

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ –
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ**

Διπλωματική εργασία

**Η επιλογή στελεχών εκπαίδευσης στον λόγο των εκπονητών της εκπαιδευτικής
πολιτικής (2006-2017)**

της

Βούλγαρη Βαρβάρας

Επιβλέπων καθηγητής: Μπέτσας Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής

Εξεταστές:

1. Αυγητίδου Σοφία, Καθηγήτρια
2. Ιορδανίδης Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής

Φλώρινα, 23-2-2019

Copyright ©Βαρβάρα Βούλγαρη, 2019.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Βούλγαρη Βαρβάρα

A.E.M.: 630

Ηλεκτρονική διεύθυνση: veravoulgari@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2016

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Η επιλογή στελεχών εκπαίδευσης στον λόγο των εκπονητών της εκπαιδευτικής πολιτικής (2006-2017)

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 23 - 2 - 2017

Η δηλούσα

Βούλγαρη Βαρβάρα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	7
Abstract	9
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
1.1. Το πρόβλημα της έρευνας και η σημασία του	10
1.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση.....	12
2. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ Η ΣΤΕΛΕΧΩΣΗ ΤΗΣ	15
2.1. Το σχολείο ως κοινωνικός και γραφειοκρατικός οργανισμός	15
2.1.1. Γενικά στοιχεία	15
2.1.2 Τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων	16
2.2. Θεωρίες και μοντέλα της εκπαιδευτικής διοίκησης	19
2.2.1 Επίσημο Μοντέλο Εκπαιδευτικής Διοίκησης.....	20
2.2.2 Συλλογικό μοντέλο εκπαιδευτικής Διοίκησης.....	21
2.2.3 Πολιτικό μοντέλο εκπαιδευτικής Διοίκησης	23
2.2.4 Υποκειμενικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Διοίκησης	24
2.2.5 Το Μοντέλο που στηρίζεται στην ασάφεια της Εκπαιδευτικής Διαχείρισης	25
2.2.6 Πολιτιστικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Διοίκησης	27
2.2.7 Σύνοψη των ρευμάτων και των μοντέλων	27
2.3. Χαρακτηριστικά και διαστάσεις της αποτελεσματικής διοίκησης	29
2.3.1. Η αίσθηση της Αποστολής	31
2.3.2. Η συμμετοχή των εμπλεκόμενων μερών	32
2.3.3. Ενδιαφέρον για τη διδασκαλία	32
2.3.4. Άμεση παρέμβαση	33
2.3.5. Επιλογή και αντικατάσταση των εκπαιδευτικών	33
2.3.6. Η σημασία του ακαδημαϊκού προσανατολισμού.....	34
2.3.7. Οι υψηλές προσδοκίες	35
2.3.8. Παρακολούθηση και αξιολόγηση	35
2.4 Τα στελέχη της εκπαίδευσης στην Ευρώπη και στο ελληνικό σύστημα.....	36
2.4.2. Αναφορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	37
2.4.2.1. Δομή, οργάνωση και λειτουργία των υπηρεσιών της εκπαίδευσης.....	37
3.1 Το θεσμικό πλαίσιο της επιλογής στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα	40
3.2 Η επιλογή εκπαιδευτικής ηγεσίας βάσει του Ν.3467/2006	42
3.3 Η επιλογή εκπαιδευτικής ηγεσίας βάσει του Ν.3848/2010	45
3.4 Η επιλογή εκπαιδευτικής ηγεσίας βάσει του Ν. 4327/2015	47
3.5 Η επιλογή εκπαιδευτικής ηγεσίας βάσει του Ν. 4473/2017	51

4. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	53
4.1 Σκοπός και στόχοι.....	53
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	53
4.3 Η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων	54
4.4 Περιορισμοί και δυσκολίες της έρευνας.....	56
4.5 Κριτήρια επιλογής του υλικού	56
5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	57
5.1 Εξέλιξη κριτηρίων	67
5.1.1 Συγκριτικός πίνακας του νομικού πλαισίου για τα μετρήσιμα κριτήρια επιλογής από το 2006 έως και το 2017	69
5.1.2 Ερμηνεία των συγκριτικών πινάκων μετρήσιμων κριτηρίων	73
5.2 Αναζήτηση αποτελεσματικών μοντέλων διοίκησης μέσω των κυβερνητικών ρυθμίσεων	76
5.3 Νοηματοδότηση της αποτελεσματικής διοίκησης.....	78
5.4 Αιτίες αναγκαιότητας τροποποίησης του συστήματος επιλογής.....	80
5.5 Ανάδειξη των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων από τις προτεινόμενες αλλαγές	82
Προτάσεις	91
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	92
Ελληνική	92
Διεθνής.....	Error! Bookmark not defined.
Παράρτημα.....	99

Ευχαριστίες

Οφείλω τις πιο θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Μπέτσα Ιωάννη, επίκουρο καθηγητή της Ιστορίας της Εκπαίδευσης στο ΑΠΘ, για την πολύτιμη καθοδήγησή του κατά τη διάρκεια εκπόνησης αυτής της εργασίας. Η βοήθειά του, οι οδηγίες του και η άμεση ανταπόκρισή του ήταν παράγοντες καθοριστικοί για την περάτωσή της. Κυρίως όμως τον ευχαριστώ για την ευγένεια, το ήθος και την κατανόησή του.

Ευχαριστώ επίσης την κα Αυγητίδου Σοφία και τον κ. Ιορδανίδη Γεώργιο που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην εξέταση της εργασίας.

Τέλος, ευχαριστώ τον σύζυγό μου, χωρίς τη στήριξη του οποίου δε θα μπορούσα να συμμετάσχω στο όμορφο αυτό ταξίδι του μεταπτυχιακού προγράμματος, για την υπομονή και την κατανόησή του και τις δύο κόρες μας που έχασαν πολύ χρόνο από τη μαμά τους αλλά πάντα έβρισκαν τρόπο να με στηρίζουν!

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση του λόγου που κατά καιρούς έχουν παραγάγει οι εκπονητές της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με το ρόλο και τη διαδικασία επιλογής των εκπαιδευτικών στελεχών.

Η εργασία διαρθρώνεται σε έξι κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αποτελεί την εισαγωγή, όπου και αναλύεται η προβληματική και η σημασία της παρούσας έρευνας και αποσαφηνίζονται οι βασικοί όροι που σχετίζονται με το θέμα.

Ακολουθεί το δεύτερο κεφάλαιο, στο οποίο αναλύεται η εκπαιδευτική διοίκηση και η στελέχωσή της, καθώς και το τρίτο κεφάλαιο το οποίο μελετά το θέμα της επιλογής διευθυντικών στελεχών στις σχολικές μονάδες. Ειδικότερα, στο κεφάλαιο αυτό αναλύονται οι Νόμοι 3467/2006, 3848/2010, 4327/2015 και 4473/2017.

Ακολουθεί το τέταρτο κεφάλαιο στο οποίο και αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα, αναφέρονται ο σκοπός και οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος ανάλυσης καθώς και οι περιορισμοί της έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, με παρουσίαση των συγκριτικών πινάκων σχετικά με την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων καθώς και ερμηνεία αυτού. Τέλος, αναφέρονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από όλη την έρευνα.

Το κύριο συμπέρασμα που προέκυψε από την παρούσα μελέτη είναι ότι υπάρχουν συνεχείς αλλαγές στο νομοθετικό πλαίσιο σχετικά με τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών των σχολικών μονάδων, γεγονός που επηρεάζει με αρνητικό τρόπο τόσο την αξιοπιστία του όλου αυτού συστήματος όσο και τον προσανατολισμό των υποψηφίων. Σε σχέση με την αναζήτηση αποτελεσματικών μοντέλων διοίκησης, τη νοσηματοδότηση της αποτελεσματικής διοίκησης και τα αναμενόμενα οφέλη από τις αλλαγές, ο λόγος των εκπονητών αναδεικνύεται ασαφής και γενικόλογος, με εξαγγελίες για αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος που όμως δεν πραγματοποιείται, με αποτέλεσμα, με την ανάδειξη κάθε νέας κυβέρνησης, να ανακύπτει θέμα τροποποίησης του εκάστοτε υφιστάμενου συστήματος. Η διαρκής μεταβλητότητα όμως, δεν αποτέλεσε ποτέ ουσιαστική και οργανωμένη προσπάθεια αλλά περισσότερο ακολουθία των εκάστοτε πολιτικών σκηνικών που επικρατούσαν στη χώρα, τη δεδομένη χρονική στιγμή.

Λέξεις – κλειδιά: εκπαιδευτική πολιτική, επιλογή στελεχών εκπαίδευσης, λόγος (discourse) εκπονητών εκπαιδευτικής πολιτικής, μεταρρύθμιση, μοντέλα διοίκησης, αποτελεσματική διοίκηση

Abstract

The present work aims at exploring the discourse that the makers of the Greek educational policy have produced from time to time with regard to the role and the process of selection of the education managers.

The thesis is structured in six chapters. The first chapter presents the introduction, analyzing the problem and importance of the present research and clarifying the basic terms related to the subject.

The second chapter, analyzes the educational administration and its staffing, and the third chapter, which studies the issue of the selection of managers in the school units, follows. In particular, this chapter analyzes Laws 3467/2006, 3848/2010, 4327/2015 and 4473/2017.

The fourth chapter analyzes the methodology of the survey. In particular, the purpose and objectives, the research questions, the method of analysis and the limitations of the research are mentioned.

In the fifth chapter the results of the research are presented, with a presentation of comparative tables regarding the selection of school unit managers and their interpretation. Finally, the findings from the whole survey are reported.

The main conclusion that emerges from this study is that there are constant changes in the legislative framework on the selection criteria of school managers, which negatively affects both the credibility of system as a whole and the orientation of the candidates. In connection with the search for efficient management models, the concept of effective administration and the expected benefits of changes, the discourse is unclear and non specific, with announcements for upgrading the education system, which they do not take place. With every election of a new government, a change of the existing system arises. Nevertheless, the lasting volatility was never a substantial and organized effort, but rather a sequence of the political scenes that prevailed in the country at the time.

