αμοιβών, σε αυτή που προέρχεται από τον έλεγχο του καταναγκασμού και των ποινών και στη δύναμη που προέρχεται από τον έλεγχο των πόρων. Με τη δύναμη λόγω θέσης, νομιμοποιείται και αναγνωρίζεται στα στελέχη το δικαίωμα άσκησης ηγετικής δράσης και επηρεασμού των υφισταμένων τους. Στην περίπτωση της δύναμης που προέρχεται από τον έλεγχο του καταναγκασμού και των ποινών, προκαλούνται αντιδράσεις, αρνητικά συναισθήματα και προβληματισμό για τη νομιμοποίησή της στον χώρο της εκπαίδευσης, όπου η στάση των εκπαιδευτικών χρειάζεται να είναι θετική, πρόθυμη και ενεργητική. Τέλος, η δύναμη που προέρχεται από τον έλεγχο των πόρων, ανθρώπινων ή υλικών, αποτελεί σημαντική παράμετρο στην προώθηση της αποκέντρωσης και της αυτοδιοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών (Μπουραντάς, 2002).

Όσον αφορά την ηγεσία στον χώρο της εκπαίδευσης, είναι δεδομένη η απαίτηση για περισσότερα στελέχη-ηγέτες, με υψηλό επίπεδο δεξιοτήτων συνδεδεμένων με τον σκοπό της εκπαίδευσης. Χρειάζεται ακόμα να διαθέτουν υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης (ικανότητες αυτεπίγνωσης, αυτοδιαχείρισης και διαχείρισης σχέσεων) και εξαιρετικές επικοινωνιακές ικανότητες, τη βάση όλων των κοινωνικών δεξιοτήτων και προϋπόθεση της ικανότητας έμπνευσης.

### **2.1.2 Τύποι ηγεσίας**

Ένας προβληματισμός που προκύπτει σε πρώτο επίπεδο αναφορικά με την ηγετική ικανότητα, έχει να κάνει με το αν ο ηγέτης γεννιέται ή γίνεται. Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν πως η ηγετική ικανότητα αποτελεί μια δεξιότητα που αποκτιέται με την κατάλληλη εκπαίδευση και επιμόρφωση και άρα, δεν είναι επίκτητη (Σκουλάς, 2010). Υπάρχει όμως και η αντίθετη άποψη, σύμφωνα με την οποία, αν και μπορεί η ηγετική ικανότητα να διδαχθεί μερικώς, αποτελεί προϋπόθεση για την άσκησή της να υπάρχει στο άτομο αυτό το φυσικό χάρισμα (Κούρτης, 2006). Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι χαρισματικοί ηγέτες αξιοποιούν τις δυνατότητες των υφισταμένων τους στο έπακρο και επιπλέον, τους ωθούν να τους ακολουθούν εθελοντικά, με την στάση τους (Μπουραντάς, 2005).

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις για την ηγεσία στον χώρο της Διοίκησης της Εκπαίδευσης, είναι ποικίλες. Από αυτές η πιο γνωστή είναι η προσέγγιση των Leithwood & Duke (1999), από την οποία προκύπτουν έξι τύποι ηγεσίας: η εκπαιδευτική (instructional), η διοικητική ή διαχειριστική (managerial), η μετασχηματιστική (transformational), η ηθική (moral), η συμμετοχική (participative) και η ενδεχομενική (contingent) ηγεσία. Την ίδια ταξινόμηση προτείνουν και οι Jantzi & Steinbach (1999), ενώ οι Bush & Glover (2002) πρόσθεσαν ακόμα δύο τύπους ηγεσίας, τη διαπροσωπική (interpersonal) και τη συναλλακτική (transactional). Τα τελευταία χρόνια, εμφανίστηκε ένας νέος τύπος σχολικής ηγεσίας, η διαμοιραζόμενη ή κατανεμημένη ηγεσία (distributed leadership) (Bush, 2006).

Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός τύπος ηγεσίας εστιάζει «στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών κατά την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών» (Leithwood & Duke, 1999). Εστιάζει δηλαδή, στην κατεύθυνση της επιρροής και η εξουσία και η δύναμη επιρροής των ηγετών αυτού του τύπου πηγάζει τόσο από τις διοικητικές θέσεις όσο και από την εξειδικευμένη γνώση τους. Η εκπαιδευτική ηγεσία εκδηλώνεται μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές, όπως τον ορισμό της αποστολής του σχολείου, τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και τη βελτίωση του σχολικού

κλίματος. Αναμφισβήτητα, αποτελεί μια σημαντική προσέγγιση, όμως η περιορισμένη εστίασή της στην αίθουσα διδασκαλίας έχει ως αποτέλεσμα να μένουν ακάλυπτες άλλες οργανωτικές πτυχές.

Η διοικητική ηγεσία, εστιάζει «στις λειτουργίες, στους σκοπούς ή στις συμπεριφορές του ηγέτη και υποθέτει ότι, αν αυτές οι λειτουργίες διεκπεραιωθούν ικανοποιητικά, η εργασία των υπόλοιπων μελών του οργανισμού θα διευκολυνθεί» (Leithwood & Duke, 1999). Η δύναμη της εξουσίας προέρχεται από την διοικητική θέση του ηγέτη και είναι ανάλογη με την ιεραρχική βαθμίδα της θέσης. Στις διάφορες εκδοχές αυτής της προσέγγισης, η ηγεσία σχεδόν ταυτίζεται με τη διοίκηση. Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, οι ηγέτες αυτού του τύπου χρειάζεται να ανταπεξέρχονται σε επτά συγκεκριμένες λειτουργίες, που είναι ο καθορισμός στόχων, ο εντοπισμός αναγκών, η ιεράρχηση προτεραιοτήτων, ο σχεδιασμός, η χρηματοδότηση, η εφαρμογή και η αξιολόγηση.

Όσον αφορά τη μετασχηματιστική προσέγγιση της ηγεσίας, αυτή εστιάζει στην επιρροή ως προς «τις δεσμεύσεις και τις ικανότητες των μελών του οργανισμού». Τα ίδια τα μέλη δηλαδή, αποτελούν την πηγή της δύναμης επιρροής των ηγετών και όχι τόσο η διοικητική θέση. Πρόκειται για έναν τύπο ηγεσίας που ταιριάζει καλύτερα σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, οι οποίοι επιδιώκουν την καινοτομία και διαθέτουν την ανάλογη αυτονομία.

Η ηθική ηγεσία εστιάζει «στις αξίες και τον ηθικό κώδικα του ηγέτη, και έτσι εξουσία και επιρροή πρέπει να προέρχονται από τις ισχύουσες αντιλήψεις σχετικά με το τι είναι σωστό ή λάθος» (Leithwood & Duke, 1999). Από τις βασικές αξίες αυτού του τύπου ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, είναι η αφοσίωση των ηγετών στις δημοκρατικές αρχές, ιδιαίτερα στις αρχές της συνεργασίας και της συμμετοχής, ο δωρεάν και δημόσιος χαρακτήρας της εκπαίδευσης, η ισότητα των ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση, η αλληλεγγύη στην αντιμετώπιση επαγγελματικών και κοινωνικών προβλημάτων.

Αρκετά συναφής με τον ηθικό τύπο ηγεσίας, είναι και η συμμετοχική ηγεσία, η οποία βασίζεται στην προώθηση της συνεργατικής λήψης αποφάσεων. Με αυτό τον τύπο, τα βάρη της ηγεσίας μειώνονται αν οι λειτουργίες και ο ρόλος της μοιραστούν. Είναι αποδεδειγμένη η βελτίωση της αποτελεσματικότητας της λειτουργίας των σχολικών μονάδων, όταν η ηγεσία προάγει και ενθαρρύνει το κλίμα συνεργασίας και τη συμμετοχή των εμπλεκόμενων στη λήψη αποφάσεων.

Η ενδεχομενική προσέγγιση της ηγεσίας εστιάζει στην «ανταπόκριση των ηγετών στις ιδιαίτερες οργανωτικές συνθήκες ή στα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν ως συνέπεια των συνθηκών εργασίας και των σκοπών που επιδιώκονται». Βασικό αξίωμα αποτελεί ότι κανένα στιλ ηγεσίας δε μπορεί να είναι αποτελεσματικό σε όλες τις καταστάσεις και ότι οι

ηγέτες μπορούν να αλλάζουν στιλ ηγεσίας και να αξιοποιούν ένα μεγάλο ρεπερτόριο ηγετικών πρακτικών, προσαρμοζόμενοι στις ιδιαίτερες καταστάσεις (Leithwood & Duke, 1999).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας για την ηγεσία στην εκπαίδευση στην ελληνική πραγματικότητα, προκύπτουν ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Παρατηρείται λοιπόν, πως τα περιθώρια επιρροής των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης έναντι των υφισταμένων τους είναι σχεδόν μηδαμινά. Αυτό συμβαίνει διότι τα καθήκοντά τους προκαθορίζονται αυστηρά από ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια, καθιστώντας σχεδόν αδύνατη την ανάδειξη προσωπικών ικανοτήτων και την έκφραση νέων απόψεων σχετικά με την διοίκηση. Αυτό που διαπιστώνεται σε επίπεδο ηγεσίας της σχολικής μονάδας, είναι ότι η θέση του διευθυντή είναι καίρια, λόγω της πολύπλευρης διοικητικής εργασίας που απαιτεί το περιβάλλον του σχολείου. Σε αυτή περιλαμβάνεται ο χειρισμός του ανθρώπινου παράγοντα (παρακίνηση εκπαιδευτικών, αποτελεσματική επικοινωνία, αντιμετώπιση συγκρούσεων, δημιουργία ευνοϊκού σχολικού κλίματος) καθώς και η εκτέλεση διοικητικής εργασίας (τήρηση και ενημέρωση υπηρεσιακών βιβλίων, αρχειοθέτηση εγγράφων, προμήθεια αναλώσιμων υλικών, φροντίδα των χώρων του σχολείου κ.α.) (Τύπας, 1999).

## **2.2 Διοίκηση στην Εκπαίδευση**

Η αποτελεσματική διοίκηση αποτελεί ζητούμενο κάθε οργανισμού, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, για την υλοποίηση των στόχων τους. Βέβαια, οι εκπαιδευτικές μονάδες παρουσιάζουν ιδιομορφίες και πολυπλοκότητες σε σχέση με άλλους οργανισμούς.

Αυτή η ιδιομορφία των εκπαιδευτικών οργανισμών προκύπτει από τον ίδιο τον χαρακτήρα τους. Αποτελεί δηλαδή, το σχολείο έναν διοικητικό και έναν κοινωνικό θεσμό συγχρόνως. Ως διοικητικός θεσμός, διαθέτει τα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά, όπως κάθε οργανισμός και οργανωτικά στηρίζεται στην ύπαρξη κανόνων και καθηκόντων ακολουθώντας τον ιεραρχικό πρότυπο οργάνωσης. Ως κοινωνικός θεσμός, επηρεάζεται και διαμορφώνεται ανάλογα με τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες (Παπασταμάτης, 2008).

Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν ορισμένα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών οργανισμών, που συνιστούν την ιδιαιτερότητά τους ως οργανώσεις. Αρχικά, το πλήθος των εννοιών που περιγράφουν το σχολείο, όπως παιδεία, μόρφωση, εκπαίδευση,

έχουν περιεχόμενο ιδιαίτερα ευρύ. Έτσι, είναι δύσκολο να προσδιοριστεί επακριβώς ο σκοπός του, ο οποίος ούτως ή άλλως, διαφοροποιείται αναλόγως της σκοπιάς εξέτασής του, π.χ. από τη σκοπιά των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των γονέων. Εξίσου δύσκολο είναι να προσδιοριστούν με σαφήνεια οι εξυπηρετούμενοι, οι οποίοι μπορεί να είναι οι μαθητές, οι γονείς, η κοινωνία, όπως και το αποτέλεσμα, το οποίο δύναται να είναι η παρεχόμενη εκπαίδευση, το μορφωτικό επίπεδο των μαθητών κ.α.

Ακόμα ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του σχολείου, αποτελεί η ελλιπής διοικητική αυτονομία του. Μάλιστα, λόγω του γραφειοκρατικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος και του συγκεντρωτισμού που το διακρίνει, αποδυναμώνεται διοικητικά ακόμα περισσότερο. Τέλος, ο ίδιος ο διττός χαρακτήρας του σχολείου ως κοινωνικού και διοικητικού θεσμού συγχρόνως, δημιουργεί μια αντίφαση. Η αντίφαση αυτή εντοπίζεται ανάμεσα στις σχέσεις εξουσίας, που κάθε οργάνωση δομημένη ιεραρχικά διαθέτει, και στις έννοιες της δημοκρατίας και της ισότιμης συμμετοχής, που βρίσκονται στο αξιακό σύστημα του σχολικού θεσμού (Κατσαρός, 2008).

Όπως είναι λογικό, τα χαρακτηριστικά αυτά των εκπαιδευτικών οργανισμών επιδρούν αρνητικά στην αποτελεσματικότητά τους. Για τον λόγο αυτό, είναι αναγκαίο οι αρχές της Διοίκησης να προσαρμόζονται κατάλληλα στις συνθήκες της εκπαίδευσης, μιας και η προσφορά της είναι αδιαμφισβήτητα σημαντική στη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού σχολείου (Ανδρέου, 1998). Καθώς η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποσκοπεί στην ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, η διοικητική λειτουργία μπορεί να δημιουργήσει προϋποθέσεις για τη διευκόλυνση και βελτίωση της διεξαγωγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, λειτουργώντας επικουρικά στους εκπαιδευτικούς σκοπούς.

### **2.2.2 Το πλαίσιο της Διοίκησης της Εκπαίδευσης**

Η διοίκηση στην εκπαίδευση, υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές πως είναι ένα υποσύστημα της δημόσιας διοίκησης. Συγκεκριμένα, οι Everard & Morris (1996) αναφέρουν πως: *«ο λόγος ύπαρξης ενός σχολείου είναι να προωθήσει τη μάθηση των μαθητών στο πλαίσιο ενός προγράμματος διδασκαλίας αποδεκτού από όσους επενδύουν στην εκπαίδευση και ο σχολικός οργανισμός πρέπει να εκπληρώσει αυτούς τους σκοπούς αποτελεσματικά, αποδοτικά και οικονομικά»* (Everard & Morris, 1999). Φαίνεται λοιπόν, ότι οι λειτουργίες της διοίκησης στην εκπαίδευση είναι ταυτόσημες με αυτές της διοίκησης, καθώς οποιαδήποτε συστηματικά



οργανωμένη προσπάθεια μιας ομάδας ανθρώπων για την επίτευξη κάποιου σκοπού συνδέεται με τη διοίκηση (Τύπας & Κατσαρός, 2006).

Η εκπαιδευτική διοίκηση, ως μια *επιστήμη των οργανισμών*, αποσκοπεί στον ορισμό των σχέσεων και των διαδράσεων των ατόμων και ομάδων των εκπαιδευτικών οργανισμών, μέσω συστημικής περιγραφής και εξέτασης (Μιχόπουλος, 1998). Ένα σύνολο από οργανωτικές δομές, μεθόδους και διαδικασίες, απαρτίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω των οποίων παρέχει συστηματική εκπαίδευση, ώστε να διατηρούνται οι κοινωνικές δομές και αξίες. Βασική οργανωτική μονάδα του εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελεί το σχολείο. Η παροχή εκπαίδευσης μέσω του σχολείου, αποτελεί τον κοινό σκοπό για τον οποίο εργάζεται μια ομάδα ανθρώπων σύμφωνα με κάποιες καθιερωμένες σχέσεις (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Έτσι, για τη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων χρειάζεται διαρκής προγραμματισμός, οργάνωση, διεύθυνση και έλεγχος όλων των παραγωγικών πόρων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική προσπάθεια (Πετρίδου, 2002).

Προχωρώντας σε μια σύντομη ανάπτυξη των λειτουργιών της εκπαιδευτικής διοίκησης, το πρώτο στάδιο είναι ο προγραμματισμός. Στο στάδιο αυτό, γίνεται ο ορισμός των στόχων του σχολείου (π.χ. αύξηση αριθμού μαθητών, εισαγωγή νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία), της μεθοδολογίας που θα ακολουθηθεί και των προδιαγραφών του αποτελέσματος. Ακολουθεί η οργάνωση, όπου καταμερίζονται οι εργασίες, συντονίζονται οι πόροι και οι διαδικασίες, σύμφωνα με τις προτεραιότητες του σχολείου. Η λειτουργία της διεύθυνσης αφορά την επίβλεψη, καθοδήγηση και υποστήριξη του ανθρώπινου δυναμικού. Περιλαμβάνει ακόμα, την εξισορρόπηση των σχέσεων, τη διευθέτηση τυχόν προστριβών, την περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κ.α. Η αποτελεσματικότητα των σχολικών δράσεων διαπιστώνεται με τον έλεγχο. Με τη λειτουργία αυτή της εκπαιδευτικής διοικητικής διαδικασίας, αξιολογείται το εκπαιδευτικό έργο και λαμβάνονται τυχόν διορθωτικά μέτρα (Κουτούζης, 2001). Τέλος, η λειτουργία της λήψης αποφάσεων, αφορά αποφάσεις σχετικά με τα οικονομικά του οργανισμού, την επαφή του με εξωτερικούς παράγοντες, το πρόγραμμα σπουδών, την οργάνωση δραστηριοτήτων κ.α. (Αθανασούλα-Ρέππα 1999).

Οι στόχοι της διοίκησης της εκπαίδευσης, στη σύγχρονη κοινωνία, διαμορφώνονται ανάλογα με τις νέες και ποικίλες προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει ο τομέας της εκπαίδευσης, καθώς επηρεάζεται από τη γενικότερη τάση παγκοσμιοποίησης, όπως η πολυπολιτισμικότητα, η ποικιλία εθνοτικής καταγωγής, η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση κ.α. Έτσι και οι στόχοι της εκπαιδευτικής διοίκησης, επικεντρώνονται σε θέματα όπως η ισότητα, η ένταξη, η δίκαιη αντιμετώπιση του συνόλου των μαθητών (Field, Kuczera & Pont, 2007).

## **2.3 Διεύθυνση στην Εκπαίδευση**

Όπως αναφέρθηκε ήδη πιο πάνω, μια από τις λειτουργίες της διοίκησης στην εκπαίδευση είναι και η διεύθυνση, η οποία αφορά το σύνολο των ενεργειών που καθοδηγούν, παρακινούν και υποκινούν το ανθρώπινο δυναμικό για την επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού. Αφορά την ενεργοποίηση, την καθοδήγηση, την έμπνευση της ομάδας και αποτελεί ίσως τη δυσκολότερη δραστηριότητα της διοίκησης, μιας και αντιμετωπίζει τον ανθρώπινο παράγοντα που δύσκολα σταθμίζεται και καθορίζεται (Μπουρής, 2008).

Η σύνδεση της διεύθυνσης με την ηγεσία είναι στενή και στο έργο της περιλαμβάνεται η επικοινωνία, η λήψη και εφαρμογή αποφάσεων, καθώς και η αξιολόγηση των υφισταμένων. Πιο συγκεκριμένα, η λειτουργία της διεύθυνσης στην εκπαίδευση αναφέρεται σε μια σειρά από βασικές ενέργειες, όπως είναι η στελέχωση, η ανεύρεση δηλαδή των κατάλληλων προσώπων που στελεχώσουν συγκεκριμένες υπηρεσίες. Ακόμα, η επιμόρφωση ή συστηματική εκπαίδευση των εργαζομένων αποτελεί ευθύνη της διεύθυνσης, προκειμένου οι γνώσεις και ικανότητές τους να αναπτύσσονται και να συμβάλλουν πιο αποτελεσματικά στην υλοποίηση των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού. Εξίσου σημαντική και αναγκαία για την αποτελεσματική και ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού, είναι και η παρακίνηση των εργαζομένων, η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των διοικούντων και των διοικούμενων, ο συντονισμός όλων των εργασιών και η εποπτεία, η επίβλεψη του έργου των υφισταμένων (Κωτσίκης, 2003).

### **2.3.1 Ο ρόλος του διευθυντή**

Ο ρόλος τους διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι ένας πολυδιάστατος ρόλος, καθώς είναι υπεύθυνος την εκπροσώπηση του σχολείου, για τον συντονισμό πολλών δράσεων, για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Η σημαντικότητα του ρόλου αυτού απαιτεί την επιλογή προσώπων με ανάλογα προσόντα, με ακεραιότητα και όραμα, για την στελέχωση αυτής της θέσης (Σαϊτής, 2008).

Σύμφωνα με μια σχετική έρευνα στα ελληνικά σχολεία, φαίνεται πως οι διευθυντές των σχολείων εστιάζουν κυρίως στις καλές διαπροσωπικές σχέσεις, στην ομαλή λειτουργία και στην τήρηση του νομικού πλαισίου. Επιπλέον, οι ίδιοι οι διευθυντές θεωρούν το θεσμικό πλαίσιο ασφυκτικό λόγω των περιορισμένων αρμοδιοτήτων που τους δίνει και τον περιορισμό τους στον εκτελεστικό και μόνο ρόλο.

Είναι προφανής η καθοριστική σημασία της στελέχωση της εκπαίδευσης για την επίτευξη των στόχων της. Συγκεκριμένα, η διαδικασία αυτή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πραγματοποιείται από το Υπουργείο Παιδείας. Η επιλογή και επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης (Διευθυντών – Υποδιευθυντών, Προϊσταμένων Διευθύνσεων και Σχολικών Συμβούλων) γίνεται σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία ορίζονται από την εκάστοτε ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και διαφοροποιούνται ανάλογα με την εκπαιδευτική της πολιτική και τους σκοπούς της κυβέρνησης (Παπαναούμ, 1995).

Παραδοσιακά, ο ρόλος των εκπαιδευτικών περιοριζόταν στο να εφαρμόζουν τις αποφάσεις της κεντρικής διοίκησης, στο να διαχειρίζονται τη σχολική μονάδα και να οργανώνουν τη σχολική ζωή. Το επόμενο στάδιο στην εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους αποτελούσε η ανάληψη ηγετικής θέσης. Όμως, τα τελευταία χρόνια ο ρόλος των Διευθυντών της σχολικής μονάδας έχει αναβαθμιστεί και έχουν πλέον τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων σε θέματα σχετικά με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων, την οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας και τη γενικότερη πολιτική του σχολείου.

Ο πολυσύνθετος και κομβικός ρόλος του διευθυντή αναγνωρίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία και μάλιστα, επισημαίνεται η συμβολή του στη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού σχολείου, καθώς μέσα από την εκπαιδευτική διοίκηση διαμορφώνονται παράμετροι που επηρεάζουν σημαντικά την πρόοδο των μαθητών - η οργάνωση, η εκπαιδευτική ηγεσία, το σχολικό κλίμα, η σταθερότητα του προσωπικού (Στραβάκου, 2003). Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο ρόλος των διευθυντών αναγνωρίζεται με τις σχετικές νομοθετικές τροποποιήσεις.

Ειδικότερα, τα ψηφισμένα νομοσχέδια των τελευταίων ετών συμβαδίζουν με τα διεθνή πρότυπα αναφορικά με τη μοριοδότηση των υποψηφίων, επικεντρώνονται στην επιστημονική και παιδαγωγική τους επάρκεια, στη διοικητική εμπειρία, και στην προσωπικότητά τους. Πλέον τα κριτήρια επιλογής παραμένουν σταθερά, αλλά διαφοροποιείται τώρα ο τρόπος της επιμέρους μοριοδότησής τους. Επιπρόσθετα, υιοθετούνται διάφορες άλλες πρακτικές για τη διαδικασία επιλογής, όπως η συνέντευξη στα συμβούλια επιλογής. Ωστόσο, με την εφαρμογή τέτοιων πρακτικών αμφισβητείται η αξιοκρατία, η αξιοπιστία των συστημάτων επιλογής αλλά και η ικανότητα των στελεχών. Αν και έχουν γίνει προσπάθειες από τις εκάστοτε κυβερνήσεις μέσω του καθορισμού νομοθετικών πλαισίων, εξακολουθεί να κυριαρχεί η έλλειψη διοικητικής επάρκειας των υποψηφίων διευθυντών που στερούνται επιστημονικής επάρκειας σε θέματα διοίκησης (Σαΐτης, 2008).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι αναγκαίος ο συνδυασμός της προϋπηρεσίας στην άσκηση διοικητικών καθηκόντων και μετρήσιμων αντικειμενικών κριτηρίων, τα οποία θα καλύπτουν όλο το φάσμα της επιστημονικής κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, προκειμένου ένα σύστημα επιλογής στελεχών εκπαίδευσης να μπορεί να έχει μια ολοκληρωμένη διάσταση. Η αξιολόγηση της αποδοτικότητας και των δεξιοτήτων στην άσκηση διοικητικού έργου των στελεχών διοίκησης, χρειάζεται να γίνεται από συλλογικά όργανα αποτελούμενα από έμπειρα μέλη στην επιστήμη της διοίκησης εκπαίδευσης, ώστε η εκτίμηση του διοικητικού έργου των στελεχών εκπαίδευσης να είναι τεκμηριωμένη από όλους τους φορείς που εμπλέκονται (Γουρναρόπουλος & Κοντάκος, 2003).

Το ζήτημα της επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης, απασχολεί ιδιαίτερα το Υπουργείο Παιδείας και βρίσκεται στο επίκεντρο όλων των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών του, γεγονός που επιβεβαιώνεται από την απόπειρα τροποποίησης του σχετικού νομοθετικού πλαισίου ύστερα από κάθε κυβερνητική αλλαγή. Ειδικότερα, οι τροποποιήσεις των κριτηρίων επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης που σημειώθηκαν σταδιακά από τα μέσα της δεκαετίας του 2000, κινούνται προς στην κατεύθυνση της ενίσχυσης των επιστημονικών και ακαδημαϊκών προσόντων. Στόχος του Υπουργείου Παιδείας είναι να αναβαθμιστεί ο εκπαιδευτικός, να βελτιωθεί το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο και να εφαρμοστεί ένα σύστημα επιλογής, με το οποίο να εξασφαλίζεται κύρος και συνέχεια στη διοίκηση της εκπαίδευσης, ώστε να είναι αποτελεσματική (Κατσαρός, 2008).

Ωστόσο, οι νομοθετικές μεταβολές γίνονται δεκτές στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας με αντιδράσεις καθώς αμφισβητείται η αξιοκρατία και η αντικειμενικότητά τους, αφού είναι σχεδόν παγιωμένη η αντίληψη πως αυτές καθορίζονται με τρόπο που να εξυπηρετούν πολιτικές σκοπιμότητες.

#### **2.4 Αποκέντρωση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης – Η Διεύθυνση Περιφερειών**

Το νομοθετικό πλαίσιο, μέσα το οποίο λειτουργούν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, καθορίζεται στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, σε εθνικό επίπεδο. Μία από τις βασικές πτυχές αυτού του νομοθετικού πλαισίου είναι ο βαθμός αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Τα κύρια συστήματα διοίκησης της εκπαίδευσης στον ελληνικό χώρο είναι το συγκεντρωτικό και το αποκεντρωτικό σύστημα. Το συγκεντρωτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από αυστηρή ιεραρχική οργάνωση, οι εξουσίες είναι συγκεντρωμένες στην ανώτατη διοίκηση

και είναι γραφειοκρατικό. Ακόμα, επιτρέπει μικρή διακριτική ευχέρεια στα σχολεία και τις τοπικές κοινότητες. Αντίθετα, στα αποκεντρωμένα συστήματα σημαντικές αρμοδιότητες μεταβιβάζονται σε χαμηλότερα επίπεδα της εκπαιδευτικής διοίκησης και οι περιφερειακές διοικητικές αρχές έχουν αυξημένες αρμοδιότητες και ανεξαρτησία (Κανελλόπουλος, 1991).

Αναλυτικότερα, στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας έχουν καθιερωθεί τέσσερα επίπεδα διοίκησης. Αυτά είναι το εθνικό, το περιφερειακό, το νομαρχιακό και το επίπεδο σχολικής μονάδας. Στο πρώτο επίπεδο, βρίσκεται η κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας με τις διευθύνσεις και τα αρμόδια τμήματα, τα κεντρικά υπηρεσιακά, γνωμοδοτικά και πειθαρχικά συμβούλια (Κ.Υ.Σ.Π.Ε., Κ.Υ.Σ.Δ.Ε., Κ.Υ.Σ.Δ.Ι.Π.) της εκπαίδευσης και οι διάφοροι οργανισμοί και θεσμοί (Ο.Ε.Δ.Β., Ο.Σ.Κ., Π.Ι.) οι οποίοι βοηθούν και υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό έργο. Το περιφερειακό επίπεδο, είναι ένα νέο επίπεδο εκπαιδευτικής διοίκησης που δημιουργήθηκε σε κάθε μια από τις 13 Περιφέρειες της χώρας. Περιλαμβάνει την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης, η οποία αποτελείται από ένα τμήμα Διοίκησης, δύο τμήματα Επιστημονικής-Παιδαγωγικής καθοδήγησης, ένα για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης, και από τα υπηρεσιακά συμβούλια, Α.Π.Υ.Σ.Π.Ε., Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε. και Π.Υ.Σ.Δ.Ι.Π. Στην περιφερειακή διεύθυνση εκπαίδευσης προΐσταται ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης ο οποίος είναι μετακλητός δημόσιος υπάλληλος. Το νομαρχιακό επίπεδο, βρίσκεται στην έδρα κάθε νομού ή νομαρχιακών διαμερισμάτων της χώρας. Αποτελείται από τις διευθύνσεις και τα γραφεία εκπαίδευσης και από τα τοπικά υπηρεσιακά συμβούλια Π.Υ.Σ.Π.Ε. και Π.Υ.Σ.Δ.Ε. Τέλος, το επίπεδο σχολικής μονάδας, βρίσκεται στη σχολική μονάδα. Σε αυτό περιλαμβάνονται ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου.

Σε κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης, έχουν μεταφερθεί αρμοδιότητες από τις κεντρικές υπηρεσίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Η έδρα της αποτελείται από τρία τμήματα. Ένα τμήμα διοίκησης, το οποίο έχει έργο τη διοικητική στήριξη της περιφερειακής διεύθυνσης και δύο τμήματα Επιστημονικής Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, ένα για την Πρωτοβάθμια και ένα για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι περιφερειακές υπηρεσίες, που αποτελούν αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, σύμφωνα με το άρθρο 3 του Ν.4547/2018, είναι οι ακόλουθες. Οι 13 Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών και νομαρχιών (Περιφερειακών Ενοτήτων), τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.), τα Κέντρα Εκπαίδευσης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), τα Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α), τα εργαστηριακά κέντρα φυσικών επιστημών (Ε.Κ.Φ.Ε.), τα Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής

Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.), οι Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.) και οι σχολικές μονάδες.

Με τη θεσμοθέτηση του Περιφερειακού Επιπέδου Διοίκησης της εκπαίδευσης, καλύπτεται το κενό που υπήρχε στη διοικητική πυραμίδα της εκπαίδευσης. Το προηγούμενο διάστημα μέχρι το 2000, λόγω της έλλειψης συντονισμού, τα στελέχη εκπαίδευσης ενεργούσαν μόνο με τις εγκυκλίους του ΥΠΕΠΘ ή αυτενεργούσαν χωρίς καμία κατεύθυνση και εποπτεία.

Σε γενικές γραμμές, ο τρόπος οργάνωσης και διοίκησης ενός εκπαιδευτικού συστήματος είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς σχετίζεται με τα περιθώρια πρωτοβουλιών και αυτονομίας που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και τις υπηρεσίες, τα οποία με τη σειρά τους σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα του συστήματος. Έτσι, διαπιστώνεται ότι οι προσπάθειες που καταβάλλονται για την ενδυνάμωση και βελτίωση της εκπαίδευσης συνδέονται συχνά με τάσεις αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και της διοίκησης (Παπαϊωάννου, 2007).

Αναγνωρίζεται λοιπόν, αναφορικά με την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος η αναγκαιότητα να επεκταθεί σταδιακά σε περισσότερους τομείς και δραστηριότητες. Ο στόχος είναι να δύνανται οι εκπαιδευτικοί φορείς της Περιφέρειας και η Αυτοδιοίκηση, (Τοπική και Νομαρχιακή) να ασκούν αποκεντρωμένη εκπαιδευτική πολιτική για θέματα της περιφέρειας ευθύνης τους. Με τον τρόπο αυτό, θα μπορέσει να ξεπεραστεί το τεράστιο πρόβλημα της γραφειοκρατίας, που καθιστά εξαιρετικά χρονοβόρες και δύσκαμπτες πολλές διεκπεραιωτικές εργασίες σε καθημερινή βάση. Επιπλέον, με την αποκέντρωση θα μπορέσει να ξεπεραστεί το συγκεντρωτικό μοντέλο, θα ανοιχτούν προοπτικές για την αλλαγή του μοντέλου άσκησης της εξουσίας και την προώθηση της ενεργού συμμετοχής του πολίτη στα τοπικά θέματα και εν τέλει, θα ανοίξει περισσότερο ο δρόμος για τη δημιουργία ενός σύγχρονου και ευέλικτου κράτους.

### **3. Η επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων**

Στην παρούσα ενότητα, παρουσιάζεται η εξέλιξη της εκπαιδευτικής νομοθεσίας που καθιέρωσε τον θεσμό των διευθυντών σχολικών μονάδων. Ειδικότερα, επισημαίνονται οι ομοιότητες και οι διαφορές των νόμων που αφορούν στο θεσμό του διευθυντή σχολικής μονάδας, παρουσιάζονται τα εδάφια των νόμων, με τα οποία προωθείται από την πολιτεία η αυτονομία του θεσμού και προσδιορίζονται εκείνα τα εδάφια που αποσκοπούν στη βελτίωση τυχόν κακώς κειμένων στην εκπαίδευση.

#### **3.1 Ο νόμος 3848/2010 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»**

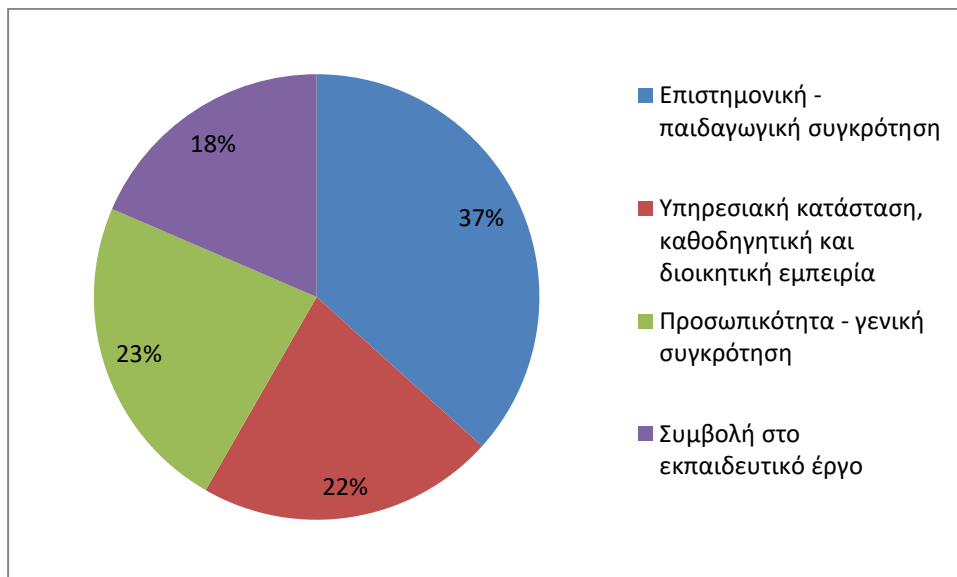
Ο συγκεκριμένος νόμος (ΦΕΚ 71 τ.Α'/19-5-2010) διαφοροποιείται σημαντικά από τον προηγούμενο ως προς τον τρόπο μοριοδότησης των προσόντων των υποψηφίων στελεχών εκπαίδευσης. Έτσι, ορίζεται μία βαθμολογία που είναι πάγια και ανεξάρτητη από το πλήθος των διδακτορικών και μεταπτυχιακών τίτλων του εκάστοτε υποψηφίου, όπως και από τα υπόλοιπα προσόντα του (β' πτυχίο, επιμορφώσεις, γνώση ξένων γλωσσών κ.α.). Επίσης, μειώνονται τα απαιτούμενα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, ενώ αυξάνονται οι χρονικές απαιτήσεις της διδακτικής προϋπηρεσίας.

Τα κριτήρια επιλογής στελεχών εκπαίδευσης, που αναφέρονται στα άρθρα 10 έως και 29, εστιάζουν στη γνώση του αντικειμένου του έργου που πρόκειται να ασκήσει ο διευθυντής, στην προσωπικότητα και τη γενική συγκρότησή του, όπως και στη συμβολή του στο εκπαιδευτικό έργο από τις θέσεις όπου υπηρέτησε. Συγκεκριμένα, με το νόμο 3848/2010 αυξάνεται η βαρύτητα των επιστημονικών προσόντων των υποψηφίων αφού αυτά καλύπτουν το 37% της συνολικής μοριοδότησης. Το 22% καλύπτεται από τη διδακτική προϋπηρεσία, το 23% από τη συνέντευξη και το υπόλοιπο 18% αποδίδεται στο έργο που προσφέρει ο εκπαιδευτικός.

Αναφορικά με την στελέχωσή των θέσεων διευθυντών εκπαίδευσης και προϊσταμένων γραφείων πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί που επιλέγονται πρέπει να είναι της οικείας βαθμίδας με βαθμό Α' και τουλάχιστον δωδεκαετή εκπαιδευτική υπηρεσία στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, να έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα επί 7 τουλάχιστον έτη, από τα οποία τουλάχιστον 5 σε σχολεία της οικείας βαθμίδας. Για την πλήρωση της θέσης του διευθυντή σχολικών μονάδων, οι εκπαιδευτικοί που επιλέγονται πρέπει να είναι της οικείας βαθμίδας με βαθμό Α' και οκταετή τουλάχιστον

εκπαιδευτική υπηρεσία στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, να έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα επί 5 τουλάχιστον έτη, από τα οποία τουλάχιστον 3 σε αντίστοιχους τύπους σχολείων της οικείας βαθμίδας με την προς κάλυψη θέση.

Για την κατάταξη στους πίνακες επιλογής διευθυντών εκπαίδευσης, προϊσταμένων γραφείων, και διευθυντών σχολικών μονάδων, τα κριτήρια που λαμβάνονται υπόψη αποτιμώνται με 65 κατ' ανώτατο όριο μονάδες. Οι μονάδες αυτές, όπως φαίνεται και στο παρακάτω γράφημα, κατανέμονται στις εξής κατηγορίες: στην Επιστημονική - παιδαγωγική συγκρότηση 23,75 κατ' ανώτατο όριο μονάδες, στην Υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία 14 κατ' ανώτατο όριο μονάδες, στην Προσωπικότητα - γενική συγκρότηση κατανέμονται 15 κατ' ανώτατο όριο μονάδες και στη Συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο 12 κατ' ανώτατο όριο μονάδες.

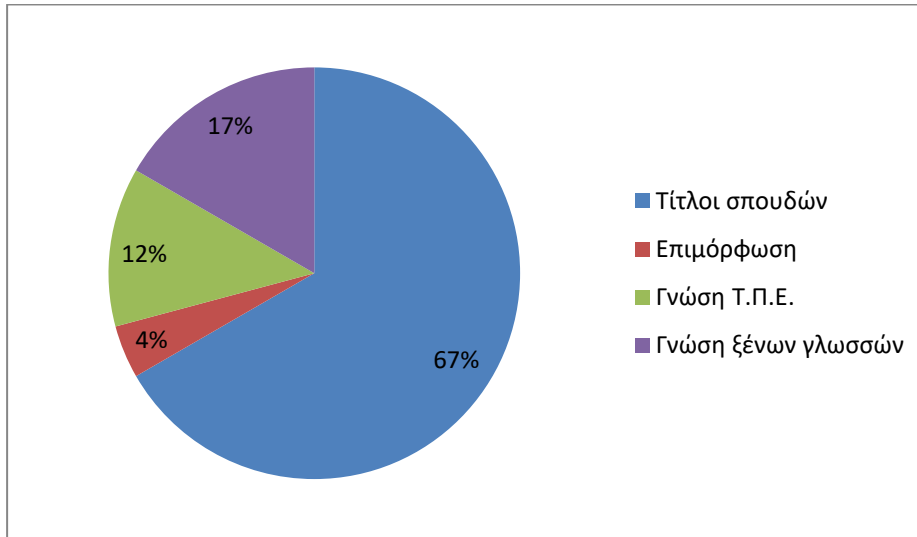


Εικόνα 1. Κριτήρια επιλογής σύμφωνα με τον Ν.3848/2010

Εν συνεχεία, οι 23,75 κατ' ανώτατο όριο μονάδες του κριτηρίου της Επιστημονικής – Παιδαγωγικής συγκρότησης, κατανέμονται στις εξής κατηγορίες: οι Τίτλοι σπουδών αξιολογούνται με 16 κατ' ανώτατο όριο μονάδες. Ειδικότερα, το Διδακτορικό δίπλωμα με 6 μονάδες, ο Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών με 4 μονάδες, ο Τίτλος Διδασκαλείου Εκπαίδευσης με 3 μονάδες και το Δεύτερο πτυχίο πανεπιστημίου ή ΤΕΙ με 3 μονάδες. 1 μονάδα κατανέμεται στην Επιμόρφωση ΣΕΛΜΕ, ΣΕΛΔΕ ή ΑΣΠΑΙΤΕ/ΣΕΛΕΤΕ, η Γνώση Τ.Π.Ε. αξιολογείται με 3 κατ' ανώτατο όριο μονάδες και η Γνώση ξένων γλωσσών με 3,75 κατ' ανώτατο όριο μονάδες.