Keywords: educational policy, selection of education managers, discourse of educational policy makers , reform, management models, effective administration

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Το πρόβλημα της έρευνας και η σημασία του

Η στελέχωση της εκπαίδευσης θεωρείται καθοριστική για την επίτευξη των στόχων ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, που είναι ένα συγκεντρωτικό σύστημα και ακολουθεί το γραφειοκρατικό μοντέλο, πραγματοποιείται από το Υπουργείο Παιδείας. Βασική πτυχή της λειτουργίας της στελέχωσης της εκπαίδευσης αποτελεί και η επιλογή και επιμόρφωση των στελεχών της (Διευθυντών – Υποδιευθυντών, Προϊσταμένων Διευθύνσεων και Σχολικών Συμβούλων) που γίνεται βάσει συγκεκριμένων οριζόμενων κριτηρίων και που η εκάστοτε ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας διαφοροποιεί ανάλογα με την εκπαιδευτική της πολιτική και τους σκοπούς της κυβέρνησης.

Παραδοσιακά, η ανάληψη ηγετικής θέσης αποτελούσε το επόμενο στάδιο στην εξέλιξη της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών και ο ρόλος τους περιοριζόταν στη διεκπεραίωση συγκεκριμένων καθηκόντων, όπως την εφαρμογή των αποφάσεων που λαμβάνονταν σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης, τη διαχείριση της σχολικής μονάδας και την οργάνωση της σχολικής ζωής. Τα τελευταία χρόνια όμως, ο ρόλος των Διευθυντών της σχολικής μονάδας έχει αναβαθμιστεί και τους παρέχεται η δυνατότητα να λαμβάνουν αποφάσεις μόνοι ή σε συνεργασία με άλλα όργανα σε θέματα που σχετίζονται με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων, την οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας και τη γενικότερη πολιτική του σχολείου.

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναγνωρίζεται ο πολυσύνθετος και κομβικός τους ρόλος και επισημαίνεται ότι αποτελεί έναν από τους κυριότερους παράγοντες στη διαμόρφωση του αποτελεσματικού σχολείου. Η πρόοδος και η φοίτηση των μαθητών επηρεάζονται σημαντικά από παραμέτρους που διαμορφώνονται μέσα από την εκπαιδευτική διοίκηση όπως η οργάνωση, η εκπαιδευτική ηγεσία, το σχολικό κλίμα, η σταθερότητα και συνοχή του προσωπικού. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, φαίνεται να αναγνωρίζεται ο πολυσύνθετος διοικητικός, εκπαιδευτικός, καθοδηγητικός ρόλος των διευθυντών, με τις νομοθετικές τροποποιήσεις να συγκλίνουν στην κατεύθυνση αυτή.

Πιο συγκεκριμένα, στα νομοσχέδια που έχουν ψηφιστεί τα τελευταία χρόνια, η φιλοσοφία των εκπονητών αναφορικά με τη μοριοδότηση των υποψηφίων, συμβαδίζει με τα διεθνή πρότυπα και επικεντρώνεται στην επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια, στη διοικητική εμπειρία, και στην προσωπικότητά τους. Τα κριτήρια επιλογής παραμένουν σχεδόν σταθερά στα νομοσχέδια αλλά διαφοροποιείται ο τρόπος της επιμέρους μοριοδότησής τους.

Επιπλέον, διάφορες άλλες πρακτικές που υιοθετούνται για τη διαδικασία επιλογής, όπως για παράδειγμα η συνέντευξη στα συμβούλια επιλογής ή οι γνωμοδοτικές αποφάσεις των συλλόγων διδασκόντων δύνανται να διαφοροποιήσουν την κατάταξη των υποψηφίων. Είναι γεγονός ότι με τέτοιες πρακτικές δε διασφαλίζεται η αξιοπιστία των συστημάτων επιλογής και αμφισβητείται η αξιοκρατία αλλά και η ικανότητα των στελεχών. Παρά τις προσπάθειες που έχουν γίνει από τις εκάστοτε κυβερνήσεις μέσω του καθορισμού νομοθετικών πλαισίων, κυριαρχεί η έλλειψη διοικητικής επάρκειας των υποψηφίων διευθυντών που δεν έχουν επιστημονική επάρκεια σε θέματα διοίκησης.

Με βάση τα παραπάνω, ένα σύστημα επιλογής στελεχών εκπαίδευσης, για να έχει μια ολοκληρωμένη διάσταση, είναι αναγκαίο να συνδυάζει μετρήσιμα αντικειμενικά κριτήρια που να καλύπτουν όλο το φάσμα της επιστημονικής κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, σε συνδυασμό με την άσκηση διοικητικών καθηκόντων και προϋπηρεσίας. Να αξιολογείται η αποδοτικότητα και οι δεξιότητες στην άσκηση διοικητικού έργου των στελεχών διοίκησης από συλλογικά όργανα τα οποία αποτελούνται από μέλη που διαθέτουν εμπειρία και γνώση της επιστήμης της διοίκησης εκπαίδευσης και να πραγματοποιείται μια τεκμηριωμένη εκτίμηση του διοικητικού έργου των στελεχών εκπαίδευσης από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς.

Το ζήτημα της επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης βρίσκεται στο επίκεντρο όλων των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών του Υπουργείου Παιδείας, καθώς μετά από κάθε κυβερνητική αλλαγή επιχειρείται να τροποποιηθεί το νομοθετικό πλαίσιο που ορίζει τη διαδικασία. Ειδικότερα, από τα μέσα της δεκαετίας του 2000, το Υπουργείο Παιδείας επιχείρησε σταδιακά να τροποποιήσει τα κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης στην κατεύθυνση της ενίσχυσης των επιστημονικών και ακαδημαϊκών προσόντων με στόχο, σύμφωνα με τις εξαγγελίες, την αναβάθμιση του

εκπαιδευτικού και τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου αλλά και την εφαρμογή ενός συστήματος επιλογής που να εξασφαλίζει κύρος και συνέχεια στη διοίκηση και καθοδήγηση της εκπαίδευσης, που είναι απαραίτητος όρος για την αποτελεσματικότητά της.

Ωστόσο, οι νομοθετικές μεταβολές που επιβάλλονται μετά τη λήξη κάθε θητείας, προκαλούν αμφισβητήσεις και αντιδράσεις στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής κοινότητας καθώς έχει διαμορφωθεί η αντίληψη ότι αυτές καθορίζονται με τρόπο που να εξυπηρετούν πολιτικές σκοπιμότητες και δεν εξασφαλίζουν την αξιοκρατία και την αντικειμενικότητα.

1.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση

Το ανθρώπινο δυναμικό του εκάστοτε οργανισμού αποτελεί το δημιουργικό κύτταρό του που καθορίζει την ποιότητα και την απόδοση της λειτουργίας του (Κουτούζης, 1999). Για το λόγο αυτό η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί ένα ζήτημα καίριας σημασίας που απαιτεί ανθρώπους με ικανότητες, γνώσεις και δεξιότητες τόσο στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού όσο και στην παιδαγωγική επιστήμη (Bush & Middlewood, 2006; Dessler, 2012; Ζαβλανός, 2002). Συνεπώς, τα διοικητικά στελέχη έχουν την ευθύνη του έργου της ομάδας του ανθρώπινου δυναμικού και του συνόλου του οργανισμού (Λαΐνας, 2004).

Τα στελέχη στην εκπαίδευση μπορεί να έχουν διοικητικά καθήκοντα για την καλή λειτουργία του σχολείου, πειθαρχικές ή εποπτικές αρμοδιότητες ή υποστηρικτικό ρόλο στο εκπαιδευτικό έργο (Τσόνιας, 2005). Σε όλες αυτές τις θέσεις θα πρέπει να επιλέγονται στελέχη που θα φέρουν σε πέρας το δύσκολο και καίριας σημασίας έργο τους (Carless, 2006). Για το λόγο αυτό θεωρείται σημαντικό το να περιγράφεται λεπτομερώς η θέση εργασίας κατά την επιλογή στελεχών διοίκησης στην εκπαίδευση (Everard & Morris, 1999).

Ειδικότερα, ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι ένας πολυδιάστατος ρόλος, διότι συντονίζει πολλές δράσεις και εκπροσωπεί το σχολείο τόσο στους διάφορους φορείς όσο και στην κοινωνία. Επιπρόσθετα, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη διαδικασία της μάθησης, διότι διαμορφώνει

το σχολικό κλίμα και την καλή συνεργασία των εκπαιδευτικών (Sammons et al., 1995). Για το λόγο αυτό κατά την επιλογή των στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκάστοτε υποψήφιου, έτσι ώστε να μπαίνουν στις θέσεις αυτές άνθρωποι με όραμα και ακεραιότητα (Buhler, 1995).

Σύμφωνα με τη μελέτη της Παπαναούμ (1995), στην οποία διεξήχθη μια έρευνα επισκόπησης σε ολόκληρη την Ελλάδα σχετικά με τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας, οι διευθυντές των σχολείων εστιάζουν κυρίως στις καλές διαπροσωπικές σχέσεις, στην ομαλή λειτουργία καθώς και στην τήρηση του νομικού πλαισίου. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την ίδια μελέτη, το θεσμικό πλαίσιο θεωρείται ασφυκτικό από τους ίδιους τους διευθυντές των σχολείων, διότι τους δίνει περιορισμένες αρμοδιότητες και εκτελεστικό και μόνο ρόλο.

Σε έρευνα των Σαΐτη, Τσιαμάση & Χατζή (1997) αλλά και προγενέστερη, αυτή του Σαΐτη (1990), μέσω ποσοτικής έρευνας με ερωτηματολόγιο διαπιστώθηκε ότι το κύριο κριτήριο για την επιλογή του διευθυντή είναι η παλαιότητα. Επιπρόσθετα βρέθηκε ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στην πλειονότητά τους δεν έχουν κάποια μετεκπαίδευση σε διοικητικά θέματα και ο ρόλος τους συνήθως περιορίζεται στην τήρηση του σχετικού νομικού πλαισίου. Αξίζει να αναφερθεί ότι από τις συγκεκριμένες έρευνες εντοπίστηκε ένα καίριο σημείο, το ότι η πλειονότητα του δείγματος των διευθυντών των σχολικών μονάδων υποστηρίζει ότι το διδακτικό ωράριο, που είναι αρκετά μεγάλο, δυσχεραίνει σε μεγάλο βαθμό το διοικητικό και οργανωτικό τους έργο.

Ακόμη, στην έρευνα του Πασιαρδή (1994) στην Κύπρο, διαπιστώθηκε ότι ως αποτελεσματικός θεωρείται ο διευθυντής που ενδυναμώνει την καλή συνεργασία και την αλληλεγγύη των διδασκόντων, θέτει κοινό στόχο και όραμα για την καλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, ασκεί με δίκαιο τρόπο το ρόλο του και τηρεί το σχετικό νομικό πλαίσιο.