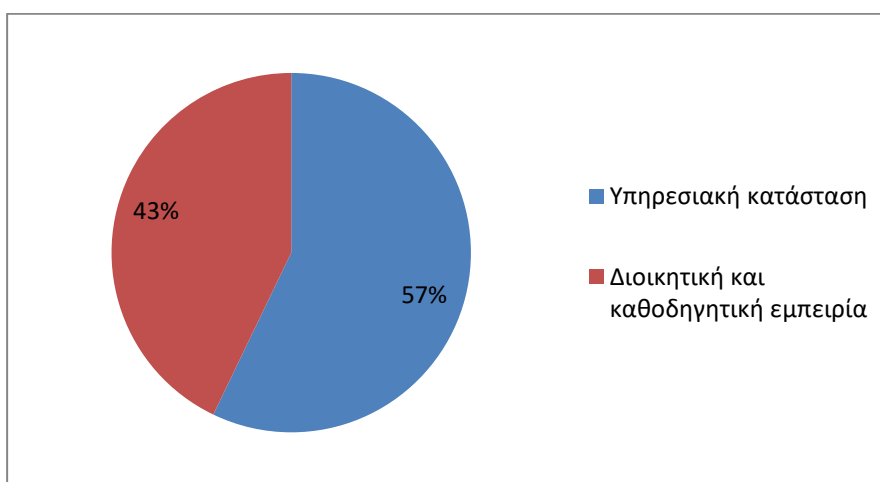


Όπως φαίνεται και στο παρακάτω γράφημα, τα δύο τρίτα των μονάδων που αντιστοιχούν συνολικά στο κριτήριο της επιστημονικής – παιδαγωγικής συγκρότησης, τις παίρνουν οι υποψήφιοι από τους τίτλους σπουδών τους.



Εικόνα 2. Υποκατηγορίες του κριτηρίου της επιστημονικής συγκρότησης (ν.3848/2010)

Το κριτήριο της Υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας αξιολογείται με 14 κατ' ανώτατο όριο μονάδες, που κατανέμονται τις εξής κατηγορίες: στην Υπηρεσιακή κατάσταση, 8 κατ' ανώτατο όριο μονάδες (0,5 μονάδα για κάθε έτος εκπαιδευτικής υπηρεσίας πέραν του χρόνου που αποτελεί προϋπόθεση για τη συμμετοχή στη διαδικασία επιλογής) και στη Διοικητική και καθοδηγητική εμπειρία, κατανέμονται 6 κατ' ανώτατο όριο μονάδες.



Εικόνα 3. Υποκατηγορίες του κριτηρίου της διοικητικής και διδακτικής εμπειρίας (ν.3848/2010)

Το κριτήριο της Προσωπικότητας - γενικής συγκρότησης αξιολογείται με 15 κατ' ανώτατο όριο μονάδες, οι οποίες προκύπτουν με προσωπική συνέντευξη των υποψηφίων ενώπιον συμβουλίου επιλογής. Μέσω αυτής της συνέντευξης εκτιμώνται η προσωπικότητα, η επαγγελματική ανάπτυξη και οι ικανότητες του υποψηφίου. Από τις βασικότερες ικανότητες είναι η αντιληπτική ικανότητα, η ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας, η ικανότητα ανάπτυξης πρωτοβουλιών και επίλυσης προβλημάτων - διδακτικών, διοικητικών, οργανωτικών και λειτουργικών - η ικανότητα δημιουργίας κατάλληλου παιδαγωγικού περιβάλλοντος και η ικανότητα να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση των καθηκόντων τους. Τέλος, το κριτήριο Συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο αξιολογείται με 12 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, με βάση τις αξιολογικές εκθέσεις του υποψηφίου.

### **3.2 Ο νόμος 4327/2015 «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»**

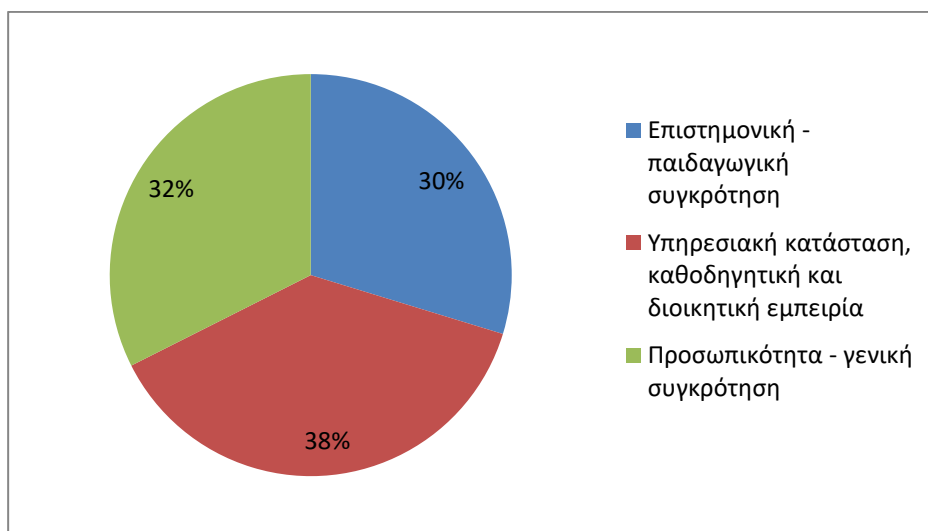
Ο νόμος 4327/2015 (ΦΕΚ 50 τ.Α'/14-5-2015) συμπληρώνεται με την Υ.Α. Φ.361.22/26/79840/Ε3 «Καθορισμός της διαδικασίας, υποβολής αιτήσεων και επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων και εργαστηριακών κέντρων» (ΦΕΚ 915 τ.Β'/20-5-2015).

Σε αυτό το πιο πρόσφατο νομοθετικό πλαίσιο, που σχετίζεται με την εκλογή των στελεχών εκπαίδευσης, τα πράγματα αλλάζουν σημαντικά. Όσον αφορά τις προϋποθέσεις επιλογής, ο υποψήφιος για τη θέση του διευθυντή εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να έχει δωδεκαετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση και να έχει ασκήσει διδακτικά καθήκοντα για δέκα τουλάχιστον έτη, από τα οποία τουλάχιστον επτά σε σχολεία της οικείας βαθμίδας.

Για τη θέση του διευθυντή σχολικής μονάδας, ο υποψήφιος πρέπει να έχει συμπληρώσει 10ετή εκπαιδευτική πορεία είτε στην ιδιωτική είτε στη δημόσια εκπαίδευση. Από τα ανωτέρω οκτώ έτη άσκησης διδακτικών καθηκόντων, τα τρία τουλάχιστον θα πρέπει να έχουν ασκηθεί σε αντίστοιχους τύπους σχολείων της οικείας βαθμίδας με την προς κάλυψη θέση. Για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση δικαίωμα αίτησης έχουν οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων των κλάδων που υπηρετούν σε αυτή. Ειδικότερα, για τις θέσεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί μπορεί να προέρχονται από όλες τις ειδικότητες των κλάδων που απασχολούνται σε αυτή.

Τα άρθρα του ν. 4327/2015 που αναφέρονται στην επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης είναι από το άρθρο 16 έως και 28. Τα κριτήρια που λαμβάνονται υπόψη, αποτιμώνται με 37 κατ' ανώτατο όριο μονάδες, οι οποίες κατανέμονται στις εξής κατηγορίες: στην Επιστημονική - παιδαγωγική συγκρότηση, 11 κατ' ανώτατο όριο μονάδες, στην Υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία, 15 κατ' ανώτατο όριο μονάδες για τους διευθυντές εκπαίδευσης και 14 κατ' ανώτατο όριο μονάδες για τους διευθυντές σχολικών μονάδων, στην Προσωπικότητα - γενική συγκρότηση, κατανέμονται 12 κατ' ανώτατο όριο μονάδες.

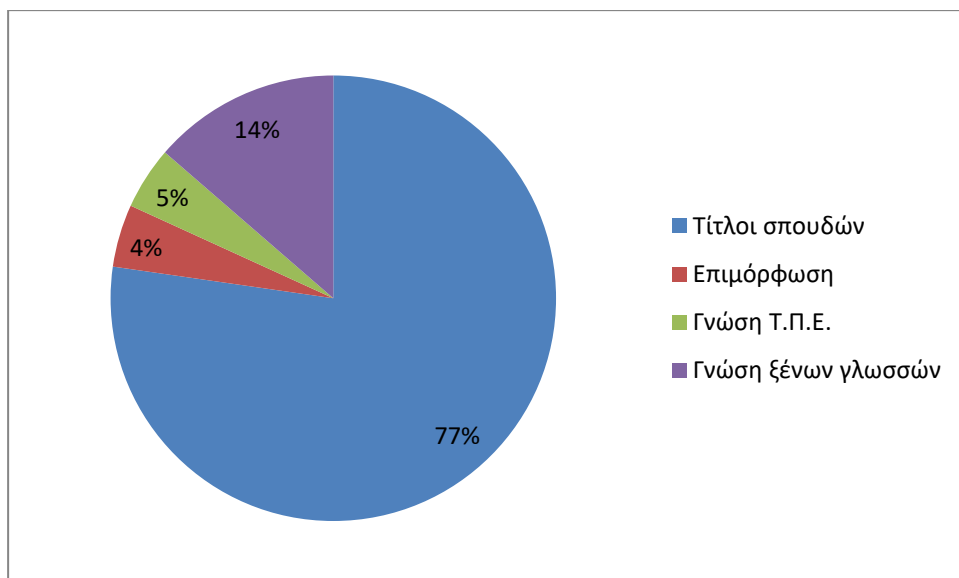
Αυτά τα 37 συνολικά μόρια κατανέμονται, όπως φαίνεται και στο παρακάτω γράφημα, σχεδόν ισόποσα σε κάθε μία από τις τρεις κατηγορίες κριτηρίων. Ακολουθεί αναλυτικότερη περιγραφή των κριτηρίων επιλογής.



Εικόνα 4. Κριτήρια επιλογής σύμφωνα με τον Ν.4327/2015

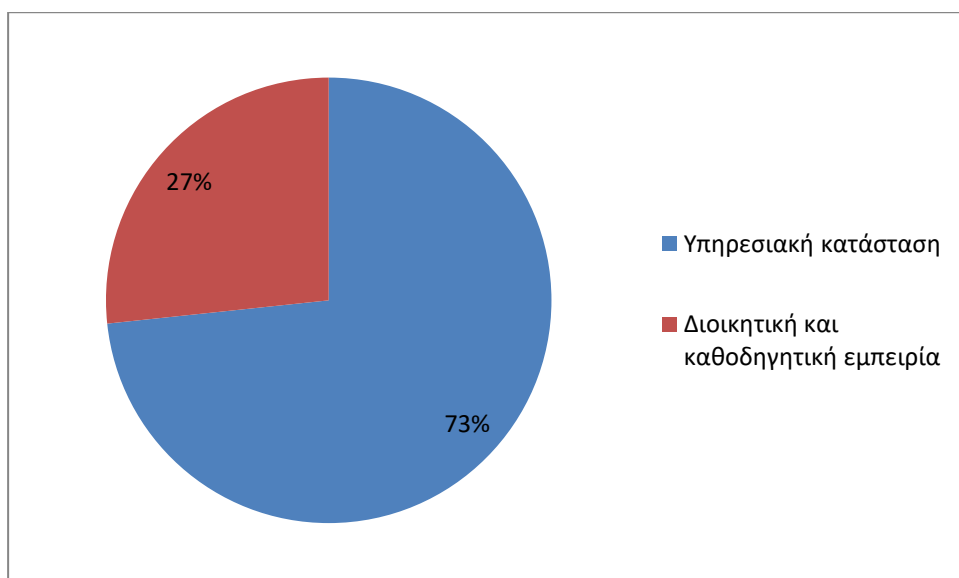
Το κριτήριο της επιστημονικής – παιδαγωγικής συγκρότησης αξιολογείται με 11 κατ' ανώτατο όριο μονάδες, που κατανέμονται τις εξής κατηγορίες: Τίτλοι σπουδών, 8,5 κατ' ανώτατο όριο μονάδες (Διδακτορικό δίπλωμα με 4 μονάδες ή Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών με 2,5 μονάδες, Τίτλος Διδασκαλείου Εκπαίδευσης με 2 μονάδες, Δεύτερο πτυχίο πανεπιστημίου ή ΤΕΙ με 2 μονάδες, Πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος ΑΕΙ με 0,5 μονάδα), Επιμόρφωση ΣΕΛΜΕ, ΣΕΛΔΕ ή ΑΣΠΑΙΤΕ/ΣΕΛΕΤΕ, με 0,5 μονάδα, Γνώση Τ.Π.Ε., με 0,5 μονάδα, Γνώση ξένων γλωσσών, με 1,5 κατ' ανώτατο όριο μονάδα.

Όπως φαίνεται και στο γράφημα που ακολουθεί, τα τρία τέταρτα των μονάδων που αντιστοιχούν συνολικά στο κριτήριο της επιστημονικής – παιδαγωγικής συγκρότησης, αντιστοιχούν στους τίτλους σπουδών των υποψηφίων.



Εικόνα 5. Υποκατηγορίες του κριτηρίου της επιστημονικής συγκρότησης (ν.4327/2015)

Το κριτήριο της Υπηρεσιακής κατάστασης, καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας αξιολογείται με 15 κατ' ανώτατο όριο μονάδες, που κατανέμονται τις εξής κατηγορίες: Υπηρεσιακή κατάσταση, με 11 κατ' ανώτατο όριο μονάδες, Διοικητική και καθοδηγητική εμπειρία, με 3 κατ' ανώτατο όριο μονάδες για τους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων και 4 κατ' ανώτατο όριο μονάδες για τους Διευθυντές Εκπαίδευσης. Οι περισσότερες από τις 15 μονάδες που δίνονται στο κριτήριο της διοικητικής και διδακτικής εμπειρίας, φαίνεται στο ακόλουθο γράφημα ότι προέρχονται από τη διδακτική εμπειρία των υποψηφίων.



Εικόνα 6. Υποκατηγορίες του κριτηρίου της διοικητικής και διδακτικής εμπειρίας (ν.4327/2015)

Η Συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο – Προσωπικότητα – γενική συγκρότηση αξιολογείται με 12 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. Το κριτήριο αυτό αποτιμάται με τη μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας που ο υποψήφιος θα επιλέξει. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το υποψήφιο στέλεχος που δεν συγκεντρώνει κατά τη μυστική ψηφοφορία τουλάχιστον το 20% των έγκυρων ψήφων, αποκλείεται από την περαιτέρω διαδικασία επιλογής. Τα κριτήρια διακρίνονται σε μετρήσιμα (χρόνια υπηρεσίας, σπουδές, επιστημονική κατάρτιση) και σε συνεκτιμώμενα (προσωπικότητα), τα οποία, αποφασίζονται από το αρμόδιο Υπηρεσιακό Συμβούλιο Επιλογής διευθυντών με τη διαδικασία της προφορικής συνέντευξης. Το Συμβούλιο Επιλογής, συνιστά μια επταμελή επιτροπή θεσπισμένη από την πολιτεία, η οποία είναι υπεύθυνη για την αξιοκρατική επιλογή των κατάλληλων ανθρώπων και την αντικειμενική διεκπεραίωση αυτής της διαδικασίας.

### **3.3 Παρουσίαση και σύγκριση των δύο τελευταίων συστημάτων επιλογής Διευθυντών Σχολικών Μονάδων**

Όπως έχει ήδη εντοπιστεί σε προγενέστερες νομοθετικές διατάξεις, το πλήθος των προσόντων κάθε υποψηφίου και η βαθμολογική αποτίμησή τους, διαφοροποιούνται αρκετά κατά τη διαδικασία αξιολόγησης και επιλογής των διευθυντικών στελεχών. Το νομοθετικό πλαίσιο ν.4327/2015, διαφοροποιείται ουσιαστικά ως προς αυτή τη διαδικασία, καθώς συμμετέχει για πρώτη φορά ενεργά ο σύλλογος διδασκόντων μέσω μυστικής ψηφοφορίας. Η μυστική ψηφοφορία, συμβάλλει στην εκτίμηση ικανοτήτων και στοιχείων της προσωπικότητας του υποψηφίου, που έχουν αναδειχθεί στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής (π.χ. ήθος, εντιμότητα, συνέπεια, δικαιοσύνη, ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας, ανάπτυξης πρωτοβουλιών και επίλυσης προβλημάτων κ.α.) (Τσόνιας, 2005).

Για την εγκυρότητα της μυστικής ψηφοφορίας, απαιτείται η συμμετοχή τουλάχιστον 65% των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων, ενώ δεν επιτρέπεται η συμμετοχή του ίδιου του υποψηφίου ή συζύγου ή συγγενή δεύτερου βαθμού εξ αίματος. Επιπλέον, το υποψήφιο στέλεχος χρειάζεται να συγκεντρώσει κατά τη μυστική ψηφοφορία τουλάχιστον το 20% των έγκυρων ψήφων, για να μπορεί να συμμετέχει στην περαιτέρω διαδικασία επιλογής.

Με τον ν.4327/2015 εισάγονται στην αξιολογική διαδικασία των υποψηφίων τέσσερις μεγάλες αλλαγές. Αρχικά, η αποτίμηση της προσωπικότητας, της γενικής συγκρότησης των

υποψηφίων και της συμβολής τους στο εκπαιδευτικό έργο πραγματοποιείται από τον σύλλογο διδασκόντων του σχολείου που έχει επιλεγεί από τον υποψήφιο. Ως μέσο αποτίμησης των προαναφερθέντων, εισάγεται η μυστική ψηφοφορία και δεν συμπεριλαμβάνεται το κριτήριο των αξιολογικών εκθέσεων. Τέλος, δίνεται στον υποψήφιο δυνατότητα προτίμησης τριών μόνο σχολικών μονάδων.

Η εφαρμογή του νομοθετικού αυτού πλαισίου τα έτη 2015-2017, προκάλεσε αντιδράσεις, σχόλια, ακόμα και δικαστικές προσφυγές από υποψηφίους διευθυντές, καθιστώντας αναγκαία την περαιτέρω διερεύνηση του νέου συστήματος. Αυτό που υπογραμμίστηκε ιδιαίτερα από το Συμβούλιο Επικρατείας, είναι ότι με τη μυστική ψηφοφορία δεν διασφαλίζεται η αντικειμενικότητα και η αξιοκρατία της διαδικασίας αξιολόγησης των υποψηφίων διευθυντών.

Με μια κριτική θεώρηση του τρόπου επιλογής των διευθυντών, επισημαίνεται αρχικά η απουσία, ως ζητούμενο από τα κριτήρια επιλογής, της επιστημονικής κατάρτισης του υποψηφίου σε θέματα διοίκησης σχολείου. Ως εκ τούτου, οι αντίστοιχες ειδικές γνώσεις των διευθυντικών στελεχών είναι ελλιπείς ή ανεπαρκείς. Επιπλέον, η διαδικασία της συνέντευξης, η σύνθεση και ο ρόλος του Συμβουλίου Επιλογής προκαλούν αμφιβολίες, ενώ δίστανται οι απόψεις σχετικά με τη μονιμότητα ή μη της θέσης των διευθυντών (Τύπας & Κατσαρός, 2006).

Το νομοθετικό πλαίσιο 3848/2010, αναφέρεται στην αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και στην καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση. Με την εισαγωγή του κανονισμού λειτουργίας της σχολικής μονάδας, ο διευθυντής είναι αρμόδιος για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Τα κριτήρια επιλογής αναφέρονται στη γνώση του αντικειμένου του έργου που πρόκειται να ασκήσει ο διευθυντής, στην προσωπικότητα και τη γενική συγκρότησή του, όπως και στη συμβολή του στο εκπαιδευτικό έργο, από τις θέσεις όπου υπηρέτησε με βάση τις οικείες αξιολογικές εκθέσεις (Γεωργογιάννης, 2005).