Στην έρευνα του Πασιαρδή (1998) φάνηκε ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά του καλού διευθυντή σχολικής μονάδας περιλαμβάνουν τα εξής:

- Αγαπά το επάγγελμά του
- Είναι φιλόδοξος

- Έχει ενδιαφέρον για τη δια βίου μάθηση
- Επηρεάζει θετικά και καθοδηγεί το ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής μονάδας
- Διαθέτει εσωτερικά κίνητρα για την προσωπική του εξέλιξη
- Διατηρεί σε αρμονία τη σχέση σχολείου και κοινωνίας.

Στην έρευνα του Μαυροσκούφη (2003), που διεξήχθη με εργαλείο την ημιδομημένη τηλεφωνική συνέντευξη, επισημαίνεται ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής θα πρέπει να έχει γνώσεις παιδαγωγικής και ψυχολογίας. Η συνέντευξη θεωρείται από την πλειονότητα του δείγματος αναγκαία ως κριτήριο επιλογής των διευθυντών, αν και πολλοί από αυτούς αμφισβητούν την εγκυρότητα της ως κριτήριο επιλογής. Τέλος, στην έρευνα του Γιασεμή (2001) διαπιστώθηκε ότι το 62% περίπου του δείγματος επιθυμεί τη δημοκρατική στάση του διευθυντή απέναντι σε όλους, ενώ σημαντικό θεωρείται και το ζήτημα της επιμόρφωσης του διευθυντή.

2. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ Η ΣΤΕΛΕΧΩΣΗ ΤΗΣ

2.1. Το σχολείο ως κοινωνικός και γραφειοκρατικός οργανισμός

2.1.1. Γενικά στοιχεία

Το σχολείο ως παιδαγωγικός αλλά και κοινωνικός οργανισμός ασκεί μια ιδεολογική-κοινωνικοποιητική δράση, διαμορφώνοντας τον τρόπο που σκέφτονται οι μαθητές και προωθώντας τα εκάστοτε πρότυπα δικαίου και ηθικής της κοινωνίας. Πέρα από το ρόλο αυτό, το σχολείο επιτελεί μαθησιακή λειτουργία, μεταβιβάζοντας τη γραφή, την ανάγνωση, την αριθμητική και άλλες γνώσεις και δεξιότητες, μέσω της προεπιλογής μαθητών για τις εκάστοτε θέσεις της κοινωνικής ιεραρχίας αλλά και κοινωνική πρόνοια απελευθερώνοντας τους γονείς από το μεγαλύτερο μέρος του παιδαγωγικού ρόλου και αποδεσμεύοντας έτσι τη διαθέσιμη εργατική δύναμη (Κωνσταντίνου, 1994).

Εξάλλου, τα σχολεία αποτελούν σημαντικούς οργανισμούς που προετοιμάζουν τα παιδιά για την ενήλικη ζωή και τους ρόλους που θα έχουν σε αυτήν. Ο μηχανισμός λειτουργίας των σχολικών μονάδων έχει ισχυρό αντίκτυπο στην ποιότητα της εκπαίδευσης συνολικά. Υπάρχουν πολλές θεωρίες που προσπαθούν να εξηγήσουν τη φύση των σχολικών οργανώσεων. Μεταξύ αυτών, η θεωρία των κοινωνικών συστημάτων υπήρξε ένα από τα πιο ρεαλιστικά πρότυπα για τα σχολεία. Στην παράγραφο αυτή παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά της θεωρίας των κοινωνικών συστημάτων, με μια πρώτη αναφορά στον Talcott Parsons, ο οποίος σημείωσε ότι οι σχολικές μονάδες βασίζονται σε διαπροσωπικές σχέσεις ανεξάρτητα από το μέγεθος και την πολυπλοκότητά τους και αποτελούνται από μεμονωμένους φορείς που αλληλεπιδρούν σε ένα πολιτισμικά δομημένο σύστημα γεμάτο από κοινά σύμβολα (Parsons, 1951).

Τα κοινωνικά συστήματα έχουν τρία βασικά χαρακτηριστικά που είναι η αλληλεξάρτηση των μερών, η οργάνωσή τους σε κάποιο είδος ολότητας και η εγγενής παρουσία τόσο των ατόμων όσο και των θεσμών σε αυτά (Getzels et al., 1968). Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, τα σχολεία θεωρήθηκαν ως επίσημες οργανώσεις που έχουν δομηθεί για να επιτύχουν οργανωτικούς στόχους. Η

οργανωτική συμπεριφορά θεωρήθηκε ως μια ορθολογική διαδικασία η οποία συνίστατο σε ορθολογικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων. Ωστόσο, οι στόχοι και οι δραστηριότητες των σχολείων δεν συνδέονταν με σαφείς γραμμές επικοινωνίας, επομένως οι άνθρωποι μέσα στα σχολεία δεν ενεργούσαν για να επιτύχουν συλλογικούς στόχους, οι οποίοι είναι ουσιαστικοί στα ορθολογικά συστήματα.

Προφανώς, τα σχολεία έχουν ομοιότητες με τα φυσικά συστήματα που περιέχουν ομάδες που εργάζονται για να επιτύχουν όχι μόνο τους οργανωτικούς στόχους αλλά και τους δικούς τους στόχους. Τα σχολεία διαθέτουν χαρακτηριστικά τόσο ορθολογικών όσο και φυσικών συστημάτων και έχουν επίσης ισχυρές σχέσεις με το εξωτερικό τους περιβάλλον που να πηγάζουν από την εξάρτηση από τους πόρους και τη λογοδοσία των διευθυντών. Για το λόγο αυτό, τα σχολικά συστήματα συσχετίστηκαν με την προοπτική ανοιχτών συστημάτων, η οποία θεωρείται ως μια διαδικασία ενσωμάτωσης και των δύο προηγούμενων συστημάτων (Hoy & Miskel, 2005).

Εκτός από τους οργανωτικούς ρόλους, οι συμπεριφορές των ατόμων διέπονται επίσης από προσωπικές ανάγκες. Οι ερευνητές χρειάστηκαν να εξηγήσουν πώς λειτουργούν τα σχολεία σε ένα πιο ολοκληρωμένο μοντέλο που ονομάζεται θεωρία των κοινωνικών συστημάτων. Οι Parsons, Getzels, Guba, Lipham, Campbell, Hoy και Miskel ήταν οι κορυφαίοι ερευνητές που προσάρμοσαν αυτή τη θεωρία στα σχολεία. Στην παράγραφο αυτή θα γίνει προσπάθεια να αναδειχτεί η εφαρμογή της εν λόγω θεωρίας στον χώρο της εκπαίδευσης.

2.1.2 Τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων

Ως κοινωνικά συστήματα, οι δομές των σχολείων έχουν χαρακτηριστικά ορθολογικών, φυσικών και ανοιχτών συστημάτων. Έχουν ιεραρχίες εξουσίας, στόχους και προσδοκίες για ρόλους, με δομή που είναι παρόμοια με την δομή των γραφειοκρατικών οργανώσεων. Στα πλαίσια των σχολικών μονάδων, οι ατομικές ανάγκες επηρεάζουν τη συμπεριφορά των εργαζομένων σε αυτές, οι οργανωτικοί στόχοι δεν είναι πάντα σταθεροί, οι ανεπίσημες μορφές οργάνωσης που δημιουργούνται στα πλαίσιά τους προέρχονται από αλληλεπιδράσεις μεταξύ ατόμων,

ενώ, τέλος, οι σχολικές μονάδες αλληλεπιδρούν και με το εξωτερικό περιβάλλον τους.

Ο Kowalski (2010) υποστηρίζει ότι τα σχολεία είναι κοινωνικά συστήματα και έχουν τρεις ιδιότητες:

- I. Συγκεκριμένα όρια που τίθενται είτε στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, είτε έξω από αυτήν
- II. Αλληλένδετα υποσυστήματα που λειτουργούν μέσα στα πλαίσια της και πολλαπλές ανάγκες που πρέπει να καλυφθούν
- III. Γεγονότα που συμβαίνουν ως συνέπεια περισσότερων από μία, αιτιών.

Τα σχολεία στελεχώνονται με επαγγελματίες δασκάλους και ως εκ τούτου, αντιμετωπίζουν κάποια θέματα που σχετίζονται με την δράση αυτών των επαγγελματιών στον χώρο εργασίας τους, όπως είναι για παράδειγμα, η προσπάθεια των συνδικάτων να περιορίσουν τον έλεγχο των διευθυντών και των ανώτερων στελεχών διοίκησης, η άνιση κατανομή των αμοιβών και η έλλειψη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού (Dornbusch & Glasgow, 1996).

Ως ανοικτά συστήματα, τα σχολεία έχουν σχέσεις με εξωτερικούς φορείς όπως είναι για παράδειγμα, συνδικάτα. Η άσκηση πολιτικής εξουσίας και εξουσίας μεταξύ των σχολείων και των φορέων αποτελεί ένα αναπόσπαστο στοιχείο της δομής του σχολείου. Τα σχολεία είναι θεσμικές οργανώσεις των οποίων οι δομές σχηματίζονται μέσα από την διεργασία στα πλαίσια εφαρμογής κοινωνικών κανόνων και πεποιθήσεων, έτσι ώστε να δίνεται έμφαση στον τρόπο με τον οποίο αυτά ανταποκρίνονται στους κανόνες αυτούς και τις κυρίαρχες πεποιθήσεις. Στο πλαίσιο αυτό λαμβάνει χώρα μια προσπάθεια των υπευθύνων να εξηγήσουν και να αξιολογήσουν τις δομές τους (Dornbusch & Glasgow, 1996).

Το σχολείο ως θεσμός είναι «ένα φυσικό προϊόν κοινωνικών αναγκών και πιέσεων» (Selznick, 1957). Αυτό αποδεικνύει επίσης ότι τα σχολεία είναι ανοικτά συστήματα που εξαρτώνται και επηρεάζονται από το περιβάλλον τους. Για παράδειγμα, στις κοινότητες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού προφίλ, οι γονείς συχνά δεν απαιτούν υψηλή ακαδημαϊκή ποιότητα από τα σχολεία. Λόγω αυτής της ασθενοφών εξωτερικής πίεσης, τα σχολεία σε αυτές τις κοινότητες αναμένουν χαμηλότερες επιδόσεις από τους μαθητές και έχουν χαμηλά πρότυπα (Dornbusch & Glasgow, 1996).