Σε γενικές γραμμές, με το νόμο 3848/2010 τα επιστημονικά προσόντα των υποψηφίων βελτιώνονται, καθώς καλύπτουν το 37% στη συνολική μοριοδότηση. Μάλιστα, με το συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο εισάγεται μια καινοτομία αναφορικά με τα κριτήρια επιλογής υποψηφίων, η «δομημένη» συνέντευξη, σε μια προσπάθεια αντιμετώπισης της αμφισβητούμενης αντικειμενικότητας και αξιοκρατίας της διαδικασίας της συνέντευξης. Έτσι, προβλέπεται η διαμόρφωση μιας τράπεζας θεμάτων από όπου επιλέγονται τα θέματα

της συνέντευξης και κάθε μέλος του συμβουλίου επιλογής, υποχρεούται να αιτιολογήσει τη βαθμολογία του. Ακόμα, θεσπίζεται η μαγνητοφώνηση της συνέντευξης και κατά τη διάρκειά της, επιτρέπεται η παρουσία των άλλων συνυποψηφίων (Κατσαρός, 2008).

### **3.4 Ο Νόμος 4473/2017 «Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης»**

Το νομικό πλαίσιο ν. 4473/2017 (ΦΕΚ 78/30-5-2017) σχετικά με το σύστημα επιλογής διευθυντών, αναφέρει ότι ο τρόπος επιλογής τους ρυθμίζεται έτσι ώστε να συμμορφώνεται με την απόφαση του Συμβουλίου της Επικρατείας, υπ' αριθμ. 711/2017, μετά από προσφυγή για τις επιλογές Διευθυντών Εκπαίδευσης που κατατέθηκε στην Κομισιόν.

Πλέον, στη μοριοδότηση λαμβάνεται υπ' όψη η επιστημονική-παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση των υποψηφίων (όπως προκύπτει από πτυχία, μεταπτυχιακές σπουδές, επιμορφώσεις κ.ά.), καθώς και η υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία (διδασκική υπηρεσία, καθοδηγητική, διοικητική εμπειρία κ.ά.). Έπειτα, προβλέπεται συνέντευξη ενώπιον του αρμοδίου Υπηρεσιακού Συμβουλίου Επιλογής της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, η σύνθεση του οποίου είναι επταμελής. Για τη μοριοδότηση της συνέντευξης, συνεκτιμώνται τα στοιχεία του υπηρεσιακού φακέλου των υποψηφίων και τα στοιχεία του φακέλου υποψηφιότητάς τους. Προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοκρατία και η αντικειμενικότητα, η «αποτίμηση» των ικανοτήτων των υποψηφίων από τα μόνιμα εκπαιδευτικά μέλη του συλλόγου διδασκόντων δεν μοριοδοτείται, αλλά λαμβάνεται υπόψιν από το συμβούλιο επιλογής στη διαμόρφωση μίας συνολικής εικόνας των προσόντων του υποψηφίου.

Συγκρίνοντας τα δύο τελευταία συστήματα επιλογής, παρατηρείται αρχικά ότι το βασικό όργανο για την επιλογή των Διευθυντών σχολικών μονάδων είναι το αρμόδιο Περιφερειακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Π.Ε.). Η μόνη εξαίρεση σημειώθηκε το 2015, όπου έπαιξε σημαντικό ρόλο στη διαδικασία επιλογής και ο Σύλλογος Διδασκόντων με την ψηφοφορία του, ενώ το 2017 λειτούργησε απλά επικουρικά με τη συμπλήρωση των φύλλων αποτίμησης. Επίσης, αλλαγή σημειώνεται και στη δήλωση προτίμησης σχολείων. Έτσι, το 2017 η δήλωση προτίμησης είναι ελεύθερη, ενώ το 2015 περιοριζόταν στα τρία σχολεία. Τέλος, αλλαγές παρατηρούνται και στη προφορική εξέταση των υποψηφίων, η οποία το 2015 αντικαταστάθηκε από τη μυστική ψηφοφορία των μελών

του Συλλόγου διδασκόντων. Όμως, το 2017 επανήλθε η συνέντευξη των υποψηφίων από τα οικεία περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια (Τσόνιας, 2005).

### **3.5 Ο Νόμος 4547/2018 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»**

Ο συγκεκριμένο νόμος αναφέρεται στην οργάνωση και στελέχωση των υπηρεσιών της δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα άρθρα που σχετίζονται με την επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης είναι τα άρθρα 21 έως και 36.

Σύμφωνα με τις σχετικές διατάξεις λοιπόν, προϋπόθεση για την επιλογή σε θέση στελέχους της εκπαίδευσης, αποτελεί η κατοχή του βαθμού Α΄, καθώς και η πιστοποιημένη γνώση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) Α΄ επιπέδου. Η γνώση αυτή αποδεικνύεται με τη σχετική πιστοποίηση ή την κατοχή αντίστοιχου τίτλου σπουδών, σύμφωνα με τα οριζόμενα στην παρ.6 του άρθρου 26 του π.δ. 50/2001 (Α΄ 39) για την απόδειξη τις γνώσης χειρισμού Ηλεκτρονικού Υπολογιστή (Η/Υ).

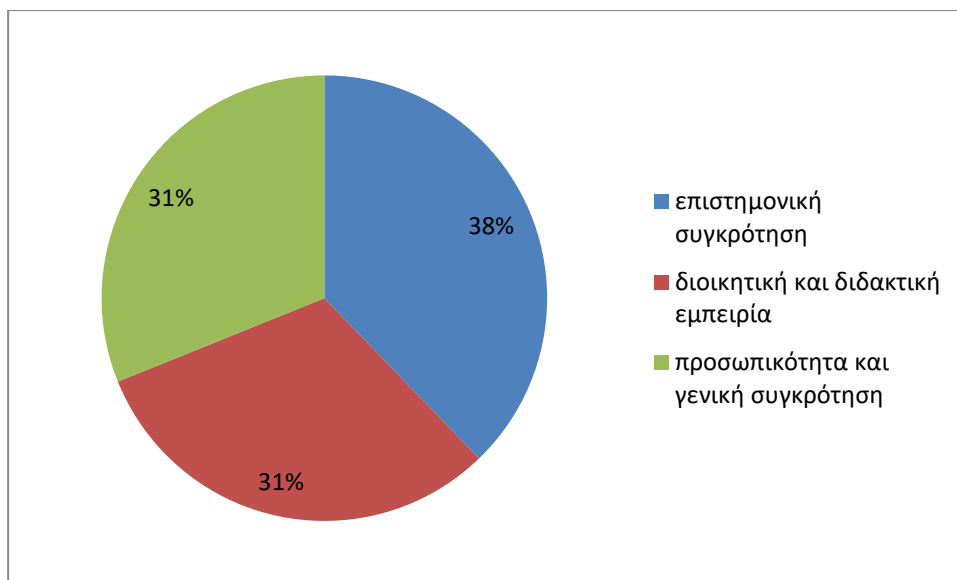
Ως περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης και Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, επιλέγονται εκπαιδευτικοί με δωδεκαετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίοι έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα σε σχολικές μονάδες για δέκα (10) τουλάχιστον έτη. Διευθυντές πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, επιλέγονται εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας.

Οι εκπαιδευτικοί που επιλέγονται ως Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, χρειάζεται να έχουν δωδεκαετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, να έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα σε σχολικές μονάδες για δέκα τουλάχιστον έτη και να διαθέτουν γνώση ξένης γλώσσας επιπέδου τουλάχιστον Β2 (καλή γνώση).

Ως Διευθυντές των σχολικών μονάδων, επιλέγονται εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας, που διαθέτουν δεκαετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία στη βαθμίδα αυτή, οι οποίοι έχουν ασκήσει για οκτώ τουλάχιστον έτη διδακτικά καθήκοντα σε σχολικές μονάδες. Υποψήφιοι για τις θέσεις διευθυντών δημοτικών σχολείων μπορεί να είναι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων των κλάδων που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.



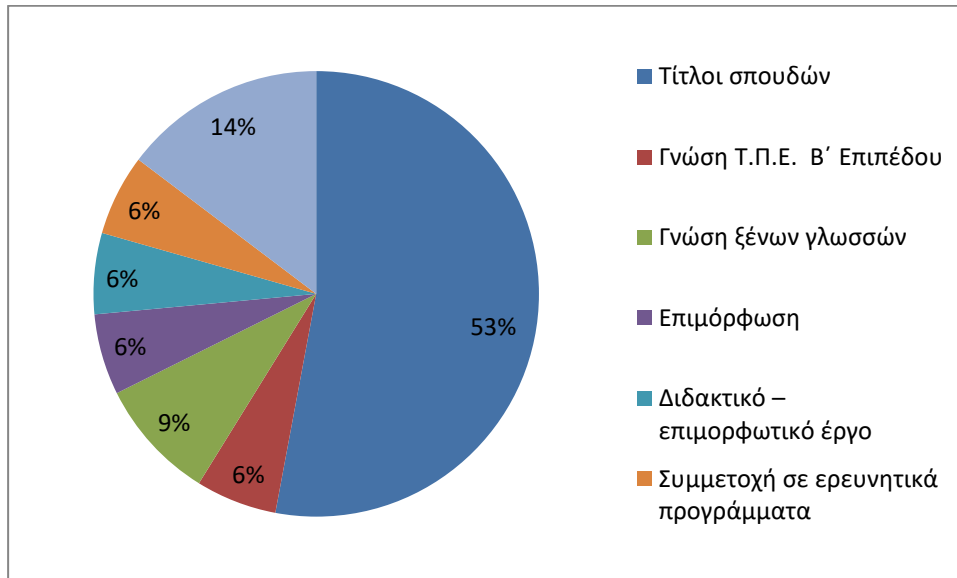
Στον ν. 4547/2018, τα κριτήρια που λαμβάνονται υπόψη για την κατάταξη στους πίνακες επιλογής στελεχών εκπαίδευσης, αποτιμώνται με 45 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. Οι μονάδες αυτές κατανέμονται ως εξής: στην επιστημονική συγκρότηση 17 κατ' ανώτατο όριο μονάδες και 14 κατ' ανώτατο όριο μονάδες κατανέμονται αντίστοιχα στη διοικητική και διδακτική εμπειρία και στην προσωπικότητα και γενική συγκρότηση του υποψηφίου. Όπως φαίνεται και στο παρακάτω γράφημα, το κριτήριο τις διοικητικής και διδακτικής εμπειρίας είναι ισοδύναμο ως τις μονάδες που αποδίδει και το κριτήριο τις προσωπικότητας, ενώ το κριτήριο τις επιστημονικής συγκρότησης αποδίδει 3 μονάδες παραπάνω από καθένα από τα προηγούμενα κριτήρια.



Εικόνα 7. Κριτήρια επιλογής σύμφωνα με τον Ν.4547/2018

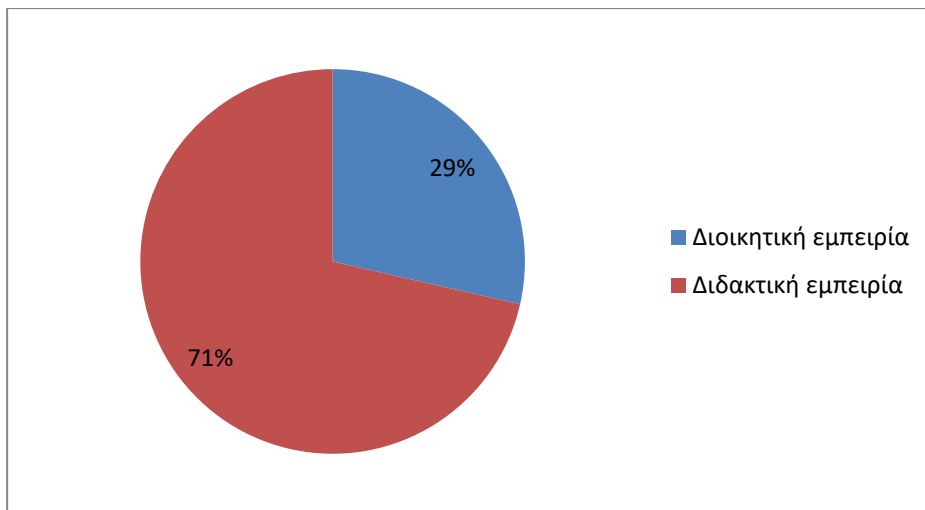
Οι 17 κατ' ανώτατο όριο μονάδες που αποδίδει το κριτήριο τις επιστημονικής συγκρότησης, κατανέμονται στις εξής κατηγορίες: 9 κατ' ανώτατο όριο μονάδες στους Τίτλους σπουδών, 1 κατ' ανώτατο όριο μονάδα στη Γνώση Τ.Π.Ε. Β' Επιπέδου, 1,5 κατ' ανώτατο όριο μονάδα στη Γνώση ξένων γλωσσών και από 1 κατ' ανώτατο όριο μονάδα στην Επιμόρφωση, στο Διδακτικό – επιμορφωτικό έργο και στη Συμμετοχή σε ερευνητικά προγράμματα. Τέλος, το Συγγραφικό έργο και οι εισηγήσεις σε συνέδρια αξιολογούνται με 2,5 κατ' ανώτατο όριο μονάδες.

Στο παρακάτω γράφημα φαίνεται πως, περίπου οι μισές από τις 17 μονάδες που δίνονται συνολικά στο κριτήριο τις επιστημονικής συγκρότησης, τις παίρνουν οι υποψήφιοι από τους τίτλους σπουδών τους.



Εικόνα 8. Υποκατηγορίες του κριτηρίου τις επιστημονικής συγκρότησης (ν.4547/2018)

Το κριτήριο τις Διοικητικής και διδακτικής εμπειρίας αξιολογείται με 14 κατ' ανώτατο όριο μονάδες. Από αυτές, οι 4 κατ' ανώτατο όριο μονάδες κατανέμονται στη Διοικητική εμπειρία και οι 10 κατ' ανώτατο όριο μονάδες στη Διδακτική εμπειρία. Το γράφημα που ακολουθεί, δείχνει πως τις περισσότερες από τις 14 μονάδες που δίνονται στο κριτήριο τις διοικητικής και διδακτικής εμπειρίας, τις παίρνουν οι υποψήφιοι από τη διδακτική τους εμπειρία.



Εικόνα 9. Υποκατηγορίες του κριτηρίου τις διοικητικής και διδακτικής εμπειρίας (ν.4547/2018)

Το κριτήριο της Προσωπικότητας και γενικής συγκρότησης, αξιολογείται με 14 κατ' ανώτατο όριο μονάδες και η αποτίμησή του γίνεται με προσωπική συνέντευξη του υποψηφίου, ώστε να εκτιμηθεί η παιδαγωγική και οργανωτική συγκρότησή του, η συστηματική του ενημέρωση στα εκπαιδευτικά ζητήματα, καθώς και η επικοινωνιακή και εκφραστική του ικανότητα. Επίσης, συνεκτιμώνται τα στοιχεία του υπηρεσιακού φακέλου κάθε υποψηφίου, καθώς και τα στοιχεία του φακέλου υποψηφιότητάς του.

### 3.6 Οι μέθοδοι επιλογής των διευθυντών στις σχολικές μονάδες

Η λειτουργία της επιλογής ηγετικών στελεχών στην διοίκηση εκπαίδευσης αποκτά συνεχώς αυξανόμενη σπουδαιότητα για τη Διοίκηση των Ανθρωπίνων Πόρων, αφού τυχόν λανθασμένες επιλογές μπορεί να συμβάλλουν αρνητικά στην ομαλή και αποτελεσματική οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού. Ωστόσο, η διαδικασία επιλογής των διευθυντικών στελεχών είναι αρκετά πολύπλοκη, καθώς είναι δύσκολο να προσδιοριστεί με ακρίβεια η διοικητική εργασία, η αξιόπιστη εκτίμηση και η σχετική απόδοση, ενώ προκύπτει επίσης δυσκολία εκτίμησης και άλλων κριτηρίων, όπως η μόρφωση και οι ικανότητες (Κανελλόπουλος, 1991).

Στη διαδικασία αυτή, είναι σημαντικό να αναλυθεί επακριβώς η θέση εργασίας, ώστε να καθοριστούν με σαφήνεια τα κριτήρια επιλογής των κατάλληλων υποψηφίων. Επίσης, οι υπεύθυνοι της διαδικασίας επιλογής χρειάζεται να κατέχουν σχετική γνώση και εκπαίδευση ως προς τις μεθόδους προσέλευσης και επιλογής, προκειμένου η αναζήτηση να γίνει πιο

εύκολη. Τέλος, είναι αναγκαίο ένα σύστημα ποιοτικής και ποσοτικής αξιολόγησης του εγχειρήματος. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι πριν από την πρακτική εφαρμογή της όλης διαδικασίας, να προηγηθεί η μελέτη των μεθόδων επιλογής και του συνολικού χρόνου της ώστε να καταρτιστεί ένα συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμά της (Μπουραντάς & Παπαλεξανδρή 2003).

Οι μέθοδοι επιλογής που χρησιμοποιούνται είναι η συνέντευξη, οι δοκιμασίες, τα τεστ απόδοσης-ικανότητας-νοημοσύνης-προσωπικότητας. Από τις αιτήσεις, τα βιογραφικά σημειώματα και τα αποτελέσματα των τεστ και των συνεντεύξεων των υποψηφίων, συλλέγονται πληροφορίες, οι οποίες αξιολογούνται με τις παρακάτω τεχνικές: συγκρίσεις αξιολογικής σειράς, πίνακες βαθμολογήσεων και αξιολογικοί πίνακες, κοινωνιομετρικές τεχνικές, τεχνικές αναγκαστικής επιλογής και κρίσιμων περιστατικών, μέθοδοι ολικής επίδοσης (Στραβάκου, 2003).

Σε έναν οργανισμό, τα κυριότερα συστήματα προαγωγής των υπαλλήλων συνοψίζονται στα ακόλουθα: το σύστημα προαγωγής κατά την ελεύθερη κρίση της διοίκησης, το κατ' αρχαιότητα σύστημα προαγωγής, το μικτό σύστημα και το σύστημα προαγωγών με εξετάσεις.

Το πρώτο σύστημα συναντάται κυρίως σε ιδιωτικούς οργανισμούς, καθώς στον ιδιωτικό τομέα το προσωπικό αξιολογείται με βάση το βαθμό απόδοσής του. Από την άλλη μεριά, στο δημόσιο τομέα εφαρμόζεται το κατ' αρχαιότητα σύστημα προαγωγής, στο οποίο σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία, η επιλογή των υπαλλήλων γίνεται με βάση το χρόνο υπηρεσίας τους. Τα πλεονεκτήματα αυτού του συστήματος αφορούν την σύνδεση προϋπηρεσίας και εμπειρίας. Όσο μεγαλύτερη είναι δηλαδή, η προϋπηρεσία ενός υπαλλήλου τόσο η εμπειρία του αυτή τον βοηθά να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ευθύνες και το έργο του, του προσδίδει σεβασμό και λειτουργεί, κατά κάποιον τρόπο, ως αμοιβή του για την προσφορά του στον οργανισμό (Κανελλόπουλος, 1995).

Από τον συνδυασμό των δύο προαναφερθέντων συστημάτων, προκύπτει το μικτό σύστημα. Καθώς τα κριτήριά τους είναι ασαφή, δεν είναι βέβαιο πως πρέπει να προωθούνται εξ ολοκλήρου οι εργαζόμενοι με τη μεγαλύτερη προϋπηρεσία ή οι πλέον ικανοί, έτσι στο μικτό σύστημα οι προαγωγές πραγματοποιούνται συνδυαστικά. Τέλος, την πιο διαδεδομένη μέθοδο προώθησης των υπαλλήλων αποτελεί το σύστημα των προαγωγικών εξετάσεων. Στο σύστημα αυτό, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής και το περιεχόμενο της προς εξέταση ύλης των υποψηφίων, ενώ συμβάλλει και στην ανάπτυξη του μορφωτικού επιπέδου των ηγετικών στελεχών (Σαΐτης, 2008).

### 3.7 Η επισκόπηση των κριτηρίων επιλογής διευθυντών των σχολικών μονάδων στο ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο

Την τελευταία εικοσαετία στον ελληνικό χώρο, κάθε πολιτική εξουσία επιδιώκει να διαμορφώνει υπέρ της και να ελέγχει τον διοικητικό και εποπτικό μηχανισμό της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα η επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης να πραγματοποιείται από διαφορετικά σώματα και με διαφορετικά κριτήρια, τα οποία δεν χαρακτηρίζονταν από θεσμική σταθερότητα (Ανδρέου, 1999).