Ο Ben-Baruch (1983) υποστηρίζει ότι τα σχολεία είναι οργανώσεις στις οποίες λαμβάνει χώρα ο κοινωνικός και πνευματικός μετασχηματισμός των ανθρώπων (μαθητών), που προσανατολισμένες στο στόχο, έχουν διαρθρωτική δομή και αποτελούνται από διαδικασίες και δραστηριότητες επικοινωνίας και λήψης αποφάσεων. Η δομή των κοινωνικών οργανώσεων γενικότερα, εξάλλου, σχετίζεται με τις σχέσεις των επαγγελματιών με τους οργανισμούς στους οποίους απασχολούνται. Έτσι, η δομή είναι ευθυγραμμισμένη με τη φύση των αλληλεπιδράσεων και επηρεάζεται από τους τρόπους εργασίας των ανθρώπων.

Για παράδειγμα, επειδή οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν μόνοι τους και όχι σε ομάδες, η δομή των σχολείων τείνει να είναι επίπεδη ιεραρχικά επειδή ακριβώς διαθέτει λίγα ιεραρχικά επίπεδα (Ben-Baruch, 1983). Ωστόσο, η δημιουργία ομάδων εργασίας και η απελευθέρωσή τους από την έντονη εποπτεία επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να είναι πιο δημιουργικοί και υπεύθυνοι για τη διδασκαλία (Kinsler & Gamble, 2001). Όταν μια γραφειοκρατική οργάνωση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις κυρώσεις για να εξασφαλιστεί η απόδοση και η υπακοή του προσωπικού, μια διαδικασία που ονομάζεται «παρακμή της ιεραρχίας» (decadence of the hierarchy) γίνεται αναπόφευκτη (Ben-Baruch, 1983). Τα άτομα που φοβούνται τους ανωτέρους τους τείνουν να είναι ασφαλή όταν επιλέγουν υφισταμένους που είναι λιγότερο ικανοί από ό, τι θα έπρεπε να είναι. Αυτό οδηγεί τις κατώτερες τάξεις της ιεραρχίας να στελεχώνονται από λιγότερο ικανά άτομα. Για να αποφευχθεί αυτό, η πρόσληψη υπευθύνων και διευθυντών πρέπει να γίνεται με ορθολογικά κριτήρια (Ben-Baruch, 1983).

Τα σχολεία στα αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα στα οποία συμμετέχουν οι τοπικές κοινότητες στον διορισμό των υπευθύνων είναι πιο πιθανό να είναι ανοιχτά και κοινωνικά συστήματα. Τα μέλη της εκάστοτε τοπικής κοινότητας έχουν αντίκτυπο στις εκπαιδευτικές αποφάσεις που λαμβάνονται στα σχολεία. Τα σχολεία υποχρεούνται να παράγουν αποτελέσματα που είναι επιθυμητά από το περιβάλλον τους. Για να ευχαριστήσουν τους γονείς, τα σχολεία πρέπει να αλληλεπιδρούν συνεχώς μαζί τους για να μάθουν τις ανάγκες τους και να λάβουν ανατροφοδότηση σχετικά με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Δεδομένου ότι η εκπαίδευση είναι περίπλοκη και όχι συνηθισμένη διαδικασία, τα σχολεία μπορούν να αποδώσουν καλύτερα με μια αποκεντρωμένη δομή (Bolman & Deal, 1984). Από την άλλη

πλευρά, στα κεντρικώς ορισμένα εκπαιδευτικά συστήματα, οι πιέσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος κατευθύνονται προς τα τμήματα της εκπαίδευσης και έτσι τα σχολεία είναι απολύτως υπεύθυνα για την λειτουργία των τμημάτων τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον σχηματισμό μιας πυραμιδικής ιεραρχίας που περιορίζει την παρέμβαση από τις τοπικές κοινωνίες. Ωστόσο, στα αποκεντρωμένα συστήματα, όπου η ιεραρχία είναι επίπεδη, τα σχολεία βρίσκονται σε άμεση αλληλεπίδραση με τις κοινότητές τους.

2.2. Θεωρίες και μοντέλα της εκπαιδευτικής διοίκησης

Η διοίκηση αποτελεί στην ουσία μια σειρά από δράσεις και καθήκοντα που σχετίζονται με την πολύ καλά οργανωμένη και αποτελεσματική διαχείριση των πόρων εντός του οργανισμού για την επίτευξη των οργανωτικών στόχων (Sapre, 2002). Αντίστοιχα και η διοίκηση της εκπαίδευσης μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία πειθαρχίας σε σχέση με τη διαχείριση των εκπαιδευτικών οργανισμών (Bush, 2010).

Από μια άλλη οπτική γωνία, ο Bolam (1999) θεώρησε ότι η εκπαιδευτική διαχείριση είναι μια λειτουργία που αναφέρεται στην ικανότητα εκτέλεσης συμφωνημένων αποφάσεων και έκανε διάκριση μεταξύ της εκπαιδευτικής διοίκησης και της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ωστόσο, θα πρέπει να υπάρχει ένας κύριος σύνδεσμος μεταξύ των σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης και των δράσεων της εκπαιδευτικής διαχείρισης και με αυτήν την έννοια, η διαδικασία προσδιορισμού των στόχων των εκπαιδευτικών οργανισμών αποτελεί θεμελιώδη συνιστώσα για την εκπαιδευτική διοίκηση (Bush, 2010).

Ο τίτλος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει αυτόν τον τομέα σπουδών έχει αλλάξει με την πάροδο του χρόνου από την «εκπαιδευτική διοίκηση», στην «εκπαιδευτική διαχείριση» και τέλος στην «εκπαιδευτική ηγεσία» (Gunter, 2004). Οι θεωρίες και τα μοντέλα της εκπαιδευτικής διαχείρισης έχουν κατηγοριοποιηθεί από διάφορους μελετητές. Ο Cuthbert (1984) ταξινόμησε τις εκπαιδευτικές θεωρίες διαχείρισης σε πέντε ομάδες, συμπεριλαμβανομένων των αναλυτικών-ορθολογικών, ρεαλιστικών, πολιτικών, φαινομενολογικών και αλληλεπιδραστικών μοντέλων.

Επιπλέον, ο Bush (2010) βασίζεται σε τέσσερα στοιχεία προκειμένου να κατηγοριοποιήσει τις αντίστοιχες θεωρίες. Τα στοιχεία αυτά είναι, το επίπεδο συμφωνίας για τους στόχους, η έννοια της δομής, το επίπεδο των περιβαλλοντικών επιρροών και οι καταλληλότερες στρατηγικές ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Με αυτά τα δεδομένα, προβαίνει στην ταξινόμηση των διαφόρων εκπαιδευτικών μοντέλων σε έξι διαφορετικές ομάδες. Το επίσημο, το συλλογικό, το πολιτικό, το υποκειμενικό, το μοντέλο που στηρίζεται στην ασάφεια και το πολιτιστικό μοντέλο και τελικά συνέδεσε και αυτά τα έξι μοντέλα με εννέα διαφορετικούς τύπους ηγεσίας στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών οργανισμών. Αυτές οι εννέα μορφές ηγεσίας είναι η διευθυντική, η συμμετοχική, η μετασχηματιστική, η κατανεμημένη, η συναλλακτική, η μεταμοντέρνα, η συναισθηματική, η έκτακτη και η ηθική. Είναι αξιοσημείωτο ότι, δεδομένου ότι η συγκέντρωση της καθοδηγητικής ή της μαθησιακής ηγεσίας στηρίζεται ως επί το πλείστον στη μάθηση και τη διδασκαλία (κατεύθυνση επιρροής και όχι ουσίας και προέλευσης της επιρροής), δεν συνδέεται με κανένα από τα έξι μοντέλα διαχείρισης. Στην συνέχεια, τα μοντέλα που βασίζονται στην ταξινόμηση που πρότεινε ο Bush (2010) παρουσιάζονται κριτικά.

2.2.1 Επίσημο Μοντέλο Εκπαιδευτικής Διοίκησης

Το Επίσημο Μοντέλο Εκπαιδευτικής Διοίκησης στηρίζεται στα διαρθρωτικά, τα γραφειοκρατικά, τα ορθολογικά και τα ιεραρχικά πρότυπα. Αυτά τα πρότυπα υποθέτουν ότι η δομή των σχολικών οργανώσεων είναι ιεραρχική και επιδιώκονται προκαθορισμένοι στόχοι βάσει μιας ορθολογικής μεθόδου. Η εξουσία και η δυνατότητα διοίκησης των επικεφαλής των οργανισμών είναι το προϊόν των επίσημων θέσεων τους και επίσης, αυτοί είναι και υπεύθυνοι για τη λειτουργία και την εκτέλεση των συμφωνημένων πολιτικών στα εκπαιδευτικά ιδρύματά τους (Bush, 2010).

Τα μοντέλα της επίσημης ή τυπικής εκπαιδευτικής διοίκησης συνδέονται με το στυλ ηγετικής διαχείρισης (Bush, 2010). Αυτός ο τρόπος ηγεσίας στηρίζεται σε μερικές παραδοχές όπως η συγκέντρωση στην εκτέλεση ενεργειών και καθηκόντων, ενώ οι περισσότερες δραστηριότητες γίνονται αντιληπτές ως μέσο διευκόλυνσης κάποιων άλλων δραστηριοτήτων των οργανωτικών μελών. Παράλληλα υιοθετείται η

αντίληψη, σύμφωνα με την οποία υπάρχει υψηλός βαθμός ορθολογικής συμπεριφοράς των οργανωτικών μελών και ορθολογική κατανομή των αρμοδιοτήτων. Τέλος, η κατανομή της εξουσίας και των θέσεων επιρροής πραγματοποιείται με βάση την κατάσταση των μελών του συμβουλίου των εκπαιδευτικών μέσα στον οργανωτικό χάρτη της σχολικής μονάδας (Leithwood et al., 1999).

Επιπλέον, η διοικητική ηγεσία, σε αντίθεση με τους περισσότερους τύπους ηγεσίας, δεν περιλαμβάνει το όραμα ως βασική ιδέα, αφού επικεντρώνεται στην επιτυχή διαχείριση των υπαρχουσών δραστηριοτήτων αντί του να στοχεύει σε ένα καλύτερο μέλλον για τον εκπαιδευτικό οργανισμό (Bush, 2010).