Πίνακας 1. Συγκριτικός πίνακας νομοθετικού πλαισίου 2010-2018

Νομοθετικό Πλαίσιο	N. 3848/2010	N.4327/2015	N. 4473/2017	N.4547/2018
Διάρκεια Θητείας	4 έτη	2 έτη	3 έτη	3 έτη
<b>Προαπαιτούμενα:</b>				
Εκπαιδευτική εμπειρία	Πάνω από 8 έτη	Πάνω από 10 έτη	Πάνω από 10 έτη	Πάνω από 8 έτη
Διδακτική Εμπειρία	Πάνω από 5 έτη με 3 χρόνια σε όμοιο τύπο σχολείων.	Πάνω από 8 έτη με 3 χρόνια σε όμοιο τύπο σχολείων.	Πάνω από 8 έτη εκ των οποίων τα τρία χρόνια σε όμοιο τύπο σχολείων.	Πάνω από 8 έτη
<b>Κριτήρια επιλογής:</b>				
Διδακτορικός τίτλος	6 μονάδες	4 μονάδες	4 μονάδες	6 μονάδες
Μεταπτυχιακός τίτλος	4 μονάδες	2,5 μόρια με μέγιστο τα 4 μόρια	2,5 μονάδες με μέγιστο τις 5 μονάδες	4 μονάδες
Επιμόρφωση Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.	1 μονάδα	0,5 μονάδας	0,5 μονάδας	0,5 μονάδας
Ετήσια επιμόρφωση ΑΕΙ (300 ωρών ή 9μηνης διάρκειας)				0,5 μονάδας
Επιμορφωτικά προγράμματα (από Υπουργείο Παιδείας, ΙΕΠ, ΠΙ ή Ε.Κ.Δ.Δ.Α.)				0,5 μονάδας
Διδασκαλείο	3 μονάδες	2 μονάδες	2 μονάδες	3 μονάδες

<b>Νομοθετικό Πλαίσιο</b>	<b>N. 3848/2010</b>	<b>N.4327/2015</b>	<b>N. 4473/2017</b>	<b>N.4547/2018</b>
Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ ή ΑΤΕΙ	3 μονάδες	2 μονάδες	1,5 μονάδα	3 μονάδες
Δεύτερος μεταπτυχιακός Τίτλος σπουδών				2 μονάδες
Πτυχίο Νηπιαγωγών ή Παιδαγωγικής Ακαδημίας	1 μονάδες	0,5 μονάδας	0,5 μονάδας	
Πιστοποιημένη γνώση ΤΠΕ σε επίπεδο 1	2 μονάδες	0,5 μονάδας	0,5 μονάδας	1 μονάδα
Πιστοποιημένη γνώση ΤΠΕ σε επίπεδο 2	3 μονάδες	-		
Πιστοποιημένη γνώση ξένης γλώσσας σε επίπεδο B2	1,5 μονάδες	0,5 μονάδας	0,8 μονάδας	0,8 μονάδας
Πιστοποιημένη γνώση ξένης γλώσσας σε επίπεδο >B2	2,5 μονάδες	1 μονάδα	1 μονάδα	1 μονάδα
Πιστοποιημένη γνώση δεύτερης ξένης γλώσσας σε επίπεδο B2	0,75 μόριο	0,25 μόριο	0,4 μονάδας	0,4 μονάδας
Πιστοποιημένη γνώση δεύτερης ξένης γλώσσας σε επίπεδο >B2	1,25 μόρια	0,5 μόριο	0,5 μονάδας	0,5 μονάδας
Διδακτικό έργο σε Α.Ε.Ι. ή στη Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.				0,5 μονάδας ανά εξάμηνο
Συμμετοχή ως επιμορφωτής σε επιμορφωτικά προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας, του Ι.Ε.Π. ή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου				0,1 μονάδας ανά 10 ώρες
Συμμετοχή σε				0,5 μονάδας για

<b>Νομοθετικό Πλαίσιο</b>	<b>Ν. 3848/2010</b>	<b>Ν.4327/2015</b>	<b>Ν. 4473/2017</b>	<b>Ν.4547/2018</b>
ερευνητικά προγράμματα των Ν.Π.Δ.Δ.				κάθε εξάμηνο και έως 1 μονάδα
Συγγραφικό έργο και εισηγήσεις σε συνέδρια	4 μονάδες			2,5 μονάδες
Διδακτικά έτη	0,5 μονάδα για κάθε έτος μετά το 8 <sup>ο</sup> με μέγιστο τις 8 μονάδες.	1 μονάδα για κάθε έτος μετά το 8 <sup>ο</sup> με μέγιστο τις 11 μονάδες.	1 μονάδα για κάθε έτος μετά το 10 <sup>ο</sup> με μέγιστο τις 11 μονάδες.	1 μονάδα για κάθε έτος μετά το 8 <sup>ο</sup> με μέγιστο τις 10 μονάδες
Προϋπηρεσία ως Περιφερειακός Διευθυντής εκπαίδευσης, σχολικός σύμβουλος, διευθυντής εκπαίδευσης, προϊστάμενος γραφείου, διευθυντής σχολικής μονάδας, υπεύθυνος ΚΠΕ, υπεύθυνος ΚΕΔΥΥ, άσκηση καθοδηγητικού έργου.	0,5 μονάδας ανά έτος με μέγιστο τις 4 μονάδες	0,5 μονάδας ανά έτος με μέγιστο τις 2 μονάδες.	0,5 μονάδας ανά έτος με μέγιστο τις 2 μονάδες	0,5 μονάδας ανά έτος με μέγιστο τις 2 μονάδες
Προϊστάμενος σχολικής μονάδας, προϊστάμενος τμήματος εκπαιδευτικών θεμάτων, υποδιευθυντής σχολικής μονάδας, υπεύθυνος τομέα, υπεύθυνος ΕΚΦΕ, υπεύθυνος ΣΕΠ και υπεύθυνος ΠΛΗΝΕΤ.	0,5 μονάδας ανά έτος με μέγιστο τις 2 μονάδες	0,25 μονάδας ανά έτος με μέγιστο τη 1 μονάδα.	1 μονάδα ανά έτος με μέγιστο τις 2 μονάδες.	0,3 μονάδες ανά έτος με μέγιστο τη 1,5 μονάδα
Συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια	0,25 μονάδας ανά έτος με μέγιστο τις 3 μονάδες	0,25 μονάδας ανά έτος με μέγιστο τη 1 μονάδα	0,25 μονάδας για κάθε έτος με μέγιστο τη 0,5 μονάδα	
Συνέντευξη	Μέγιστο τις 15	-	Μέγιστο 8 μονάδες	Μέγιστο 14

<b>Νομοθετικό Πλαίσιο</b>	<b>N. 3848/2010</b>	<b>N.4327/2015</b>	<b>N. 4473/2017</b>	<b>N.4547/2018</b>
	μονάδες			μονάδες
Ψηφοφορία	-	Μέγιστο τις 12 μονάδες		
Αξιολογικές εκθέσεις	Μέγιστο τις 12 μονάδες			
<b>Σύνολο</b>	<b>65 μονάδες</b>	<b>38 μονάδες</b>	<b>33 μονάδες</b>	<b>45 μονάδες</b>



#### **4. Ευρήματα άλλων ερευνών για την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης**

Τις τελευταίες δεκαετίες, ήρθαν στην επιφάνεια σημαντικά προβλήματα μέσω ερευνών εστιασμένων στα ζητήματα της εκπαιδευτικής διοίκησης. Τα προβλήματα αυτά αφορούν κυρίως την ελλιπή διοικητική κατάρτιση των διευθυντών, την προβληματική του τρόπου επιλογής τους, την εμμονή στη μοριοδότηση της προϋπηρεσίας (αρχαιότητα) κ.α. (Γεωργογιάννης, 2005). Οι σημαντικότερες στάσεις και αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με τα τελευταία συστήματα επιλογής διευθυντικών στελεχών από το 2010 έως 2017, αναδεικνύονται μέσα από τις πιο πρόσφατες σχετικές έρευνες.

Από τα ευρήματα των ερευνών φαίνεται πως από τη μία, υπάρχει η άποψη αρκετών εμπλεκομένων, ότι πρόκειται για ένα αντικειμενικό σύστημα. Όμως, η πλειοψηφία θεωρεί ότι το σύστημα αυτό έχει προκαλέσει διάφορα προβλήματα στις σχολικές μονάδες, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συγκρούσεις στο εσωτερικό τους και να διαταράσσεται το σχολικό κλίμα (Μπουζάκης, 2002). Κάποια από τα αρνητικά σημεία που επισημαίνονται είναι ότι η προϋπηρεσία πριμοδοτείται υπερβολικά σε σχέση με τους τίτλους σπουδών, ενώ υποβαθμίζονται στη μοριοδότηση τα κριτήρια των επιπλέον προσόντων, όπως τα μεταπτυχιακά, η επιμόρφωση, οι ξένες γλώσσες κ.α. (Καλογιαννάκη, 2011).

Επισημαίνεται λοιπόν, πως είναι σημαντικό ο σύλλογος των διδασκόντων να συμμετέχει στη διαδικασία επιλογής, με τη μυστική ψηφοφορία και να επανέλθει η προσωπική συνέντευξη με το νόμο 4327/2015. Αυτό που προτείνεται είναι να αποτιμάται η προσωπικότητα και το εκπαιδευτικό έργο των υποψήφιων διευθυντών συνδυαστικά με αξιολογικές εκθέσεις και τη συνέντευξη, η οποία θα διενεργείται από ένα συμβούλιο επιλογής αξιόπιστο και αμερόληπτο.

Σε γενικές γραμμές, τα ευρήματα των ερευνών εκφράζουν τη μέτρια ικανοποίηση των συμμετεχόντων από τη διαδικασία, υπογραμμίζεται η ανάγκη επιμόρφωσης σε διοικητικά θέματα και μιας νέας αναμόρφωσης του συστήματος επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων (Παπαναούμ, 1995).

## 5. Η εξέλιξη του θεσμικού πλαισίου

Το 2010, μετά την ανάληψη της εξουσίας από τη νέα κυβέρνηση, θεσπίστηκε ο νόμος 3848/2010 για τις επιλογές στελεχών, ο οποίος παραμένει στο ίδιο μοτίβο κατηγοριοποίησης των κριτηρίων, τα οποία αναπροσαρμόζονται. Οι κατηγορίες κριτηρίων είναι τρεις και οι περιοχές μοριοδότησης τέσσερις. Μια κατηγορία κριτηρίων αποτελεί η γνώση του αντικειμένου του προς άσκηση έργου, η οποία περιλαμβάνει την επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση (έως 26 μόρια, 40%) και την υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία (έως 12 μόρια, 18,5%). Άλλη κατηγορία κριτηρίων αφορά την προσωπικότητα και τη γενική συγκρότηση του υποψηφίου, όπως αξιολογείται κατά την προφορική συνέντευξη (έως 15 μόρια, 23%). Τέλος, στην τρίτη κατηγορία αξιολογείται η συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο, με βάση τις οικείες αξιολογικές εκθέσεις (έως 12 μόρια, 18,5%) (Πυργιωτάκης, 2004).

Ο συγκεκριμένος νόμος, προσπάθησε να προσφέρει εγγυήσεις αναφορικά με την αξιοκρατία κατά τη διαδικασία επιλογής στελεχών διοίκησης. Προκειμένου να το κατορθώσει αυτό, έθεσε ως προϋπόθεση τη λεπτομερέστερη μοριοδότηση των τίτλων σπουδών, με την κατοχή πιστοποιητικού καθοδηγητικής ή διοικητικής επάρκειας ανάλογα με τη θέση και την κατοχή πιστοποιητικού γνώσεων και δεξιοτήτων στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) επιπέδου Α' για όλες τις θέσεις.

Επίσης, ο νόμος 3848/2010 έφερε νέα στοιχεία και στη διαδικασία της συνέντευξης. Εισήγαγε την τράπεζα θεμάτων με μελέτες περίπτωσης, για προετοιμασία των υποψηφίων πριν τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Επιπλέον, για να διασφαλίσει τη διαφάνεια της διαδικασίας καταγράφεται όλη η συνέντευξη. Ορίζει ακόμα, αξιολόγηση του υπομνήματος του υποψηφίου, στο οποίο περιλαμβάνεται έκθεση αυτοαξιολόγησης του υποψηφίου και ο προγραμματισμός του έργου του αν επιλεγεί (Τσόνιας, 2005).

Αν και με αυτές τις διαδικασίες περιορίστηκαν αρκετά οι μεγάλες αποκλίσεις στη μοριοδότηση της συνέντευξης, ωστόσο δεν έπαψαν οι αντιδράσεις για τη διαδικασία της συνέντευξης και η δριμεία κριτική για ευνοιοκρατία και κομματικές επιλογές.

## **5.1 Η εισαγωγή της ψηφοφορίας αντί της συνέντευξης**

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο πλαίσιο των διευθύνσεων εκπαίδευσης, ο ρόλος των αιρετών εκπροσώπων των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες επιλογής είναι ιδιαίτερα σημαντικός και σε αρκετές περιπτώσεις ρυθμιστικός. Η σημαντικότητα του ρόλου αυτού έχει αυξηθεί εξαιτίας των επικρίσεων και των αμφισβητήσεων της συνέντευξης, οι οποίες εστιάζουν στην αδυναμία αντικειμενικής βαθμολόγησης των υποψηφίων και στην αμφιλεγόμενη επιστημονική επάρκεια σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης των συμβουλίων επιλογής (Καλογιάννης, 2013).

Το 2015, ψηφίστηκε εσπευσμένα ο ν.4327/2015, σε μια προσπάθεια της κυβέρνησης να αλλάξει το σύστημα επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων και διευθυντών εκπαίδευσης. Έτσι, για την επιλογή των στελεχών, πέρα από τα τυπικά προσόντα (επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, διδακτική και διοικητική εμπειρία) χρειάζεται οι υποψήφιοι να διαθέτουν ορισμένα επιπλέον χαρακτηριστικά. Αυτά είναι σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, δημοκρατική συμπεριφορά, ικανότητες διοίκησης, οργάνωσης και συντονισμού, επικοινωνιακές δεξιότητες, διάθεση για ουσιαστική συνεργασία, σεβασμός.

Προκειμένου να μπορέσουν τα χαρακτηριστικά αυτά να αναδειχθούν, κρίνεται σκόπιμο να καταργηθεί η συνέντευξη και να αντικατασταθεί από μια βαθμολογία, η οποία προκύπτει αναλογικά του ποσοστού των ψήφων που θα λάβει ο υποψήφιος μέσω μυστικής ψηφοφορίας, από το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου στο οποίο θα υποβάλλει αίτηση, σε σύνολο 12 μορίων. Για παράδειγμα, αν κάποιος υποψήφιος συγκεντρώσει το 50% των ψήφων, αθροίζει 6 μόρια σε αυτό το κριτήριο (Μπουζάκης, 2002).

## **5.2 Αναδιοργάνωση των δομών και αναρρύθμιση του συστήματος επιλογής στελεχών**

Η τελευταία παρέμβαση στις διαδικασίες επιλογής, επήλθε με τον Ν. 4547/2018. Με αυτόν τον νόμο, αλλάζει το σύστημα των υποστηρικτικών δομών καθώς ορισμένες από αυτές καταργούνται ή συγχωνεύονται. Παράλληλα, η κυβέρνηση θέτει ως προϋπόθεση ένα σύστημα αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης και την ύπαρξη διάφανων και αξιοκρατικών κριτηρίων επιλογής, τροποποιώντας και πάλι το σύστημα επιλογής στελεχών.

Πιο συγκεκριμένα, το συγκεκριμένο σχέδιο νόμου αφορά στην αναδιοργάνωση των δομών της εκπαίδευσης, την αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης και την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Προτείνεται λοιπόν, η ίδρυση των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης και τα Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Επίσης, αλλάζει ο τρόπος επιλογής στελεχών εκπαίδευσης, ενώ η θητεία όλων των στελεχών θα είναι τριετής (Πυργιωτάκης, 2004).

Αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων, προβλέπεται το εξής. Στο τέλος κάθε σχολικού έτους, αποτιμάται η υλοποίηση του συλλογικού προγραμματισμού και συντάσσεται έκθεση σχετικά με την επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί, τις δυσκολίες και τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά την υλοποίηση αυτών των εκπαιδευτικών στόχων. Οι ενέργειες αυτές, πραγματοποιούνται από τον σύλλογο διδασκόντων, λαμβάνοντας υπόψη του και τις απόψεις του σχολικού συμβουλίου.

Όσον αφορά την διαδικασία επιλογής στελεχών, η δομή των κριτηρίων επιλογής και σε αυτό το νομοθετικό πλαίσιο, παραμένει τριμερές. Στην επιστημονική συγκρότηση κατανέμονται 17 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, στη διοικητική και διδακτική εμπειρία 14 μονάδες κατ' ανώτατο όριο και στο κριτήριο της προσωπικότητας και γενικής συγκρότησης 14 κατ' ανώτατο όριο μονάδες (Γεωργογιάννης, 2005).

Σημειώνονται ωστόσο, ορισμένες αυξομειώσεις στην αποτίμηση των επιμέρους κριτηρίων. Έτσι, το διδακτορικό δίπλωμα αποτιμάται με 6 μονάδες, το μεταπτυχιακό με 4, το δεύτερο μεταπτυχιακό με 2, το δεύτερο πτυχίο και το διδασκαλείο με 3 μονάδες. Άξιο επισήμανσης, στο σημείο αυτό, αποτελεί ο περιορισμός που τίθεται στη σωρευτική κατοχή τίτλων σπουδών και η αποτίμηση μιας σειράς δράσεων και επιμορφώσεων του εκπαιδευτικού με συγκεκριμένα κριτήρια.

Ωστόσο, η έλλειψη κατεύθυνσης και η απουσία στρατηγικής είναι και σε αυτή την περίπτωση εμφανής. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η μοριοδότηση της συνέντευξης, που τόσο έχει αμφισβητηθεί, με 14 μονάδες. Ακόμα, ενώ με τους προηγούμενους νόμους της ίδιας κυβέρνησης για την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων μοριοδοτούνταν μόνο η γνώση ΤΠΕ Α' επιπέδου με 0,5 μονάδες, τώρα μοριοδοτείται μόνο η γνώση ΤΠΕ Β' επιπέδου με 1 μονάδα. Ομοίως, ενώ προηγουμένως μοριοδοτούνταν μέχρι 2 ετήσιες επιμορφώσεις, τώρα τίθεται περιορισμός στη μία επιμόρφωση. Επίσης, με αυτό το νόμο παύει και η μοριοδότηση των αιρετών στα υπηρεσιακά συμβούλια και τίθεται εκ νέου ανώτερο όριο δύο διαδοχικών θητειών σε όμοια θέση για όλα τα στελέχη. Μεταξύ άλλων καταργείται, ο θεσμός

του σχολικού συμβούλου, τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα, τα Κέντρα Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού και τα Γραφεία Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Γεωργογιάννης, 2005).

Το νέο σχέδιο νόμου του Υπουργείου Παιδείας, προκάλεσε όπως ήταν φυσικό αντιδράσεις. Η κριτική εστιάζει κυρίως στην υποβάθμιση των επιστημονικών προσόντων, στην αύξηση της συνέντευξης σε συνδυασμό με τον πλήρη έλεγχο των συμβουλίων επιλογής, στην κατάργηση του θεσμού των σχολικών συμβούλων. Για άλλη μια φορά αμφισβητείται η αξιοκρατία, η εγκυρότητα και η αντικειμενικότητα της διαδικασίας επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης.

## 6. Διοικητικές τάσεις στην ευρωπαϊκή εκπαίδευση

Στο πλαίσιο των πολιτικών, κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών μεταβολών που έχουν συντελεστεί τις τελευταίες δύο δεκαετίες, προκλήθηκαν ποικίλες μεταρρυθμίσεις και στον τομέα της εκπαίδευσης των ευρωπαϊκών χωρών. Αρκετές από αυτές τις μεταρρυθμιστικές τάσεις, έχουν άμεση ή έμμεση συσχέτιση με την διοίκηση στην εκπαίδευση και βασίστηκαν στις ακόλουθες αρχές.

Κατ' αρχήν, στη γενικότερη προσπάθεια ποιοτικής βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ταυτόχρονα, περιορισμού του συνολικού της κόστους, δίνεται έμφαση στην αποδοτικότητα και στην αποτελεσματικότητα. Έτσι, αρκετές χώρες προχώρησαν στην αναθεώρηση της κατανομής αρμοδιοτήτων των εμπλεκόμενων οργάνων στη χρηματοδότηση των εκπαιδευτικών μονάδων, αυξάνοντας την αυτονομία τους. Επιπλέον, αποτελεί γενικότερη τάση η προσπάθεια να διαχωριστεί η χρηματοδότηση από την παραγωγή εκπαιδευτικών οργανισμών. Ζητούμενο αποτελεί η λειτουργία του σχολείου ως υπηρεσία, αυτόνομα και ανεξάρτητα από το κράτος. Προς την κατεύθυνση αυτή, επιχειρήθηκαν διάφορες στρατηγικές, όπως η εφαρμογή των εκπαιδευτικών κουπονιών, όπου παρέχεται από το κράτος σε κάθε μαθητή ένα κουπόνι που αντιστοιχεί στις δαπάνες για την εκπαίδευσή του, το οποίο ο μαθητής μπορεί να το χρησιμοποιήσει σε οποιοδήποτε σχολείο θέλει, είτε δημόσιο είτε ιδιωτικό. Ακόμα, εφαρμόζεται η αρχή της ελευθερίας επιλογής, προκειμένου να εξασφαλιστεί ποικιλομορφία ως προς την επιλογή εκπαιδευτικού οργανισμού και να ξεπεραστεί η δέσμευση της μίας μόνο επιλογής που παρέχεται από το κράτος (Charman, 1999).

Σε πολλές περιπτώσεις, με τις παραπάνω μεταρρυθμίσεις δίνεται έμφαση στον αποκεντρωτικό χαρακτήρα τους και αποδίδεται σημαντικό μέρος της ευθύνης στους πολίτες και στις τοπικές κοινωνίες. Αυτό που επιδιώχθηκε, στην ουσία, είναι τα σχολεία να είναι αυτοδιοικούμενα. Δηλαδή, αυτόνομα διοικητικά και οικονομικά, με ενισχυμένη την παρουσία και ενεργό συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όμως, σε ορισμένες περιπτώσεις, στην προσπάθειά τους οι εκπαιδευτικές μονάδες να εξασφαλίσουν αποτελεσματικότητα με την στενή έννοια, έφτασαν σε ακραίες μορφές ανταγωνισμού παραμελώντας την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Κατσαρός, 2008).

## **6.1 Αποκέντρωση των εκπαιδευτικών αρμοδιοτήτων στην Ε.Ε.**

Σε γενικές γραμμές, από τις κυρίαρχες τάσεις στην εκπαίδευση είναι η προσπάθεια για μεγαλύτερη αποκέντρωση του μηχανισμού λήψεως αποφάσεων. Επιδιώκεται να μεταφερθεί η σχετική ευθύνη από την κεντρική διοίκηση της εκπαίδευσης προς το σχολείο. Οι μεταρρυθμίσεις αυτές στις χώρες της ΕΕ, βασίζονται σε μια σειρά επιχειρημάτων. Τα βασικότερα από αυτά, είναι η ανάγκη ενίσχυσης της εξουσίας της τοπικής αυτοδιοίκησης και αύξησης της περιφερειακής και τοπικής αυτονομίας. Ακόμα ένας λόγος στον οποίο θεμελιώνονται οι παραπάνω μεταρρυθμίσεις, είναι το γεγονός πως αυξάνεται συνεχώς η ανάγκη για εξεύρεση νέων πηγών που να χρηματοδοτούν τη δημόσια εκπαίδευση. Επίσης, οι μηχανισμοί της ελεύθερης αγοράς κρίνεται απαραίτητο να εισαχθούν και στη δημόσια εκπαίδευση, ώστε να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα των σχολείων. Τέλος, ορισμένες κοινωνικές ομάδες, π.χ. οι γονείς, ασκούν πολιτική πίεση αφού κρατούνται συστηματικά έξω από τους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς λήψης αποφάσεων, παρά το γεγονός πως είναι άμεσα ενδιαφερόμενοι για τα εκπαιδευτικά θέματα (Σουμέλης, 1995).

Οι μεταρρυθμίσεις αυτές, εφαρμόστηκαν στις διάφορες χώρες της ΕΕ, με διαφορετικούς ωστόσο τρόπους και ρυθμούς λόγω των διαφορών στην εκπαιδευτική παράδοση, στην οικονομία, καθώς και στις διαφορετικές αντιδράσεις που σημειώθηκαν σε κάθε χώρα. Καθίσταται έτσι, δύσκολο να κατηγοριοποιηθούν τα εκπαιδευτικά συστήματα με βάση έναν γενικό βαθμό αποκέντρωσής τους. Μπορεί όμως, ο βαθμός αποκέντρωσης να προσδιοριστεί σε σχέση με συγκεκριμένες παραμέτρους του εκπαιδευτικού συστήματος.

Μελετώντας συγκριτικά το βαθμό συμμετοχής της διοίκησης στη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων στις ευρωπαϊκές χώρες, προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα. Αρχικά, ο μεγαλύτερος βαθμός αποκέντρωσης αρμοδιοτήτων σε επίπεδο σχολείου σημειώνεται στην Ολλανδία, στο Βέλγιο, στο Ηνωμένο Βασίλειο και στις Σκανδιναβικές χώρες. Από την άλλη, οι χώρες με τη μικρότερη σχολική αυτονομία είναι η Γερμανία, η Ελλάδα και το Λουξεμβούργο. Επίσης, ο ρόλος των δήμων ως καθοριστικού παράγοντα λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων, εντοπίζεται κυρίως στις Σκανδιναβικές χώρες, ενώ στην Αγγλία, στη Γαλλία, στην Ελλάδα και αλλού, ο ρόλος τους είναι υποβαθμισμένος. Στις πιο πολλές χώρες, οι δήμοι συμβάλλουν καθοριστικά στην εξασφάλιση των απαραίτητων υποδομών, στον καθορισμό της συνολικής σχολικής χρηματοδότησης και στην κατανομή αυτού του ποσού στο σχολείο και στη διαχείρισή του. Ωστόσο, στην Ελλάδα η χρηματοδότηση των σχολείων ορίζεται από τις κεντρικές αρχές και οι δήμοι περιορίζονται στη διαχείριση αυτού του ποσού, ενώ ελάχιστη είναι η συμβολή τους στη διαδικασία εξασφάλισης των απαραίτητων υποδομών.

Εξίσου περιορισμένος στην Ελλάδα, είναι ο δεύτερος βαθμός τοπικής αυτοδιοίκησης, η νομαρχία δηλαδή, ενώ αντίθετα στην Αγγλία οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές έχουν καθοριστικό ρόλο, ρυθμίζοντας εκπαιδευτικά ζητήματα σε ευρείες περιοχές. Τέλος, σε χώρες όπως η Γερμανία, το Βέλγιο, η Αυστρία, το εθνικό και το πολιτειακό επίπεδο λήψης αποφάσεων συμβάλλουν καθοριστικά στη διαδικασία χάραξης και άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ενώ, σε χώρες όπως η Ελλάδα, η Γαλλία, η Ιταλία, η Ιρλανδία, το κεντρικό επίπεδο διατηρεί τον πιο σημαντικό ρόλο (Κατσαρός, 2008).

## **6.2 Ο ρόλος των διευθυντών και των συλλογικών οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στην εκπαίδευση στις χώρες της Ε.Ε.**

Μελετώντας τον ρόλο των προϊσταμένων των σχολικών μονάδων στις διάφορες χώρες της Ε.Ε. παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις, λόγω του διαφορετικού τρόπου οργάνωσης της διοίκησης των εκπαιδευτικών συστημάτων. Λόγω αυτών των διαφορών, ο ρόλος αυτός δεν δύναται να προσεγγιστεί ομοιόμορφα. Ωστόσο, σε γενικές γραμμές μπορεί να ειπωθεί πως ο ρόλος του διευθυντή φέρει την ευθύνη για την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, την εφαρμογή των διοικητικών αποφάσεων και τη διαχείριση των οικονομικών.

Στο διάστημα των τελευταίων δύο δεκαετιών, ο ρόλος του διευθυντή εκπαίδευσης έχει υποστεί σημαντικές μεταβολές. Στα πιο παραδοσιακά συστήματα, ο ρόλος αυτός σχετίζεται κυρίως με τα αμιγώς εκπαιδευτικά ζητήματα, την οργάνωση της σχολικής ζωής και την εφαρμογή των διοικητικών αποφάσεων. Στα συστήματα με πιο συγκεντρωτικό χαρακτήρα, ο διευθυντής εκπαίδευσης έχει επιπλέον εκτελεστικό και συντονιστικό ρόλο, όπως στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, της Γερμανίας και της Ιταλίας (Σουμέλης, 2005).

Στην πορεία, στο πλαίσιο των διαφόρων μεταρρυθμίσεων για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων και την αποδοτικότερη αξιοποίηση των πόρων τους, το ενδιαφέρον για τον ρόλο των σχολικών διευθυντών εστιάστηκε περισσότερο στις γνώσεις τους και στην κατάρτισή τους. Ο ρόλος τους λοιπόν, αναβαθμίστηκε δίνοντας τους τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων, καθιστώντας τους υπεύθυνους για την απόδοση του σχολείου και την οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας. Ο αναβαθμισμένος αυτός ρόλος των διευθυντών, συναντάται κυρίως σε χώρες με αυξημένη σχολική αυτονομία και αποκέντρωση του μηχανισμού λήψης αποφάσεων, όπως είναι οι Σκανδιναβικές χώρες.



Επιπλέον, διαφορές στις ευρωπαϊκές χώρες παρουσιάζονται και ως προς τον τρόπο επιλογής των σχολικών διευθυντών, την απαιτούμενη κατάρτιση και προϋπηρεσία τους, καθώς και στις συνθήκες εκτέλεσης του έργου τους. Σε όλες τις χώρες της Ευρώπης η θητεία τους δεν έχει χρονικούς περιορισμούς. Εξαιρέση σε αυτό, αποτελεί η Ελλάδα, η Ισπανία και η Πορτογαλία, όπου η θητεία τους είναι τετραετής. Ως προς την διαδικασία επιλογής των διευθυντών, παρατηρούνται τα εξής. Σε μια ομάδα χωρών, όπως η Γαλλία, η Ελλάδα, η Ιταλία, η Γερμανία, η Αυστρία, το Βέλγιο και το Λουξεμβούργο, η επιλογή του διευθυντή γίνεται από την κεντρική υπηρεσία, βάσει του εθνικού πίνακα υποψηφίων. Ο πίνακας αυτός καταρτίζεται σύμφωνα με τις ικανότητες των υποψηφίων, όπως αυτές αξιολογούνται από τα αρμόδια αξιολόγησης μέσα από διαγωνισμούς, συνεντεύξεις και βιογραφικά σημειώματα. Σε μια άλλη περίπτωση, σε χώρες όπως η Ολλανδία, η Ιρλανδία, η Δανία, η Σουηδία, η Φινλανδία και το Ην. Βασίλειο, ο διευθυντής επιλέγεται από την τοπική εκπαιδευτική αρχή, με βάση συνεντεύξεις και βιογραφικά σημειώματα. Τέλος, σε μια τρίτη ομάδα χωρών, όπως η Ισπανία και η Πορτογαλία, η εκλογή του διευθυντή γίνεται με δημοκρατικό τρόπο από το σχολικό συμβούλιο, με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Αναφορικά με τα κριτήρια επιλογής σχολικών διευθυντών, τα κυριότερα είναι η διδακτική και διοικητική εμπειρία τους, οι ειδικές ή μεταπτυχιακές σπουδές τους, καθώς και ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Μόνο σε τρεις ευρωπαϊκές χώρες, η διδακτική προϋπηρεσία δεν τίθεται ως απαραίτητο προσόν επιλογής, στην Ολλανδία, στη Σουηδία και στο Λουξεμβούργο. Σε όλες τις άλλες χώρες, η διδακτική προϋπηρεσία συγκεκριμένης διάρκειας αποτελεί ελάχιστη προϋπόθεση, σε συνδυασμό με άλλα κριτήρια, για την εκλογή διευθυντικού στελέχους (Κατσαρός, 2008).

Από τα παραπάνω, συνάγεται το συμπέρασμα πως ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας έχει ιδιαίτερη σημασία σε χώρες όπου η λειτουργία των σχολείων είναι αυτόνομη ή καθορίζεται από τους δήμους και τις τοπικές αρχές. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση των Σκανδιναβικών χωρών, όπου ο διευθυντής, στο πλαίσιο μιας αποσυγκεντρωμένης ιεραρχίας, έχει τον ρόλο του μάνατζερ και του παιδαγωγικού ηγέτη του σχολείου. Αντιθέτως, στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, ο σχολικός διευθυντής περιορίζεται στα εκτελεστικά και συντονιστικά καθήκοντά του. Ωστόσο, έχει ήδη δρομολογηθεί σταδιακή αποκέντρωση αρμοδιοτήτων προς τους δήμους, δημιουργώντας ένα πλαίσιο δράσης. Έτσι, είναι αναγκαίο να επεναξεταστεί ο ρόλος του διευθυντή προκειμένου η συνεργασία σχολείου και τοπικής αυτοδιοίκησης να καταστεί γόνιμη και αποτελεσματική.

Στο ίδιο πλαίσιο με την εξέταση του ρόλου του διευθυντή στην εκπαίδευση στις ευρωπαϊκές χώρες, κυμαίνεται και η μελέτη του ρόλου των συλλογικών οργάνων κοινωνικής

συμμετοχής στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Διακρίνονται λοιπόν, τρεις κατηγορίες περιπτώσεων. Πρώτον, η περίπτωση των σχολικών μονάδων που διοικούνται αυτόνομα, όπως στην Αγγλία και στην Ουαλία. Μια άλλη περίπτωση, αποτελούν οι σχολικές μονάδες στις οποίες τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής διαδραματίζουν αποφασιστικό ρόλο, αναλαμβάνοντας αρμοδιότητες για ποικίλα ζητήματα λειτουργίας του σχολείου. Αυτό συμβαίνει σε χώρες όπως η Ελλάδα, η Γαλλία, η Δανία, η Ιταλία, η Ισπανία. Τέλος, υπάρχει η περίπτωση όπου η αρμοδιότητα των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής είναι γνωμοδοτική, όπως στην Ολλανδία, στο Βέλγιο, στο Λουξεμβούργο, στη Γερμανία και στην Αυστρία (Κατσαρός, 2008).

Στο σημείο αυτό και προκειμένου να μπορέσει να δοθεί μια συνολική εικόνα της σχολικής πραγματικότητας, δεν ενδείκνυται η αποσπασματική θεώρηση συγκεκριμένων παραμέτρων, αφού αποτελεί ένα πολυσύνθετο φαινόμενο σε άμεση συνάρτηση με την κοινωνική, πολιτική και οικονομική πραγματικότητα. Έτσι, κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστεί και να αναλυθεί το εκπαιδευτικό σύστημα μιας συγκεκριμένης χώρας. Για τον σκοπό αυτό, επιλέγεται η Φινλανδία, λόγω του υψηλού μαθητικού επιπέδου της. Επιπλέον, το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας πρωτοπορεί στις διοικητικές μεταρρυθμίσεις και δεν είναι λίγες οι φορές που έχει αναφερθεί από το ΥΠΕΠΘ ως πρότυπο προς αυτή την κατεύθυνση, για το ελληνικό δημόσιο σχολείο.

Βασικό χαρακτηριστικό του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί το δικαίωμα δωρεάν εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης για κάθε πολίτη. Από τα τέλη της δεκαετίας 1980, που ξεκίνησε η διαδικασία αποκέντρωσης, η κατανομή των αρμοδιοτήτων των σχολείων και των τοπικών αρχών διευρύνθηκε σταδιακά, οι εθνικοί εκπαιδευτικοί στόχοι καθορίζονται από το Υπουργείο και το Εθνικό Συμβούλιο για την Εκπαίδευση, καταρτίζονται ανοικτά προγράμματα σπουδών. Υπεύθυνοι για την παροχή υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι οι δήμοι (τοπική αυτοδιοίκηση). Ακόμα, εξειδικεύεται η μεθοδολογία και το αναλυτικό περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών και οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν αυτόνομα, αναπτύσσοντας την αυτενέργεια, τη δημιουργικότητα και τον επαγγελματισμό τους. Στην ουσία, η ικανότητα των εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν τους στόχους του προγράμματος σπουδών, είναι που στηρίζει την εκπαίδευση. Η επιθεώρηση σχολείων έχει εγκαταλειφθεί και το σύστημα εστιάζει στην αυτοαξιολόγηση και στην εξωτερική αξιολόγηση, από ένα ξεχωριστό συμβούλιο αξιολόγησης της εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τον ρόλο των διευθυντών στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα, η αυτονομία τους είναι υψηλή. Είναι δημοτικοί υπάλληλοι και για την πρόσληψή τους είναι απαραίτητο να έχουν ειδικό δίπλωμα για τη διοίκηση των σχολικών μονάδων και διδακτική

προϋπηρεσία. Οι αρμοδιότητές τους είναι διοικητικές και οικονομικές, ενώ συγχρόνως είναι και παιδαγωγικοί ηγέτες του σχολείου προσφέροντας επιπλέον και διδακτικό έργο. Επίσης, είναι υπεύθυνοι για τις δημόσιες σχέσεις του σχολείου και την προβολή του έργου του (Σουμέλης, 2005).

Συμπερασματικά, στην πορεία προς την αναθεώρηση και αναδιοργάνωση των αρμοδιοτήτων των στελεχών εκπαίδευσης, η σχετική ευρωπαϊκή εμπειρία μπορεί να προσφέρει σίγουρα πολλά χρήσιμα συμπεράσματα.

## 7. Θέματα προς συζήτηση

Μέσω της αναλυτικής παρουσίασης των συστημάτων επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης, προκύπτουν ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Αυτό που εκ πρώτης παρατηρείται, είναι η διαχρονική τους τοποθέτηση σε τέσσερις κατηγορίες κριτηρίων. Το κριτήριο της Επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης (τίτλοι σπουδών, επιμορφώσεις), η Υπηρεσιακή κατάσταση, που αφορά τη διδακτική, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία (αρχαιότητα, διδακτική εμπειρία και εμπειρία σε θέσεις ευθύνης), η Προσωπικότητα-γενική συγκρότηση (συνέντευξη). Τέλος, το κριτήριο της αξιολόγησης, το οποίο αν και θεσπίστηκε πολλές φορές, δεν υλοποιήθηκε ποτέ (Χαραλάμπους, 2007).

Στη διάρκεια των τελευταίων χρόνων, η διαδικασία αναζήτησης των πλέον κατάλληλων στελεχών πέρασε από όλα σχεδόν τα στάδια, τα κριτήριά της τροποποιήθηκαν ποικιλοτρόπως προκειμένου να είναι κατά το δυνατόν αξιόπιστα και αξιοκρατικά. Έτσι, κάποια συστήματα έδιναν προβάδισμα στην αρχαιότητα (1992), άλλα στην επιστημονική συγκρότηση (1998, 2002, 2011) και άλλα (2007, 2015, 2017, 2018) κινήθηκαν σε μια ενδιάμεση κατάσταση, δηλαδή, αρκετή εμπειρία και αρκετά επιστημονικά προσόντα.

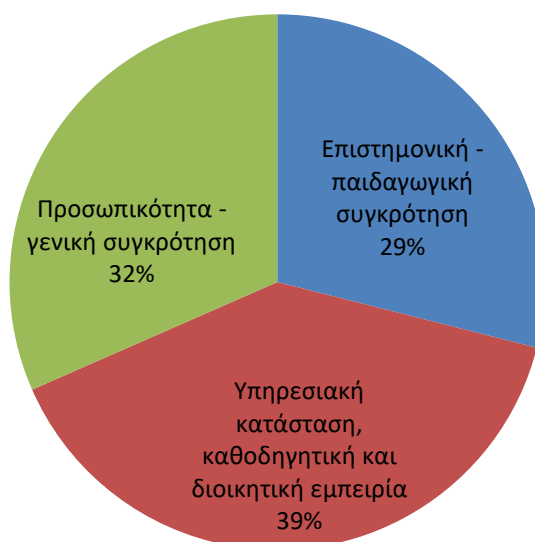
Όσον αφορά λοιπόν, την επιλογή στελεχών είναι προφανές πως δεν υπάρχει σαφής προσανατολισμός σχετικά με τα προσόντα, τις δεξιότητες και την προσωπικότητα που πρέπει να διαθέτουν τα υποψήφια στελέχη, σύμφωνα με την επιστήμη της διοίκησης, ούτως ώστε να ξεφύγουν από τον ρόλο του απλού διαχειριστή και να λειτουργήσουν σαν ηγέτες των σχολικών μονάδων. Λογικό επακόλουθο αυτής της έλλειψης, είναι η αλλαγή της σχετικής νομοθεσίας με κάθε αλλαγή κυβέρνησης και η θεσμοθέτηση ενός «νέου» συστήματος. Ωστόσο, αν και οι εκάστοτε αλλαγές αιτιολογούνται χάριν της διασφάλισης της αξιοκρατίας και της αντικειμενικότητας, κάθε φορά καθίσταται ως καθοριστικό εργαλείο επιλογής η συνέντευξη (Μπουζάκης, 2002).

Στα γραφήματα που ακολουθούν, αποτυπώνονται τα κριτήρια επιλογής στελεχών εκπαίδευσης, όπως ορίστηκαν από τους αντίστοιχους νόμους της τελευταίας δεκαετίας.