2.2.2 Συλλογικό μοντέλο εκπαιδευτικής Διοίκησης

Το δεύτερο μοντέλο εκπαιδευτικής Διοίκησης βασίζεται στα συλλογικά πρότυπα. Οι σημαντικότερες υποθέσεις στις οποίες στηρίζονται αυτά τα μοντέλα είναι ο καθορισμός της πολιτικής και η διατύπωση θέσεων, η λήψη αποφάσεων που είναι βασισμένη σε μια διαδικασία συζητήσεων, συμφωνιών και συναίνεσης και στην κατανομή της εξουσίας μεταξύ ορισμένων ή όλων των μελών της σχολικής οργάνωσης που θεωρείται ότι έχουν κοινή αντίληψη των οργανωτικών στόχων. Τα συλλογικά μοντέλα συνδέονται με τρεις μορφές ηγεσίας, οι οποίες είναι η μετασχηματιστική ηγεσία, η συμμετοχική ηγεσία και η κατανεμημένη ηγεσία (Bush, 2010).

Οι βασικές υποθέσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας στηρίζονται στην συγκέντρωση στις δεσμεύσεις και τις ικανότητες των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και στο γεγονός ότι το υψηλότερο επίπεδο προσωπικών δεσμεύσεων σε οργανωτικούς στόχους καθώς και ύπαρξης μεγαλύτερης ικανότητας για επίτευξη των στόχων αυτών, θα συνέβαλε στην αύξηση της παραγωγικότητας της σχολικής οργάνωσης (Leithwood et al., 1999). Επιπρόσθετα, ο Leithwood (1994) διατύπωσε τη μετασχηματιστική ηγεσία στον τομέα της εκπαίδευσης ως μια έννοια βασισμένη σε οκτώ διαστάσεις, οι οποίες είναι οι εξής: Η δημιουργία του σχολικού οράματος, ο καθορισμός των σχολικών στόχων, η παροχή πνευματικής διέγερσης, η προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης, η εφαρμογή βέλτιστων πρακτικών και η

μοντελοποίηση των βασικών οργανωτικών αξιών, και τέλος, η ενθάρρυνση της συμμετοχής στη σχολική διαδικασία λήψης αποφάσεων, μέσα από την ανάπτυξη των απαιτούμενων δομών.

Η συμμετοχική ηγεσία, η οποία μερικές φορές περιγράφεται ως ηγεσία του κοινού, ή συνεργατική ή συλλογική ηγεσία, είναι η δεύτερη προσέγγιση που σχετίζεται με τα συλλογικά μοντέλα της εκπαιδευτικής διαχείρισης. Έχει οριστεί ως η δυνατότητα των μελών της σχολικής οργάνωσης να συμμετάσχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων μέσα στον οργανισμό (Hoyle & Wallace, 2005) και αυτή η δέσμευση είναι μια ζωτική δράση που πρέπει να ληφθεί (Leithwood et al., 1999). Ως κανονιστική θεωρία, η συμμετοχική ηγεσία βασίζεται σε τρία κριτήρια, τα οποία είναι η αύξηση της σχολικής αποτελεσματικότητας λόγω της συμμετοχικής προσέγγισης, της δικαιολόγησης της συμμετοχής στα πλαίσια των δημοκρατικών αρχών και της κατανομής της ηγεσίας σε όλους τους νόμιμους ενδιαφερόμενους στο πλαίσιο της διοίκησης με βάση την τοποθεσία (site-based management) (Bush, 2010).

Ο τρίτος τύπος ηγεσίας που σχετίζεται με τα συλλογικά μοντέλα είναι η καταναμημένη ηγεσία, η οποία βρίσκεται στο επίκεντρο της προσοχής των μελετητών στον 21ο αιώνα (Gronn, 2010). Η Harris (2010) ανέφερε επίσης ότι αυτό το στυλ ηγεσίας είναι μία από τις πιο σημαντικές προσεγγίσεις στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ηγεσίας κατά την τελευταία δεκαετία. Αυτό το είδος ηγεσίας απομακρύνεται από την εξουσία που συνεπάγεται η κατοχή μιας θέσης στην ιεραρχία και βασίζεται στις ικανότητες και τις δεξιότητες των μελών που συμμετέχουν στο οργανόγραμμα της σχολικής μονάδας. Με αυτόν τον τρόπο, σύμφωνα με την Harris (2003), η καταναμημένη ηγεσία επικεντρώνεται στην αναζήτηση και αξιοποίηση της εμπειρογνωμοσύνης οπουδήποτε υπάρχει στην οργάνωση, ανεξάρτητα από τις οργανωτικές θέσεις των εκπαιδευτικών που ανήκουν στο ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής μονάδας. Συνοπτικά και στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, η καταναμημένη ηγεσία αποτελεί μια προσέγγιση της έννοιας της ηγεσίας, στην οποία διεξάγεται συνεργατική εργασία μεταξύ ατόμων που εμπιστεύονται και σέβονται την συνεισφορά του άλλου. Μάλιστα το μοντέλο αυτό γίνεται ολοένα και πιο αποτελεσματικό, όσο οι άνθρωποι σε όλα τα επίπεδα της ιεραρχίας της σχολικής μονάδας συμμετέχουν στη δράση που συνεπάγεται η διοίκηση και από την άλλη

πλευρά, αποδέχονται την ηγεσία σε εκείνους τους τομείς που θα πρέπει αυτή να εφαρμόζει την κυριαρχία της.

2.2.3 Πολιτικό μοντέλο εκπαιδευτικής Διοίκησης

Το τρίτο μοντέλο της εκπαιδευτικής διοίκησης είναι το πολιτικό μοντέλο που υποθέτει ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι αποφάσεις στα θεσμικά όργανα προέρχονται μέσα από μια περίπλοκη διαδικασία διαπραγμάτευσης και συζήτησης των στόχων στα πλαίσια των σχολικών μονάδων και οι στόχοι συγκεκριμένων πολιτικών επιδιώκονται από συγκεκριμένες ομάδες συμφερόντων μέσω της σύστασης συμμαχιών. Επιπλέον, σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, η σύγκρουση είναι ένα φυσικό φαινόμενο που βασίζεται σε αυτό το μοντέλο και η εξουσία συγκεντρώνεται σε συνασπισμούς με υψηλότερο επίπεδο κυριαρχίας, αντί να είναι το επίκεντρο του επίσημου ηγέτη μέσα στην οργάνωση (Bush, 2010). Η πρακτική αυτού του μοντέλου σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα αποκαλείται μικρο-πολιτική (micro-politics), σύμφωνα με τον Ball (1987) και τον Hoyle (1999).

Ο Baldridge (1971) έχει αναπτύξει ένα από τα κλασικά πολιτικά μοντέλα. Στο μοντέλο του, πρότεινε πέντε στάδια στη διαδικασία της πολιτικής, τα οποία είναι η κοινωνική δομή, η συσχέτιση των συμφερόντων, ο νομοθετικός μετασχηματισμός, η διαμόρφωση της πολιτικής και, τέλος, η εκτέλεση της πολιτικής. Είναι ευνόητο ότι σε αυτήν την προσέγγιση, καθοριστικό ρόλο παίζει η δύναμη που έχει, ή που προσπαθεί να αποκτήσει η κάθε υπό- ομάδα, καθώς αυτή είναι ευθέως ανάλογη με την αύξηση της πιθανότητας ικανοποίησης των αιτημάτων της. Η δύναμη αυτή είναι δυνατόν να αναφέρεται στη δύναμη της θέσης, την προσωπική εξουσία, την εξουσία της εμπειρογνωμοσύνης, τον έλεγχο των ανταμοιβών, την υποχρεωτική εξουσία και τον έλεγχο των πόρων. Επιπλέον, οι Bolman και Deal (1991) έχουν εντοπίσει κάποιες άλλες πηγές δύναμης, όπως είναι για παράδειγμα, η φυσική δύναμη, η δύναμη ανάπτυξης συμμαχιών και δικτύων, η εξουσία ελέγχου των ορίων και, τέλος, η δύναμη της διαχείρισης των σχέσεων μεταξύ των δύο φύλων.

Επιπλέον, η συναλλακτική ηγεσία θεωρείται ως το πιο σχετικό ηγετικό στυλ στο πολιτικό μοντέλο της εκπαιδευτικής διαχείρισης (Bush, 2010). Σύμφωνα με τους Miller και Miller (2001), η συναλλακτική ηγεσία είναι μια διαδικασία ανταλλαγής και

οι Judge και Piccolo (2004) πρότειναν ότι οι ηγέτες που υιοθετούν αυτό το στυλ ηγεσίας επικεντρώνονται στην κατάλληλη διαδικασία ανταλλαγής πόρων. Προσδιόρισαν δύο διαστάσεις της συναλλακτικής ηγεσίας, η οποία στηρίζεται στην ενδεχόμενη ανταμοιβή, που αποτελεί στην ουσία τη δημιουργία μιας επικοδομητικής διαδικασίας ανταλλαγής μεταξύ του ηγέτη και των ακολούθων.

Η πρώτη διάσταση σκιαγραφεί τον ενεργό τρόπο διαχείρισης των διαδικασιών «κατ' εξαίρεση», που συνεπάγεται την παρακολούθηση των μελών από τον ηγέτη, την πρόβλεψη προβλημάτων και την εφαρμογή διορθωτικών ενεργειών, ενώ η δεύτερη διάσταση στηρίζεται στον παθητικό τρόπο διαχείρισης που υπονοεί τη συμπεριφορά των παθητικών ηγετών στην αντιμετώπιση προβλημάτων. Αυτοί οι παθητικοί ηγέτες περιμένουν να συμβούν κάποια προβλήματα που προκαλούνται από τη συμπεριφορά των υφιστάμενων τους και στη συνέχεια αποφασίζουν να προβούν στις απαιτούμενες ενέργειες. Είναι αξιοσημείωτο ότι με βάση την έννοια της συναλλακτικής ηγεσίας, η διαδικασία ανταλλαγής θεωρείται από τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού ως μια αξιόπιστη πολιτική στρατηγική.

2.2.4 Υποκειμενικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Διοίκησης

Το τέταρτο εκπαιδευτικό μοντέλο διαχείρισης είναι το υποκειμενικό μοντέλο. Το μοντέλο αυτό τονίζει κυρίως τους στόχους και τις αντιλήψεις των μεμονωμένων μελών της σχολικής οργάνωσης και όχι των υπο-ομάδων, των μονάδων ή του συνόλου της οργάνωσης και έτσι η έννοια των οργανωτικών στόχων απορρίπτεται βάσει αυτής της προοπτικής. Ως εκ τούτου, οι οργανώσεις απεικονίζονται ως περίπλοκες οντότητες που αντανakλούν τις ερμηνείες και τις αντιλήψεις των μελών τους που προέρχονται από το υπόβαθρό τους, τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τις εμπειρίες τους και σχηματίζονται με βάση την αλληλεπίδραση των αντιλήψεων αυτών των οργανωτικών μελών παρά με κάτι αμετάβλητο, σταθερό ή προκαθορισμένο.