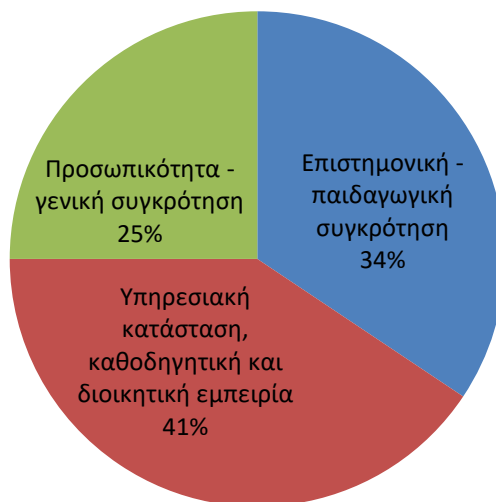
## κριτήρια επιλογής στελεχών εκπαίδευσης ν.3848/2010



## κριτήρια επιλογής στελεχών εκπαίδευσης ν.4327/2015



## κριτήρια επιλογής στελεχών εκπαίδευσης ν.4473/2017



## κριτήρια επιλογής στελεχών εκπαίδευσης ν.4547/2018



Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να επισημανθούν αναλυτικά κάποια ζητήματα που αναδεικνύονται μέσα από την παρουσίαση των διαφόρων συστημάτων επιλογής στελεχών εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία (αρχαιότητα), έχει παρατηρηθεί πως σε όλα τα νομοθετήματα αποτελεί σημαντική σταθερά, παίρνοντας τη μορφή άτυπης επετηρίδας. Καθώς καταγράφει την εμπειρία και τη συνολική γνώση του υποψηφίου, έχει ξεχωριστή βαρύτητα, αν και ποτέ δεν αποτέλεσε ουσιαστικό προσόν. Στα τελευταία νομοθετήματα, αποκτά ακόμα μεγαλύτερη σπουδαιότητα με τη μορφή της διδακτικής εμπειρίας, πέρα από την απαιτούμενη, για τη θεμελίωση δικαιώματος υποβολής υποψηφιότητας. Επισημαίνεται εδώ, πως η ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στα διδακτικά χρόνια χωρίς να προσμετράται ο χρόνος υπηρετήσης σε κάποια διοικητική δομή (Τύπας & Κατσαρός, 2006).

Σχετικά με την διοικητική καθοδηγητική εμπειρία, επειδή μπορεί εύκολα να αντισταθμιστεί ή να ανατραπεί, η αξία της είναι ελάχιστη. Έτσι, η ανάλογη εμπειρία ενός στελέχους είναι μάλλον αμελητέος παράγοντας για τις επόμενες επιλογές. Όπως επίσης, η επιτυχής λειτουργία σε ένα χαμηλότερο επίπεδο δεν αποτέλεσε ποτέ προϋπόθεση για την προαγωγή σε ανώτερη θέση στελέχους. Όμως, καθώς οι μονάδες αυτής της κατηγορίας συμπιέζονται, αυξάνεται αυτομάτως η ζήτηση «τυπικών προσόντων». Συγχρόνως, αυξάνεται η προσφορά εκπαιδευτικών τίτλων από ελληνικά και ξένα πανεπιστημιακά ιδρύματα, με αποτέλεσμα να κορυφώνεται ο ανταγωνισμός για την απόκτηση τίτλων σε οποιοδήποτε αντικείμενο.

Παρατηρείται λοιπόν, το φαινόμενο της υπερεκπαίδευσης με τη χειρότερη μορφή της εξαιτίας του μη αναλογικού τρόπου μοριοδότησης (Ντάφου, 2008). Πράγματι, η ζήτηση σήμερα για μεταπτυχιακά κάθε είδους είναι πολύ μεγάλη. Η αναφορά σε περισσότερα του ενός διδακτορικά και μεταπτυχιακά, γίνεται για πρώτη φορά στον ν.3467/2006. Από τότε παρατηρείται συνεχής αύξηση -ποιοτικά και ποσοτικά- των προσόντων των υποψηφίων, καθιστώντας συνθετότερη τη διαδικασία επιλογής και πιο απαιτητική. Επιπλέον, το φαινόμενο σώρευσης πτυχίων και πιστοποιητικών -που ενδεχομένως να μη χρησιμεύουν στο επόμενο σύστημα επιλογής- προκαλεί ευτελισμό των τίτλων σπουδών και εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Αλεξανδρόπουλος, 2013).

Ένα ακόμα ζήτημα που προκύπτει και προβληματίζει, είναι η μοριοδότηση της συνέντευξης. Αν και σε κάθε νομοθέτημα είχε διαφορετική βαρύτητα, οι τιμές της έχουν

κυμανθεί από 8 έως 35 μονάδες. Από όλες τις κριτικές που έχουν ασκηθεί διαχρονικά σε όλα τα συστήματα επιλογής, αυτό που προκαλεί τις εντονότερες αντιδράσεις και αμφισβητήσεις είναι το γεγονός πως η συνέντευξη δύναται να αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα στη διαδικασία επιλογής στελεχών, ανατρέποντας εύκολα τις διαφορές επί των μετρήσιμων μορίων. Όμως, αυτός ακριβώς είναι και ο στόχος της.

Με εξαίρεση τον Νόμο 4327/2015, όλα τα υπόλοιπα θεσμικά πλαίσια προσδίδουν στη διαδικασία της συνέντευξης βαρύνουσα σημασία, παρά το γεγονός πως έχει κατηγορηθεί από πολλούς για μεροληψία. Επιπλέον, ως μέθοδος επιλογής διαθέτει χαμηλή εγκυρότητα λόγω αρκετών μειονεκτημάτων της. Ορισμένα από αυτά τα μειονεκτήματα είναι το γεγονός πως δεν υπάρχουν συγκεκριμένες προδιαγραφές, η θεματολογία είναι γενικευμένη, η μορφή της μπορεί να είναι δομημένη ή όχι, η έμφαση των εξεταζόντων στα αρνητικά στοιχεία του υποψηφίου είναι υποκειμενική, είναι πιθανόν οι εξεταστές να υποπέσουν στο σφάλμα συμπάθειας ή κοινωνικών στερεοτύπων, η κατάρτιση και εξοικείωση των μελών του συμβουλίου επιλογής στον τρόπο διεξαγωγής της είναι ελλιπής, η εγκυρότητα των απαντήσεων είναι φαινομενική και η αξιοπιστία των αξιολογήσεων αμφιλεγόμενη (Μπουζάκης, 2002).

Προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα μελανά αυτά σημεία της συνέντευξης ως εργαλείο αξιολόγησης της προσωπικότητας των υποψήφιων στελεχών και για να διασφαλιστεί ένα υψηλότερο επίπεδο αντικειμενικότητας και αξιοκρατίας, έχουν αναπτυχθεί διάφορες προτάσεις, οι οποίες διατυπώνονται στις σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις από το 2010 και εξής. Έτσι, στον Ν.3848/2010 εισάγεται για πρώτη φορά ο τύπος της δομημένης συνέντευξης. Κατά τη διαδικασία, χρησιμοποιούνται έντυπα υποδείγματα με τα στοιχεία προς αξιολόγηση, όπως η φυσική παρουσία, τα επιτεύγματα, οι διαπροσωπικές ικανότητες, η προσαρμοστικότητα και κάθε μέλος του συμβουλίου, υποχρεούται να δώσει ξεχωριστή και αιτιολογημένη βαθμολογία. Οι υποψήφιοι προετοιμάζονται πάνω σε μια μελέτη περίπτωσης και παρουσιάζουν το θέμα που έχουν επεξεργαστεί, ενώ ένα μέλος του συμβουλίου εισηγείται σχετικά με το φάκελό τους. Ακόμα, υποβάλλεται έκθεση αυτοαξιολόγησης του υποψηφίου και προγραμματισμού του έργου του. Επιπλέον, χάριν διασφάλισης της διαφάνειας, προβλέπεται η μαγνητοφώνηση της συνέντευξης καθώς και η παρουσία των άλλων συνυποψηφίων κατά τη διάρκειά της. Τέλος, προβλέπεται ο καθορισμός του τρόπου τήρησης των πρακτικών καθώς και κάθε άλλου θέματος σε σχέση με τη διαδικασία της συνέντευξης, με απόφαση του ΥΠΕΠΘ.



Προς ενίσχυση των παραπάνω προβλέψεων, οι ακόλουθες σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις προβλέπουν η συνέντευξη να διεξάγεται από έμπειρα και πιστοποιημένα στελέχη, τα οποία θα προτείνονται από τον ΑΣΕΠ. Επιπλέον, εκτός από τους εκπροσώπους του ΑΣΕΠ και του Δημοσίου στις διαδικασίες αξιολόγησης, προτείνεται η συμμετοχή ως αξιολογητών και επιλεγμένων στελεχών του ιδιωτικού τομέα, με πρόταση του ΑΣΕΠ, γεγονός που αποτελεί καινοτομία του συστήματος.

Η αναγκαιότητα να συμπεριληφθούν οι σχετικές διατάξεις στη διαδικασία επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων υπογραμμίζεται από την επανειλημμένη διατύπωση βουλευτικών ερωτήσεων και προτάσεων τροπολογιών, κατά τις σχετικές συζητήσεις στη Βουλή. Ωστόσο, η μόνη δεσμευτική διατύπωση που περιλήφθηκε στο Ν.4473/17, είναι αυτή που αφορά τη μαγνητοφώνηση της συνέντευξης.

Ανάλογη προβληματική προκαλείται σε σχέση με τη διοικητική και παιδαγωγική επάρκεια των σχολικών διευθυντών και των υποψήφιων στελεχών εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα άρθρα 13 και 14 του Ν.3848/10, στα κριτήρια επιστημονικής συγκρότησης - κατάρτισης, αναφέρεται η βεβαίωση ή πιστοποιητικό επιμόρφωσης (ΣΕΛΜΕ, ΣΕΛΔΕ, ΑΣΠΑΙΤΕ/ΣΕΛΕΤΕ). Η μέχρι σήμερα πραγματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, έχει δείξει πως οι υποψήφιοι διευθυντές σχολικών μονάδων, οι προϊστάμενοι εκπαίδευσης, οι διευθυντές εκπαίδευσης και οι σχολικοί σύμβουλοι δεν διαθέτουν διοικητική επάρκεια, αφού δεν είχαν τη σχετική κατάρτιση για να την αποκτήσουν, καθώς και την ετοιμότητα διοίκησης που απαιτείται, αφού δεν γίνεται λόγος για αυτήν σε καμία φάση της επιμόρφωσής τους. Ο μόνος τρόπος των διευθυντών εκπαίδευσης να αποκτήσουν ετοιμότητα στο χώρο της διοίκησης και να ανταποκριθούν στο έργο τους, είναι να βασιστούν στις εμπειρίες των προκατόχων τους. Καθώς η πρακτική αυτή διαιώνίζεται, το έργο των στελεχών εκπαίδευσης δεν εμπλουτίζεται με τα σύγχρονα επιστημονικά - ερευνητικά δεδομένα και τις νέες εξελίξεις.

Στο σημείο αυτό, τίθεται το ερώτημα κατά πόσο η αξιολόγηση και επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης γίνεται με αντικειμενικά και αξιοκρατικά κριτήρια. Όταν γίνεται λόγος για αντικειμενική αξιολόγηση, εννοείται η μοριοδότηση όλων των προσόντων των υποψηφίων για τις θέσεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων, σύμφωνα με τα θεσπισμένα κριτήρια επιλογής από το Υπουργείο Παιδείας. Με την αξιοκρατική αξιολόγηση, εννοείται η μοριοδότηση όλων των προσόντων των υποψηφίων που έχουν σχέση με την συγκεκριμένη κάθε φορά θέση. Αυτό σημαίνει πως τα κριτήρια επιλογής ορίζονται από τις

απαιτήσεις της εκάστοτε θέσης και όχι από τα προσφερόμενα προσόντα, τα οποία δεν είναι σταθερά και ξεκάθαρα, ενώ υπάρχει το ενδεχόμενο να απορρέουν από πιθανή συμφωνία των εκπαιδευτικών με την κάθε κυβερνητική εξουσία. Εύκολα λοιπόν, συνάγεται το συμπέρασμα πως στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο δεν συνέβη ποτέ αξιοκρατική επιλογή στελέχους εκπαίδευσης, αφού τα κριτήρια επιλογής δεν συμπίπτουν με αυτά που απαιτούν οι συγκεκριμένες θέσεις (Π.Δ. 25/2002).

Ως απόρροια της ελλιπούς μόρφωσης, της έλλειψης κριτηρίων στην αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης και της αναξιοκρατίας, επισημαίνεται η αποδόμηση του συστήματος και η έλλειψη εκτίμησης και εμπιστοσύνης των στελεχών. Για τον λόγο αυτό, κρίνεται αναγκαία η θέσπιση ενός διάφανου και αξιοκρατικού συστήματος επιλογής, βασισμένο σε συγκεκριμένα κριτήρια και αρχές, που θα προκύπτουν από τις ανάγκες και απαιτήσεις της συγκεκριμένης κάθε φορά θέσης, θα είναι αντικειμενικά και μετρήσιμα.

Επιπλέον, προκειμένου να αντιμετωπιστεί το ζήτημα της ελλιπούς μόρφωσης σε διοικητικά θέματα των υποψηφίων στελεχών, χρειάζονται ειδικά προγράμματα επιμόρφωσής τους, η λειτουργία των οποίων θα προϋποθέτει τη συνεργασία με την Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης ή με αντίστοιχα πανεπιστημιακά τμήματα ή με τους υφιστάμενους φορείς επιμόρφωσης. Στα ειδικά αυτά προγράμματα, τα υποψήφια στελέχη της εκπαίδευσης θα επιμορφώνονται σε θέματα σχετικά με τις απαιτήσεις της θέσης που διεκδικούν. Με την επιτυχή ολοκλήρωση του κύκλου σπουδών, θα παρέχεται πιστοποιητικό διοικητικής επάρκειας, το οποίο αποτελεί μια από τις προϋποθέσεις για τη συμμετοχή στη διαδικασία επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης.

Τα γνωστικά αντικείμενα των προγραμμάτων κατάρτισης στελεχών εκπαίδευσης, μπορούν να συνοψιστούν στα εξής: Διοίκηση εκπαίδευσης (θεωρίες, μοντέλα διοίκησης, εκπαιδευτικό σύστημα), Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων, Οικονομία της εκπαίδευσης με έμφαση στην οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας, Οργανωτική ψυχολογία με έμφαση τη σχολική μονάδα και τη σχολική τάξη, Νομικό και θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης με έμφαση στη σχολική μονάδα, Διαχείριση της σχολικής τάξης και μαθησιακές δυσκολίες, Συμβουλευτική με έμφαση στα προβλήματα και την επικοινωνία της σχολικής μονάδας. Επιδιώκεται έτσι, να καλυφθεί το κενό της διοικητικής επάρκειας των σχολικών διευθυντών, ώστε να ανταποκρίνονται πιο αποτελεσματικά και ουσιαστικά στα καθήκοντά τους.

Αναφορικά με τον τρόπο επιλογής των διευθυντών εκπαίδευσης, προκύπτουν ορισμένα επιπλέον θέματα που προβληματίζουν, από τον Ν.4327/15. Με τον συγκεκριμένο νόμο, ρυθμίστηκαν εκ νέου οι προϋποθέσεις και η διαδικασία επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης. Ειδικότερα, με το άρθρο 18 καταργείται η συνέντευξη ως εργαλείο αποτίμησης της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης του υποψηφίου και αντικαθίσταται από μυστική ψηφοφορία, η οποία διενεργείται από τον σύλλογο διδασκόντων.

Αυτός ο τρόπος επιλογής κρίθηκε από το ανώτατο δικαστήριο ως αντισυνταγματικός, καθώς *«η αρμοδιότητα επιλογής δόθηκε στο Σύλλογο Διδασκόντων στον οποίο μετέχουν (αδιακρίτως) όλοι οι υπηρετούντες στην οικεία σχολική μονάδα μόνιμοι και αναπληρωματικοί εκπαιδευτικοί και με την διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας»*. Το ανώτατο δικαστήριο αποφάνθηκε ότι το σύστημα αυτό είναι αντίθετο με τις συνταγματικές αρχές *«της ισότητας, της αξιοκρατίας και της ελεύθερης προσβάσεως και σταδιοδρομίας κάθε Έλληνα στις δημόσιες θέσεις κατά τον λόγο της προσωπικής του αξίας και ικανότητας»*. Έκρινε δηλαδή, ότι ο νόμος είναι αντίθετος με βασικές συνταγματικές διατάξεις και παραβιάζει συνταγματικές αρχές, όπως η ισότητα και η αξιοκρατική και με αντικειμενικά κριτήρια επιλογή και ως εκ τούτου, δεν μπορεί να εφαρμοστεί.

Η αντισυνταγματικότητα αφορά στο γεγονός ότι η διαδικασία επιλογής και τοποθέτησης από το σύλλογο διδασκόντων προβλέπεται με μυστική ψηφοφορία: *«η διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας ως διαδικασία αναδείξεως οργάνων εν γένει διοικήσεις προσιδιάζει σε αυτοδιοικούμενες μονάδες ή είναι πρόσφορη σε περίπτωση αναδείξεως εκπροσώπων στα όργανα αυτά, όχι όμως στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες ανήκουν εκ του Συντάγματος στην αποκλειστική αρμοδιότητα του κράτους, η διοίκηση των οποίων πρέπει να αναδεικνύεται στο πλαίσιο διαφανούς και αντικειμενικής διαδικασίας, κατάλληλης για την διασφάλιση της ενιαίας και ομοιόμορφης εφαρμογής των οριζόμενων κριτηρίων»*.

Επισημαίνεται ακόμα, πως στη διαδικασία επιλογής υποψηφίων διευθυντών που προβλέπεται από τον επίμαχο νόμο, η αξιολόγηση των υποψηφίων δεν γίνεται με αιτιολογία. Λόγω αυτής της έλλειψης αιτιολογίας, η όλη διαδικασία καθίσταται αντίθετη στις αρχές της ισότητας και της αξιοκρατίας. Παράλληλα, οι σύμβουλοι Επικρατείας υπογραμμίζουν ότι η διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας *«δεν διασφαλίζει την έγκυρη αξιολόγηση με αντικειμενικά και αξιοκρατική διαδικασία, δηλαδή κατά τρόπο που καθίσταται ελέγξιμη η ουσιαστική αποτίμηση και άρα δεν είναι πρόσφορη για αξιοκρατική επιλογή των ικανότερων»*.

Σύμφωνα με τις επίμαχες συνταγματικές αρχές που καταστρατηγούνται, κατά την κρίση του Συμβουλίου της Επικρατείας, η διοίκηση των σχολικών μονάδων πρέπει «να αναδεικνύεται από κατάλληλο όργανο που συγκροτείται και λειτουργεί με εχέγγυα αξιοκρατίας, αμεροληψίας και αντικειμενικότητας (όπως είναι τα καθιερωμένα υπηρεσιακά συμβούλια διοίκησης) και με διαφανή και αντικειμενική διαδικασία, κατάλληλη για τη διασφάλιση της ενιαίας και ομοιόμορφης εφαρμογής των οριζόμενων κριτηρίων και στο πλαίσιο της ιεραρχικής δομής της υπηρεσίας».

Σε ανάλογο κλίμα, κινείται και ο Ν. 4547/2018, για τις λεγόμενες «νέες δομές στην εκπαίδευση». Μέσα από το λεγόμενο «προγραμματισμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου», με μια σειρά από τακτικές όπως η συνέντευξη, η αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης με ποιοτική και ποσοτική κλίμακα, η ετήσια αξιολόγηση του διευθυντή και υποδιευθυντή από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας με ανώνυμα ερωτηματολόγια, η παραμονή σε ισχύ του Ν. 4354/15 για το μισθολόγιο, που προβλέπει τη σύνδεση της αξιολόγησης με την περικοπή μισθού και τις απολύσεις, επιδιώκεται η προώθηση της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Στα σχετικά άρθρα του Ν.4547/18 (άρθρα 47 και 48), προβλέπεται η υλοποίηση αυτής της διαδικασίας στη βάση θεματικών αξόνων, με ειδική φόρμα και δείκτες, που θα καθορίζονται με Υπουργική Απόφαση. Προβλέπεται ακόμα, η εμπλοκή του Σχολικού Συμβουλίου και του Συλλόγου Διδασκόντων, καθώς και η δυνατότητα παρακολούθησης από ειδικούς και στελέχη του ΠΕ.ΚΕ.Σ.

Συγκεκριμένα, στην Έκθεση Αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου σύμφωνα με τον τύπο του Παραρτήματος ΙΙ, περιγράφονται: α) Η εκτίμηση του συλλόγου διδασκόντων για το παραγόμενο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας για κάθε θεματικό άξονα του άρθρου 1. β) Τα αποτελέσματα από την υλοποίηση του συλλογικού προγραμματισμού με αναφορά στην επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί, καθώς και στις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά την υλοποίηση αυτών των στόχων και επισυνάπτονται τυχόν κείμενα αποτίμησης επιμέρους δράσεων. γ) Συγκεκριμένες προτάσεις βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου οι οποίες θα ενταχθούν στον προγραμματισμό του επόμενου σχολικού έτους. δ) Οι επιμορφωτικές και οι υποστηρικτικές δράσεις που κατά τη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων προτείνονται να αναπτυχθούν από τις δομές υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου.