Με άλλα λόγια, οι οργανώσεις έχουν διαφορετικές σημασίες για τα μέλη τους και τελικά, με βάση το υποκειμενικό μοντέλο, οι σχέσεις με τα εξωτερικά περιβάλλοντα θεωρούνται δευτερεύουσες και ως εκ τούτου, ελάχιστη προσοχή δίνεται σε αυτές τις αλληλεπιδράσεις από μια υποκειμενική προοπτική (Bush, 2010). Όσον αφορά τα

σχετικά στυλ ηγεσίας στο υποκειμενικό μοντέλο της εκπαιδευτικής διαχείρισης, μπορεί να σημειωθεί ότι η μεταμοντέρνα και η συναισθηματική ηγεσία ευθυγραμμίζονται με το υποκειμενικό μοντέλο (Bush, 2010).

Η μεταμοντέρνα προσέγγιση ως ένα σχετικά πρόσφατο μοντέλο ηγεσίας έχει μελετηθεί από μερικούς ερευνητές. Οι Keough και Tobin (2001) προσδιόρισαν διάφορα χαρακτηριστικά του μεταμοντερνισμού στην σφαίρα της εκπαίδευσης, όπως η πολλαπλότητα των πραγματικών περιστατικών, η ανικανότητα της λεκτικής επικοινωνίας να αντανakλά την πραγματικότητα, την σημασία του άγχους και την εκτίμηση των καταστάσεων σε τοπικό επίπεδο, με ιδιαίτερη προσοχή στην ποικιλομορφία. Επιπλέον, ο Bush (2010) υποστήριξε ότι λίγα αποδεικτικά στοιχεία υποδηλώνονται από τη μεταμοντέρνα ηγεσία όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι ηγέτες αναμένεται να αναλάβουν δράση.

Η συναισθηματική ηγεσία, από την άλλη πλευρά, ως το δεύτερο στυλ ηγεσίας που συνδέεται με το υποκειμενικό μοντέλο ασχολείται με τα συναισθήματα των ανθρώπων που συμμετέχουν στην σχολική μονάδα. Το συναίσθημα συνεπάγεται κάποιου είδους ατομικό κίνητρο και ένα προσωπικό νόημα των διαφόρων γεγονότων και όχι μια σταθερή και στέρεη αντίληψη για ένα γεγονός. Σε αυτό το πλαίσιο, η εκτίμηση των συναισθημάτων εκ μέρους της ηγεσίας έχει κεντρική σημασία για την υψηλή απόδοση και τη μακροπρόθεσμη βιωσιμότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού (Crawford, 2009).

2.2.5 Το Μοντέλο που στηρίζεται στην ασάφεια της Εκπαιδευτικής Διαχείρισης

Ο Bush (2010) παρουσίασε το μοντέλο που στηρίζεται στην ασάφεια ως το πέμπτο πρότυπο εκπαιδευτικής διαχείρισης στην ταξινόμησή του, το οποίο τονίζει την σημασία που πρέπει να δίνεται στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διοίκησης στις διάφορες αναταραχές, στην σύγχυση και στην πολυπλοκότητα της πραγματικής ζωής στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής σχολικής μονάδας, καθώς επίσης και στην χαλαρή σύζευξη εντός των ομάδων, την αβεβαιότητα και έλλειψη ικανότητας σχεδιασμού για το μέλλον, την ευαισθησία όλων των εμπλεκόμενων στις μεταβολές που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον, την έμφαση στην αποκέντρωση και τις συνέπειές της, στην έλλειψη σαφήνειας των οργανωτικών στόχων και στο χαμηλό επίπεδο

εκτίμησης των διαδικασιών λόγω της προβληματικής τεχνολογίας που χρησιμοποιείται μέσα στον οργανισμό και της ρευστής συμμετοχής των μελών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Με βάση μια εμπειρική μελέτη από τους Cohen & March (1986) στο πλαίσιο των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις ΗΠΑ, προτάθηκε ότι η ασάφεια είναι το κύριο χαρακτηριστικό των πανεπιστημίων και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, καθώς αναπτύχθηκε η πιο δημοφιλής προοπτική ασάφειας η οποία έφτασε μέχρι το σημείο της απόρριψης της ορθολογικής διαδικασίας λήψης αποφάσεων που εισάγεται στα επίσημα μοντέλα. Με βάση αυτή την έννοια, η διαδικασία λήψης αποφάσεων και οι δυνατότητες επιλογής μέσα σε αυτήν, θεωρήθηκαν ως μια θεμελιώδης διαφορούμενη δραστηριότητα παρόμοια με ένα δοχείο σκουπιδιών στο οποίο οι διαφορετικοί τύποι προβλημάτων και λύσεων απορρίπτονται. Αυτοί οι μελετητές υποστήριζαν ότι με βάση τον τρόπο με τον οποίο είναι χωρισμένοι οι κάδοι της ανακύκλωσης σε τέσσερα βασικά υλικά, έτσι και οι αποφάσεις θα πρέπει να λαμβάνονται με βάση τα τέσσερα αρκετά ανεξάρτητα ρεύματα και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους, τα οποία είναι τα προβλήματα, οι λύσεις, οι συμμετέχοντες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και οι ευκαιρίες επιλογής.

Ενώ η συμμετοχή των ηγετών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ή η εγκατάλειψη της άμεσης συμμετοχής σε αυτή τη διαδικασία θεωρούνται ως δύο ηγετικές στρατηγικές για την αποτελεσματική αντιμετώπιση ασαφών καταστάσεων, το πιο κατάλληλο ηγετικό στυλ που ευθυγραμμίζεται με το μοντέλο που στηρίζεται στην ασάφεια της εκπαιδευτικής διαχείρισης, θα πρέπει είναι το μοντέλο της ενδεχομενικής ηγεσίας (Bush, 2010). Αυτό το στυλ ηγεσίας υπογραμμίζει πρωτίστως τα πλεονεκτήματα της προσαρμογής των μορφών ηγεσίας στις συγκεκριμένες καταστάσεις, αξιολογώντας την εκάστοτε κατάσταση καθώς και αντιδρώντας κατάλληλα σε αυτές, αντί να εφαρμόζουν κάθε φορά το ίδιο στυλ σε διαφορετικές καταστάσεις.

Ο Yukl (2012) για την ανάλυση αυτού του μοντέλου, έφερε ένα παράδειγμα που αναφέρεται στον τρόπο πλήρωσης των κενών εκπαιδευτικών θέσεων. Υποστήριξε ότι οι θέσεις εργασίας είναι τόσο περίπλοκες, ασταθείς και απρόβλεπτες, αλλά η πλήρωσή τους εξαρτάται από προκαθορισμένες τυποποιημένες απαντήσεις.

Έτσι, οι ισχυροί ηγέτες θα πρέπει να είναι σε θέση να αναλύουν μόνιμα την κάθε κατάσταση ξεχωριστά, για να μπορούν να αξιολογήσουν το πώς μπορούν να αλλάξουν τις συμπεριφορές τους πετυχαίνοντας το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για την σχολική μονάδα που διοικούν.

2.2.6 Πολιτιστικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Διοίκησης

Το έκτο πρότυπο της εκπαιδευτικής διαχείρισης είναι το πολιτιστικό μοντέλο. Με βάση αυτό το μοντέλο, θεωρούνται ως βασικές για τους οργανισμούς ορισμένες έννοιες όπως οι ιδέες, οι πεποιθήσεις, οι κανόνες, οι αξίες, οι συμπεριφορές, τα σύμβολα, οι τελετουργίες, οι παραδόσεις και οι ιδεολογίες των μελών της σχολικής μονάδας και τα μέλη αυτά, στην ουσία, συμπεριφέρονται και αξιολογούν τη συμπεριφορά των άλλων μελών με βάση αυτές τις έννοιες. Επιπλέον, επικεντρώνεται στο πώς η κατανόηση και οι απόψεις των μελών ενσωματώνονται στις κοινές οργανωτικές έννοιες (Bush, 2010).

Το πιο σχετικό ηγετικό στυλ που πρέπει να ευθυγραμμιστεί με τα πολιτιστικά πρότυπα της εκπαιδευτικής διαχείρισης είναι η ηθική ηγεσία που τονίζει την σημασία στις αξίες, τις πεποιθήσεις και την ηθική των ηγετών της οργάνωσης (Bush, 2010). Όπως αναφέρθηκε από τον Bush (2010), κάποιοι άλλοι όροι χρησιμοποιήθηκαν επίσης από τους μελετητές για να καθορίσουν την ηθική ηγεσία, όπως είναι για παράδειγμα, η πνευματική ηγεσία (Begley, 2007), η αυθεντική ηγεσία (Begley, 2007) και η ποιητική ηγεσία (Deal, 2005).

2.2.7 Σύνοψη των ρευμάτων και των μοντέλων

Ο Enderud (1980) προσπαθεί να εντοπίσει τις ανεπάρκειες καθενός από τα μοντέλα που περιγράφηκαν και ανέπτυξε ένα ολοκληρωμένο μοντέλο ως μια προσπάθεια σύνθεσης των μοντέλων της εκπαιδευτικής διαχείρισης. Ενσωμάτωσε, έτσι, όλα τα παραπάνω μοντέλα σε μια αλληλουχία στο ολοκληρωμένο μοντέλο του, το οποίο στηρίχτηκε με βάση τη διαχείριση του χρόνου που απαιτείται για την εφαρμογή μιας επιτυχημένης διαδικασίας λήψης αποφάσεων. Μια άλλη σύνθεση των μοντέλων αυτών έχει λάβει χώρα από τον Theodossin (1983), που συνδέει το υποκειμενικό

μοντέλο με το επίσημο μοντέλο. Το υβριδικό μοντέλο του Gronn (2010) επίσης προσπάθησε να εντάξει την κατανομημένη ηγεσία σε αυτό.

Είναι προφανές ότι το περιβάλλον των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι εντελώς ασταθές και σε σχεδόν διαρκή αναταραχή και ότι υπήρξε πάντα ανάγκη αναπροσανατολισμού της χάραξης πολιτικής σε αυτόν τον τομέα. Στην πραγματικότητα, τα προγράμματα αλλαγής της χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής και του μετασχηματισμού της είναι απαραίτητα, κυρίως για εκείνα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που θέλουν να είναι επιτυχημένα και βιώσιμα.

Με βάση τα παραπάνω, αν και η τυπολογία που παρέχεται από τον Bush (2010) συνέβαλε σημαντικά στον τομέα της εκπαιδευτικής διαχείρισης, ωστόσο το στυλ ηγεσίας με προσανατολισμό στην αλλαγή, το οποίο σχετίζεται με τα ταραχώδη περιβάλλοντα (Arvonen, 2008), δεν συνδέθηκε με τα παραπάνω εκπαιδευτικά μοντέλα. Αυτό το στυλ ηγεσίας ασχολείται κυρίως με τον εντοπισμό των απειλών και των ευκαιριών μέσω της παρακολούθησης του περιβάλλοντος, την πρόταση νέων στρατηγικών καθώς και την οικοδόμηση νέων οραμάτων, την ενθάρρυνση της καινοτόμου σκέψης και την ανάληψη κινδύνων για την προώθηση των πρωτοβουλιών αλλαγής μέσα στον οργανισμό (Yukl et al., 2002).

Μπορεί να υποστηριχθεί ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συνεπάγεται τη διαμόρφωση συγκεκριμένων μετασχηματισμών μέσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Ωστόσο, με βάση τη σύγκριση που έγινε από τον Yukl (2004) μεταξύ της μετασχηματιστικής, της χαρισματικής ηγεσίας και της αλλαγής προσανατολισμού ηγεσίας, το τελευταίο στυλ ηγεσίας έχει ορισμένα ειδικά χαρακτηριστικά που δεν υπάρχουν στη μετασχηματιστική και την χαρισματική ηγεσία και επομένως αυτή θα πρέπει να θεωρείται πιο ολοκληρωμένο στυλ ηγεσίας σε ένα ταραχώδες περιβάλλον. Πρέπει να σημειωθεί ότι η ηγεσία με προσανατολισμό στην αλλαγή βασίζεται στην πεποίθηση ότι η ανθρώπινη κοινωνία συνεχίζει να εξελίσσεται συνεχώς, με αποτέλεσμα οι υπεύθυνοι για την χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής να είναι σε θέση να μαθαίνουν τα διδάγματα του παρελθόντος και να προβλέπουν με σχετική ακρίβεια το τι θα συμβεί στο μέλλον. Η ανάλυση τάσεων φαίνεται να είναι το πρώτο βήμα. Η ηγεσία με προσανατολισμό στην αλλαγή επιδιώκει να βελτιώσει ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας ή μιας σχολικής οργάνωσης που έχει πληγεί από εμπόδια,

συγκρούσεις και αναταραχές που την εμπόδισαν να προχωρήσει προς τα εμπρός και να γίνει καλύτερη.

Οποιοδήποτε μοντέλο ή θεωρία για την ηγεσία δεν έχει πρακτική αξία αν δεν είναι σε θέση να επιφέρει κάποιου είδους βελτίωση. Η αλλαγή προς το καλύτερο είναι δύσκολο να γίνει. Η αντίσταση στην αλλαγή από τα άτομα σε έναν οργανισμό, ή οι διαιρέσεις σε ένα γραφειοκρατικό σύστημα, είναι ένα κοινό φαινόμενο, επειδή η αλλαγή προκαλεί αναμόρφωση των συνηθειών, των αξιών και των τρόπων διεξαγωγής συγκεκριμένων διαδικασιών. Τα άτομα αρχικά θέλουν να γνωρίζουν τι μπορούν να κερδίσουν από μια ενδεχόμενη αλλαγή. Εκτός από αυτό, η αλλαγή απαιτεί πόρους, επανεκπαίδευση, διαχείριση και δέσμευση σε αυτήν. Προτείνεται εδώ ότι η ηγεσία με προσανατολισμό στην αλλαγή πρέπει να περιλαμβάνει τα ακόλουθα βήματα:

- Ανάλυση τάσεων
- Οργανωτική ανάπτυξη, δηλαδή διάγνωση προβλημάτων και αναγκαίες αλλαγές
- Αξίες που πρέπει να διέπουν τον εκπαιδευτικό οργανισμό
- Αποτελέσματα και οφέλη που πρέπει να πραγματοποιούν
- Σχέδιο και στρατηγικές για την οργάνωση, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της αλλαγής
- Οικονομικοί πόροι που είναι απαραίτητοι για την υλοποίηση της αλλαγής.

2.3. Χαρακτηριστικά και διαστάσεις της αποτελεσματικής διοίκησης

Η έρευνα για την αποτελεσματικότητα των σχολείων υπήρξε ένας τομέας αυξανόμενου ενδιαφέροντος τις τελευταίες δύο δεκαετίες, πρώτον στις Ηνωμένες Πολιτείες και το Ηνωμένο Βασίλειο και στη συνέχεια διεθνώς. Υπάρχουν πολλές ανασκοπήσεις των ευρημάτων των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν (π.χ. Teddlie & Reynolds, 2000; Mortimore, 1998; Sammons, 1999; Scheerens & Bosker, 1997), αλλά και πολλές μετά- αναλύσεις των ερευνών αυτών. Ως αποτέλεσμα αυτών των ερευνών, είναι δυνατόν σήμερα οι ερευνητές και οι ακαδημαϊκοί του χώρου να είναι

σε θέση να διαπιστώσουν μια σειρά από θέματα, τα οποία συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της σχολικής διοίκησης.

Στο πλαίσιο αυτό, αρχικά γίνεται αναφορά σε τρεις σημαντικές μελέτες, οι οποίες συνεισέφεραν τα μέγιστα σε αυτόν τον τομέα. Αρχικά, θα πρέπει να σημειωθεί το έργο των Teddlie και Stringfield (1993), το οποίο αναφερόταν στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και απεικόνιζε τους βασικούς αποτελεσματικούς παράγοντες, που είναι υπεύθυνοι για μια σταθερή και κατάλληλη ηγεσία, η οποία είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει τόσο τις επίσημες όσο και τις ανεπίσημες δομές, να μοιραστεί την εξουσία και τη δύναμή της και είναι πρόθυμη να ανταποκριθεί στις εξωτερικές προς το σχολείο αλλαγές.

Από την άλλη πλευρά, οι παράγοντες οι οποίοι φάνηκαν να συνδέονται με την αναποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία είναι αυτοί που συνδέονται με την ασταθή, μεταβλητή ηγετική θέση. Επίσης, σημειώθηκε ως τέτοιος παράγοντας η υπερβολική χρήση των επίσημων δομών και η προτίμησή τους έναντι των ανεπίσημων, η έλλειψη συμμετοχής του προσωπικού και η απροθυμία του να συνδεθεί είτε με τους γονείς και την κοινότητα είτε με την ατζέντα των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας.

Η δεύτερη γνωστή μελέτη είναι αυτή των Rutter et al. (1979), η οποία είναι χαρακτηριστικό ότι διήρκησε 15 χιλιάδες ώρες, στην διάρκεια των οποίων οι ερευνητές σημείωσαν ότι τα αποτελέσματα των μαθητών στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν καλύτερα όταν ο διευθυντής έδειξε σταθερή ηγεσία και εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τέλος, μια ακόμη σημαντική μελέτη είναι αυτή των Mortimore et al (1988), η οποία επικεντρώθηκε σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, αυτό που είχε ουσιαστική σημασία για την ευημερία των σχολικών τάξεων ήταν το αν και κατά πόσο ο εκπαιδευτικός της τάξης είχε ξεκάθαρη εικόνα σχετικά με το κατά πόσο ο επικεφαλής γνώριζε τις ανάγκες του σχολείου και συμμετείχε ενεργά στα δρώμενα του σχολείου. Επιπλέον, ο διευθυντής δεν ασκούσε τον απόλυτο έλεγχο, αλλά έκανε ευρείες διαβουλεύσεις, ειδικά σε θέματα όπως τα σχέδια δαπανών και ο σχεδιασμός των προγραμμάτων σπουδών.

Αυτές οι τρεις μελέτες θεωρούνται για πολλούς ερευνητές στον τομέα της αποτελεσματικότητας της σχολικής ηγεσίας πρωτοπόρες και ιδιαίτερα σημαντικές.

Πράγματι, δεν υπάρχει μελέτη αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας που δεν στέκεται στο θέμα της ηγεσίας του σχολείου, ως μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους για την αποτελεσματική εκπαίδευση. Μερικές φορές η ηγεσία μπορεί να ασκείται από μια ομάδα εκπαιδευτικών και όχι από έναν μόνο διευθυντή και μερικές φορές μπορεί να ασκείται από ανώτερα διοικητικά στελέχη (Gray et al, 1999). Στις περισσότερες περιπτώσεις, όμως, αυτή ασκείται αποκλειστικά από το διευθυντή του σχολείου. Στην συνέχεια, γίνεται αναφορά σε οκτώ περιοχές έχουν προσδιοριστεί ως σημαντικές για τον προσδιορισμό της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της σχολικής ηγεσίας.

2.3.1. Η αίσθηση της Αποστολής

Η σταθερή και στοχευμένη ηγεσία έχει αναφερθεί συχνά ως η πρώτη απαίτηση για αποτελεσματική ηγεσία, όπως σημειώνεται στη μελέτη των Rutter et al (1979), στη μελέτη των Mortimore et al (1988), στην μελέτη των Teddlie & Stringfield (1993) και στο έργο των Sammons et al (1997). Η ικανότητα διαμεσολάβησης και διόρθωσης των εξωτερικών αλλαγών στην ομάδα εκπαιδευτικού προσωπικού έχει μεγάλη σημασία, επίσης.

Μελέτες περιπτώσεων σχολείων που βελτίωσαν εντυπωσιακά την αποτελεσματικότητά τους, τόσο στη Βρετανία όσο και στις Ηνωμένες Πολιτείες δείχνουν τη σημασία που έχει η προσωπικότητα των σχολικών ηγετών που έχουν ξεκάθαρο όραμα και συναίσθηση της αποστολής τους (Louis & Miles, 1992) και υπάρχει σήμερα σημαντική συμφωνία όσον αφορά την αποτελεσματικότητα των ατόμων που μπορούν να θεωρηθούν ως μετασχηματιστικοί ηγέτες μέσα από την οικοδόμηση σχολικών οργανώσεων που χαρακτηρίζονται από μια ηγεσία η οποία είναι ανοικτή και προσβάσιμη τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τα παιδιά και τους γονείς τους (Murphy & Louis, 1994).

2.3.2. Η συμμετοχή των εμπλεκόμενων μερών

Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής ηγεσίας έχει σχετιστεί με την εξασφάλιση ότι όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη της εκπαιδευτικής διαδικασίας σχετίζονται με τη διαδικασία, με άλλα λόγια δίνεται ιδιαίτερη βάση στην συμμετοχική προσέγγιση της σχολικής ηγεσίας. Οι Mortimore et al. (1988) σημείωσαν τη σημασία της συμμετοχής του διευθυντή στη ζωή του σχολείου και στη λήψη αποφάσεων.