Η διαδικασία που περιγράφεται με τους παραπάνω ορους, απέχει παρασάγγας από τις εσωτερικές και ανατροφοδοτικές συλλογικές παιδαγωγικές λειτουργίες. Πρόκειται στην

ουσία, για μια απόπειρα επαναφοράς του σχεδίου αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας του 2014. Τα παραδείγματα από τον διεθνή χώρο της εκπαίδευσης, με τις μαζικές παραιτήσεις/απολύσεις εκπαιδευτικών (Βρετανία, Η.Π.Α.) και τις ποικίλες ιδιωτικές εταιρείες διαχείρισης των δημόσιων σχολείων, αποδεικνύουν πως τέτοιες διαδικασίες, οδήγησαν τις σχολικές μονάδες στη λειτουργία με όρους ανταγωνισμού και επιχειρηματικότητας και κατέστρεψαν το δημόσιο σχολείο και τα μορφωτικά και εργασιακά δικαιώματα.

Συνολικά, στην υπό εξέταση περίοδο, είναι πασιφανές πως ενώ η εκάστοτε πολιτική ηγεσία θέτει ως ζητούμενο την αξιοκρατία, χάριν της οποίας τροποποιείται κάθε φορά η νομοθεσία, εκκρεμεί ακόμα ο προσδιορισμός της στην πράξη, στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και σε πολιτικό επίπεδο εν γένει. Καθώς η πρακτική της αλλαγής της νομοθεσίας για την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης αμέσως μετά την ανάληψη της διακυβέρνησης επαναλαμβάνεται σταθερά, καθίσταται σαφές πως το ενδιαφέρον των πολιτικών κομμάτων εστιάζεται πρωτίστως στην κατάληψη των ηγετικών θέσεων των στελεχών εκπαίδευσης από πρόσωπα που πρόσκεινται σε αυτά (Στραβάκου, 2003).

Εφόσον λοιπόν, απουσιάζει ένα σύστημα προαγωγής που να εφαρμόζεται επιστημονικά και ακριβοδίκαια σε όλους τους οργανισμούς, η επιλογή στελεχών εξακολουθεί να αποτελεί μια δύσκολη διοικητική λειτουργία. Προκειμένου να αντιμετωπιστεί αυτή η έλλειψη στρατηγικής και προσανατολισμού της Πολιτείας αναφορικά με την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης, καθίσταται αναγκαία η θέσπιση ενός σταθερού συστήματος επιλογής στελεχών (Σαΐτης, 1992).

Συνοψίζοντας, από την ιστορική επισκόπηση και ανάλυση των διαφόρων νομοθετημάτων και διαδικασιών επιλογής, φαίνεται πως το αίτημα για αξιοκρατία και αντικειμενικότητα παραμένει ανεκπλήρωτο, ενώ εξακολουθεί να μένει σε εκκρεμότητα το ζήτημα της επιλογής και ανάδειξης των ικανότερων στελεχών, ώστε να αποτελέσουν την εμπνευσμένη ηγεσία του σχολείου και της εκπαίδευσης γενικότερα (Χαραλάμπους, 2007). Οι αιτίες της αποτυχίας των διαδικασιών αυτών μέχρι σήμερα, μπορούν να συνοψιστούν στα παρακάτω.

Κατ' αρχήν, η έλλειψη εμπιστοσύνης στις διαδικασίες των επιλογών που παρατηρείται από μέρος όλων των εμπλεκόμενων -εκπαιδευτικών, κομμάτων, συνδικαλιστών- έχει ως αποτέλεσμα να απαξιώνονται τα πρόσωπα, οι θεσμοί και οι διαδικασίες και συνεπακόλουθα, να θίγεται η αξιοπιστία των οργάνων επιλογής. Τις ίδιες συνέπειες έχει και η ελεύθερη και χωρίς στόχευση συνέντευξη. Ακόμα έναν παράγοντα

αποτυχίας των διαδικασιών επιλογής στελεχών, αποτελεί η επισκίαση της εμπειρίας σε θέσεις ευθύνης από την αρχαιότητα, η οποία μάλιστα, πήρε τη μορφή μιας άτυπης επετηρίδας. Επίσης, η έλλειψη της αξιολόγησης συνέβαλλε στην ίδια μοριοδότηση όλων των διοικητικών υπαλλήλων για την ίδια θέση και τον ίδιο χρόνο, ανεξαρτήτως επιτυχούς άσκησης των καθηκόντων ή όχι. Επιπρόσθετα, επέφερε επιπλέον ταλαιπωρία στο σύστημα, αφού κάθε 3-4 χρόνια πρέπει να επιλέγονται μέσα από πολυάριθμες αιτήσεις νέα διοικητικά στελέχη.

Στο σύνολό τους αυτές οι διαδικασίες είναι χρονοβόρες και επιβαρυντικές στη λειτουργία του διοικητικού και εκπαιδευτικού συστήματος. Θα ήταν σίγουρα χρήσιμη η καταγραφή των απαιτήσεων κάθε θέσης και των ελάχιστων προσόντων των υποψηφίων. Όμως, συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο. Παρατηρείται δηλαδή, «προσαρμογή» των προσόντων στη θέση, με τη σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών και των κυρίαρχων πολιτικών δυνάμεων της εποχής (Γεωργογιάννης, 2005).

## **7.1 Προτάσεις**

Τα προβλήματα και οι δυσκολίες που προαναφέρθηκαν, σχετικά με τη διαδικασία επιλογής ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, επηρεάζουν σημαντικά την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι διάφορες κυβερνήσεις, στην προσπάθειά τους να καθιερώσουν αντικειμενικά κριτήρια επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων, όχι μόνο δεν επέφεραν το επιθυμητό αποτέλεσμα, αλλά ο κύκλος των συνεχών μεταρρυθμίσεων αποπροσανατόλισε ή αδίχησε τους υποψηφίους (Παρθενόπουλος, 1997).

Προκειμένου να μπορέσει να υλοποιηθεί ο στόχος της παγίωσης των κριτηρίων επιλογής κατάλληλων διευθυντών σχολικής μονάδας, απαιτείται ουσιαστική συνεργασία όλων των σχετικών φορέων. Προς την κατεύθυνση αυτή, οι αρμόδιοι φορείς του Υπουργείου Παιδείας είναι απαραίτητο να συμπαρασταθούν ικανοποιητικά και αποτελεσματικά στον πολύπλευρο και δύσκολο ρόλο που έχει να επιτελέσει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Για να είναι αυτό εφικτό, χρειάζεται να ληφθεί μέριμνα για ορισμένα βασικά ζητήματα.

Πρώτα από όλα, το σύστημα επιλογής των διευθυντών πρέπει να είναι αξιοκρατικό και διαχρονικό. Επομένως, η θέσπιση αντικειμενικών κριτηρίων και διαδικασιών αποδεκτών από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, αποτελεί την πρώτη προτεραιότητα. Ακόμα, στην αποτελεσματικότητα των διευθυντών μπορούν να συμβάλλουν η συστηματική εκπαίδευσή τους, η προοπτική επαγγελματικής εξέλιξης και η συνεχής υποστήριξή τους.

Τέλος, είναι απαραίτητο να περιοριστεί η γραφειοκρατία και ταυτόχρονα, να ενισχυθούν οι υποδομές (Πετρίδου, 2002).

Ειδικότερα, οι παραπάνω προτάσεις μπορούν να συγκεκριμενοποιηθούν ως εξής. Προτείνεται αρχικά, τετραετής θητεία των στελεχών εκπαίδευσης και διαμόρφωση του συνόλου των αξιολογικών μονάδων από τα τυπικά προσόντα -που θα έχουν καθοριστικό βάρος στην επιλογή-, τα συνεκτιμώμενα και από τη συνέντευξη. Για την διασφάλιση της αξιοπιστίας της συνέντευξης, οι ερωτήσεις θα λαμβάνονται από τράπεζα ερωτήσεων, θα πρέπει να καταγράφεται στα σχετικά πρακτικά και να είναι οργανωμένη με βάση αυστηρά προσδιορισμένους κανόνες και με κριτήρια που αποτιμώνται με συγκεκριμένο αριθμό αξιολογικών μονάδων το καθένα. Επιπλέον, αντιπροσωπεύει ένα μικρό ποσοστό του συνολικού αριθμού των μονάδων από μοριοδοτούμενα κριτήρια (Κωτσίκης, 2003).

Επίσης, σκόπιμο είναι να διακρίνονται και να μοριοδοτούνται αναλόγως τα μεταπτυχιακά και τα επιπλέον πτυχία, με βάση τη συνάφειά τους με την διεκδικούμενη θέση. Οι υποψήφιοι για την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης δεν χρειάζεται να υποβάλλονται σε γραπτή δοκιμασία. Όσον αφορά τα Συμβούλια επιλογής, θα πρέπει να ανεξαρτητοποιηθούν από την εκάστοτε πολιτική εξουσία και να επιλέγονται από ευρύτερες διαδικασίες. Στα συμβούλια αυτά πρέπει να εξασφαλίζεται η συμμετοχή εκπροσώπων του Δ.Σ. της ΟΛΜΕ, ενώ δεν επιτρέπεται να μετέχει ως μέλος κανένας υποψήφιος. Ακόμα, χρειάζεται να εξασφαλιστεί η ισότιμη συμμετοχή στην επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων, όλων των κλάδων των εκπαιδευτικών, να αναγνωριστεί ο χρόνος ως αναπληρωτή ή ωρομίσθιου εκπαιδευτικού στη βαθμολογική του εξέλιξη, άρα και στη διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων, να υπάρχει δυνατότητα δευτεροβάθμιας κρίσης (Κωνσταντίνου, 2005).

Στο ίδιο πλαίσιο, θα ήταν αδιαμφισβήτητα χρήσιμο να προσανατολιστεί η Πολιτεία στα πρότυπα της Εθνικής Σχολής Δημόσιας Διοίκησης και να δημιουργήσει τμήμα παραγωγής στελεχών εκπαίδευσης, για στελέχη διοίκησης και στελέχη καθοδήγησης. Με τη φοίτηση των εκπαιδευτικών στο τμήμα αυτό προτού αναλάβουν θέση στελέχους, μετά από συγκεκριμένη διδακτική προϋπηρεσία, αποκτάται η αναγκαία επιστημονική συγκρότηση, συμβάλλοντας στην ανασυγκρότηση της διοίκησης στην εκπαίδευση και της δημόσιας διοίκησης εν γένει (Καλογιάννης, 2013).

Εν κατακλείδι, μπορεί να προκύψει μια αντικειμενική, ρεαλιστική κι αποτελεσματική πρόταση για την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων, εάν καταβληθεί μια ουσιαστική προσπάθεια προς την κατεύθυνση αυτή. Για τον σκοπό αυτό, θα πρέπει να αναλυθούν οι απαιτήσεις της θέσης και του ρόλου του διευθυντή, να μελετηθούν τα σχετικά νομοθετικά

πλαίσια, έχοντας πάντα ως γνώμονα τις συνταγματικές αρχές της αξιοκρατίας, της ισονομίας και της διαφάνειας.



## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, Τόμος Β'.* Πάτρα. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Μ., Κουτούζης, Γ., Μαυρογιώργος, Γ & Χαλκιδιώτης. (2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων. Εκπαιδευτική Διοίκηση και πολιτική, Τόμος Α'.* Πάτρα. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος.* Αθήνα. Εκδόσεις Νέα Σύνορα-Λιβάνη.

Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας.* Αθήνα. Εκδόσεις Νέα Σύνορα.

Γεωργογιάννης, Π. (2005). *Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης.* 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Άρτα 2005.

Γουρναρόπουλος, Γ. & Κοντάκος, Α. (2003). *Ο θεσμός του διευθυντή στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο: μια ιστορική αναδρομή, στο Διοικητική Ενημέρωση (25).*

Ζευγαρίδης, Σ. & Σταματιάδης, Γ. (1997). *Διοίκηση και Εποπτεία Προσωπικού.* Αθήνα. Εκδόσεις Interbooks.

Καζαμίας, Α. & Καλογιαννάκη, Π. (2003). *Συγκριτική Παιδαγωγική: Επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα, στο Επιστήμες Αγωγής, (1).*

Καλογιαννάκη, Π. (2011). *Συγκριτική παιδαγωγική.* Αθήνα. Εκδόσεις Ίων.

Καλογιάννης, Δ. Ν. (2013). *Η Επιλογή της Σχολικής Ηγεσίας, Διαδικασίες, Μέθοδοι και Προκλήσεις.* Αθήνα. Εκδόσεις Γρηγόρης.

Κανελλόπουλος, Χ. Κ. (1991). *Διοίκηση προσωπικού. Τα ανθρώπινα προβλήματα του μάνατζμεντ (σε οργανισμούς, επιχειρήσεις και υπηρεσίες). Θεωρία και πράξη.* Αυτοέκδοση.

Κανελλόπουλος, Χ. Κ. (1995). *Μάνατζμεντ, αποτελεσματική διοίκηση.* Αθήνα. Εκδόσεις International Publishing Co.

- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα. ΥΠΕΠΘ - ΠΙ.
- Κουρεμένος, Γ. (2008). *Διοίκηση στην Εκπαίδευση - Πρακτικά του συνεδρίου «Επιμόρφωση στελεχών εκπαίδευσης: Δράσεις - Αποτελέσματα - Προοπτικές»*. Βόλος. ΥΠΕΠΘ.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μάνατζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*. Πάτρα. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ. (2001). *Ζητήματα σχετικά με την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου για την Οργάνωση και Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα. Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΟΙΕΛΕ.
- Κωνσταντίνου, Α. (2005). *Πώς θα διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου*. Λευκωσία. Εκδόσεις Καντζηλάρης.
- Κωτσίκης, Β. (2003). *Οργάνωση και διοίκηση εκπαιδευτικών συστημάτων και συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης*. Εκδόσεις Έλλην.
- Λαϊνάς, Α. (1996). *Σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική και θεωρία σήμερα*. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών.
- Ματθαίου, Δ. (2012). *Συγκριτική σπουδή της εκπαίδευσης: Θεωρήσεις και ζητήματα, διεθνείς εκπαιδευτικές τάσεις και πολιτικές*. Αθήνα. Αυτοέκδοση.
- Μιχόπουλος, Α. (1998). *Διαδικασίες δομικής μορφολογίας*. Ιδιωτική Έκδοση
- Μπουζάκης, Σ. (2006). *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ*. Αθήνα. Εκδόσεις Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2002). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια, Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση, Τεκμήρια-Μελέτες*. Αθήνα. Εκδόσεις Gutenberg.
- Μπουραντάς, Δ, & Παπαλεξανδρή, Ν. (2003). *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων*. Αθήνα. Εκδόσεις Μπένος.
- Μπουρής, Ι. (2008). *Γενικές Αρχές της Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα. ΥΠΕΠΘ.
- Ντάφου, Ε. (2008). *Η Επιλογή Στελεχών στην Εκπαίδευση, με ειδική αναφορά στο Νόμο 3467/2006, στο Διοικητική ενημέρωση (47)*.

Παπαϊωάννου Σ., (2007). *Ζητήματα θεωρίας και μεθόδου των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα. Εκδόσεις Κριτική.

Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση σχολείου: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις Αδελφοί Κυριακίδη.

Παπασταμάτης, Α. (2008). *Εκπαίδευση Ενηλίκων για Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες*. Θεσσαλονίκη. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Παρθενόπουλος, Κ. (1997). *Θεωρίες, εμπειρίες, πρακτικές και προοπτικές: Μια πολιτισμική θεώρηση των προβλημάτων της δημόσιας διοίκησης στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις Ζήτη.

Πετρίδου, Ε. (2002). *Διοίκηση ποιότητας στην εκπαίδευση, στο Διοικητική Ενημέρωση (22)*.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. & Παπαδάκης, Ν. Ε. (1999). *Ερμηνευτική μέθοδος και έρευνα γύρω από την εκπαιδευτική πολιτική και μεταρρύθμιση. Ζητήματα αλήθειας και μεθόδου, στο Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*. (Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Π.Ε.Ε., Ναύπακτος 1998). Αθήνα. Εκδόσεις Ατραπός.

Πυργιωτάκης, Ι. (2004). *Ερμηνευτική προσέγγιση εκπαιδευτικών νόμων και νομοσχεδίων: μία απόπειρα διαμόρφωσης ενός σχεδίου εργασίας, στο Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. (Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Αλεξανδρούπολη). Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις Κυριακίδη.

Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα. Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σουμέλης, Π. Κ. (1995). *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικά Συστήματα στις χώρες μέλη της ΕΟΚ*. Αθήνα. Ακαδημία Αθηνών.

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.

Τσόνιας, Σ. (2005). *Επιλογή Στελεχών στην Εκπαίδευση. Συγκριτική προσέγγιση Νόμων και Π.Δ*. Αθήνα. Εκδόσεις Ομήγυρις.

Τύπας, Γ. (1999). *Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών.

Τύπας, Γ. & Κατσαρός, Γ. (2006). *Οι εξελίξεις στην εκπαίδευση και ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης* (Πρακτικά συνεδρίου Παιδεία και Τοπική Αυτοδιοίκηση).

Χαραλάμπους, Δ. (2007). *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

### Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Bush, T. (1986). *Theories of educational management*. London. Harper & Row.

Bush, T. (2006). *Theories of Educational Management*. Virginia, USA. NCPEA Connexions.

Chapman, J. D., Sackney, L. E. & Aspin, D.N. (1999). *Internationalization in Educational Administration: Policy and Practice, Theory and Research*.

Everard, K. B., Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.

Field, S., Kuczera, M. & Pont, B. (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education, Education and Training Policy*.

Leithwood, K. & Duke, D.L. (1999). *A century's quest to understand school leadership*.

Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. London. Open University Press.

Scanlan, B. (1974). *Management 18*. New York. J. Wiley.

Schuetze H. (2006). *International concepts and agendas of Lifelong Learning*.

### Νομοθεσία

N.1304/1982 (Φ.Ε.Κ. 144 Α'), «Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».

Π.Δ.277/1984 (Φ.Ε.Κ. 104 Α'), «Σύσταση και συγκρότηση συμβουλίων αρμοδίων για την επιλογή, την επανάκριση για ανανέωση της θητείας, τα θέματα υπηρεσιακής κατάστασης και τον πειθαρχικό έλεγχο των σχολικών συμβούλων».

N.1566/1985 (Φ.Ε.Κ. 167 Α'), «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Π.Δ.2/1988 (Φ.Ε.Κ. 1 Α') «Διαδικασία επανάκρισης σχολικών συμβούλων για ανανέωση της θητείας τους».

N.1966/1991 (Φ.Ε.Κ. 147 Α') «Μεταγραφές Φοιτητών Α.Ε.Ι., Σπουδαστών Τ.Ε.Ι., και Άλλες Διατάξεις».

N.2043/1992 (Φ.Ε.Κ. 79 Α'), «Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

N.2188/1994 (Φ.Ε.Κ. 18 Α'), «Ρύθμιση θεμάτων διοίκησης της εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Π.Δ.398/1995 (Φ.Ε.Κ. 223 Α'), «Καθορισμός προσόντων, κριτηρίων και διαδικασίας επιλογής των στελεχών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

Π.Δ.140/1998 (Φ.Ε.Κ. 107 Α'), «Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης».

N. 2817/2000 (Φ.Ε.Κ. 78 Α') «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».

Π.Δ.25/2002 (Φ.Ε.Κ. 20 Α'), «Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών».

N.2986/2002 (Φ.Ε.Κ. 24 Α'), «Οργάνωση των περιφερειών, αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών».

N.3260/2004 (Φ.Ε.Κ. 151 Α'), «Ρυθμίσεις του συστήματος προσλήψεων και Θεμάτων δημόσιας διοίκησης». Ιστορική εξέλιξη των συστημάτων επιλογής στελεχών.

N.3391/2005 (Φ.Ε.Κ. 240 Α'), «Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος και άλλες διατάξεις».

N.3467/2006 (Φ.Ε.Κ. 128 Α'). «Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

N.3848/2010 (Φ.Ε.Κ. 71 Α') «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις» με την τροποποίηση του άρθρου 13 του Ν. 3854/2010 (ΦΕΚ 94 Α') και την τροποποίηση του άρθρου 24 του Ν. 4011/2011 (ΦΕΚ 179 Α'). Ν.4327/2015 (Φ.Ε.Κ. 50 Α') «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».

N. 4351/2015 (ΦΕΚ 164 Α') «Βοσκήσιμες γαίες Ελλάδας και άλλες διατάξεις» (από το άρθρο 37 και μετά ρυθμίζονται θέματα εκπαίδευσης).

N. 4473/2017 (ΦΕΚ 78 Α') «Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης».

N. 4547/2018 (ΦΕΚ 102 Α') «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».