Οι Rutter et al. (1979) υπογράμμισαν τη σημασία να διασφαλιστεί ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι εκπροσωπούνται και ότι οι απόψεις τους λαμβάνονται υπόψη από τα αρμόδια διοικητικά όργανα. Ιδιαίτερης σημασίας είναι το κίνητρο του διευθυντή και η χρήση μιας ομάδας ανώτερων στελεχών, αλλά και η συνεργασία με τους επικεφαλής των τμημάτων, όταν και ο ρόλος των μεσαίων στελεχών είναι καθοριστικής σημασίας για την βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων (Sammons et al., 1997). Τέλος, σημαντικός παράγοντας αναδείχτηκε και η εναλλαγή της ηγετικής θέσης ανάμεσα σε συναδέλφους εκπαιδευτικούς (Teddle & Stringfield, 1993).

2.3.3. Ενδιαφέρον για τη διδασκαλία

Ένα τρίτο χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής ηγεσίας είναι η εφαρμογή αυτού που αποκαλείται στην βιβλιογραφία ως «καθοδηγητική ηγεσία». Εν μέρει, αυτό σχετίζεται με την πεποίθηση του διευθυντή ότι η διδασκαλία είναι ο σκοπός του σχολείου (Levine & Lezotte, 1990). Επιπλέον, σε αυτήν την έννοια περιλαμβάνεται το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η εύρυθμη τη λειτουργία της τάξης, αλλά και για την άνοδο του επιπέδου μάθησης. Η ανασκόπηση του Murphy (1990) δίνει λεπτομέρειες για τρεις σημαντικούς τομείς όπου η ηγεσία αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Οι τομείς αυτοί είναι οι εξής :

- η ανάπτυξη περιορισμένου αριθμού σαφώς καθορισμένων στόχων και επικοινωνία τους με όλες τις σχολικές τάξεις της μονάδας

- η διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω της εποπτείας της διδασκαλίας, της διάθεσης των εκπαιδευτικών για αυτήν και της προστασίας του χρόνου διδασκαλίας, του συντονισμού του προγράμματος σπουδών και της παρακολούθησης της προόδου των μαθητών και των μαθητριών της τάξης και τέλος,
- η προώθηση ενός ακαδημαϊκού κλίματος μάθησης που περιλαμβάνει θετικές προσδοκίες για τους μαθητές και τις μαθήτριες, την διατήρηση των υψηλών στόχων των μαθητών, την παροχή κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

2.3.4. Άμεση παρέμβαση

Το τέταρτο στοιχείο της αποτελεσματικής ηγεσίας περιλαμβάνει την άμεση παρέμβαση στη σχολική ζωή μέσω της συχνής, προσωπικής παρακολούθησης της απόδοσης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Αυτή η προσωπική παρακολούθηση, όπως σημειώνουν οι Levine & Lezotte (1990), εμφανίστηκε σχεδόν σε κάθε μελέτη όπου συμπεριελήφθη ως μεταβλητή. Οι Deal & Peterson (1990) σημείωσαν ότι η επικοινωνία με το εκπαιδευτικό προσωπικό που στηρίζεται σε συναντήσεις «πρόσωπο με πρόσωπο» αποτελεί έναν τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές μπορούν πραγματικά να διαμορφώσουν τη σχολική κουλτούρα.

2.3.5. Επιλογή και αντικατάσταση των εκπαιδευτικών

Η επιλογή και η αντικατάσταση των εκπαιδευτικών έχει επίσης αναδειχθεί στην βιβλιογραφία ως μια σημαντική συνιστώσα της ηγεσίας σε πολλές μελέτες, που αφορούν την σημασία των επιτυχημένων προσλήψεων και την σημασία της άσκησης πιέσεων από την πλευρά της εκπαιδευτικής ηγεσίας στο λιγότερο ικανό προσωπικό είτε για την βελτίωση της απόδοσής του, είτε για την μετακίνηση σε άλλο σχολείο. Οι Teddlie & Stringfield (1993) σε μια ενδιαφέρουσα μελέτη περίπτωσης για το πώς μπορούν να δημιουργηθούν αποτελεσματικά σχολεία μέσα από την χρησιμοποίηση των δύο τελευταίων παραγόντων που περιγράφηκαν παραπάνω θεωρούν σημαντική την παρέμβαση της εκπαιδευτικής ηγεσίας στους παρακάτω τέσσερις τομείς:

1. Η μέθοδος επιλογής και αντικατάστασης των εκπαιδευτικών
2. Ο τρόπος παρακολούθησης της τάξης και η ανατροφοδότηση που θα πρέπει να παρέχει η διοίκηση στο εκπαιδευτικό προσωπικό
3. Ο τρόπος υποστήριξης για την ατομική βελτίωση των εκπαιδευτικών που παρέχεται από τη διοίκηση
4. Η συνολική εκπαιδευτική ηγεσία που παρέχεται από τη διοίκηση, συμπεριλαμβανομένης της κατανομής και της προστασίας της σχολικής ώρας

2.3.6. Η σημασία του ακαδημαϊκού προσανατολισμού

Η εστίαση στη σπουδαιότητα των ακαδημαϊκών στόχων και των διαδικασιών και η έμφαση σε αυτά τα στοιχεία, έχουν αποδειχθεί ότι είναι βασικές παράμετροι της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ηγεσίας. Αυτό μπορεί να παρατηρηθεί σε παράγοντες όπως (Teddlie & Stringfield, 1993):

- Το υψηλό ποσοστό επιτυχίας στις εξετάσεις
- Η παροχή ασκήσεων για επίλυση στο σπίτι, αλλά και η πραγματοποίηση τακτικών ελέγχων ότι αυτές έχουν γίνει.
- Η δημιουργία μιας εκπαιδευτικής κουλτούρας και η υιοθέτησή της από το σύνολο των μαθητών και των μαθητριών του σχολείου
- Η δέσμευση για την απόκτηση κεντρικών δεξιοτήτων μάθησης, σε ορισμένες περιπτώσεις που περιλαμβάνουν μια τυπική προσέγγιση μάθησης, χρησιμοποιώντας μια κατάλληλη ακολουθία διδασκαλίας
- Η επικέντρωση στον προσδιορισμό ενός κατάλληλου προγράμματος σπουδών

Επίσης, η μεγιστοποίηση του διαθέσιμου χρόνου μάθησης τόσο στο επίπεδο σχολείου όσο και στο επίπεδο τάξης είναι σημαντική, ιδιαίτερα επειδή οι πρακτικές που ακολουθούνται στο επίπεδο σχολείου είναι δυνατόν να προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς την δυνατότητα να εντοπίσουν τις πραγματικά κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους και να αντικαταστήσουν τις υπόλοιπες. Επιπλέον, η προστασία του χρόνου μάθησης υπήρξε χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών σχολείων σε πολλές μελέτες (Teddlie & Stringfield, 1993).

2.3.7. Οι υψηλές προσδοκίες

Προκειμένου να υπάρχει κίνητρο του εκπαιδευτικού προσωπικού να διατηρεί υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές και τις μαθήτριες της σχολικής μονάδας συνδέεται με μια ομάδα διοικητικού προσωπικού που θα είναι η ίδια κάτοχος υψηλών προσδοκιών για το εκπαιδευτικό προσωπικό που διοικεί. Οι προσδοκίες του τελευταίου για το προσωπικό είναι πιθανό να εμφανίζονται σε τομείς όπως οι παρακάτω (Teddlie et al., 1993):

- Η προσδοκία για υψηλά επίπεδα συμμετοχής των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας στις δραστηριότητες ανάπτυξης προσωπικού
- Η προσδοκία στο να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στη λεπτομέρεια στους τομείς της παρακολούθησης των μαθημάτων και της εκπόνησης της κατ'οίκον εργασίας από τους μαθητές και τις μαθήτριες
- Η προσδοκία που αναφέρεται στο ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό αναμένεται να δώσει προτεραιότητα στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, ως κεντρικό ως στόχο
- Η προσδοκία που αναφέρεται στο ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι σε θέση να διαχειριστεί με ορθολογικό τρόπο τον ακαδημαϊκό χρόνο, χωρίς να σημειώνονται άσκοπες «διαρροές» χρόνου.

Οι Teddlie et al. (1993) σημειώνουν ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές θα πρέπει πάνω από όλα να διαφυλάττουν την ακεραιότητα της τάξης. Η διασφάλιση του ότι όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό αναμένει τα υψηλότερα επίπεδα επίτευξης στόχων και ορθής συμπεριφοράς από τους μαθητές, αποτελεί σαφώς μέρος αυτής της διαφύλαξης.

2.3.8. Παρακολούθηση και αξιολόγηση

Η χρήση συστημάτων παρακολούθησης και αξιολόγησης σε επίπεδο σχολείου για τη διαχείριση των σχολικών μονάδων, είναι επίσης ένα χαρακτηριστικό της

αποτελεσματικής ηγεσίας και αναφέρεται συχνότερα στη σχετική βιβλιογραφία ως βελτίωση, απαραίτητη για την ανάπτυξη του σχολείου. Το καινοτόμο σχολικό πρόγραμμα υψηλής αξιοπιστίας (Reynolds & Stringfield, 1996) κάνει χρήση του πλούτου των δεδομένων των σχολείων για να ενθαρρύνει τον προβληματισμό και την υιοθέτηση ορθών πρακτικών. Η ανασκόπηση του Murphy (1990) συμπέρανε, εύστοχα, ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες θα πρέπει να ασκούν μια σειρά από μέτρα παρακολούθησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως είναι τα παρακάτω:

- Η χρήση δοκιμαστικών προγραμμάτων
- Η παροχή πληροφόρησης σχετικά με την απόδοση των μαθητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού, τόσο στα επιμέρους σχολικά τμήματα, όσο και στο σύνολο του σχολείου
- Η αξιολόγηση της επιτυχίας του σχολείου στην επίτευξη των στόχων του.

2.4 Τα στελέχη της εκπαίδευσης στην Ευρώπη και στο ελληνικό σύστημα

Οι εκπαιδευτικοί στην Ευρώπη φοιτούν σε ένα ευρύ φάσμα ιδρυμάτων και σε ένα ευρύ φάσμα προτύπων προγραμμάτων σπουδών. Ο κύριος στόχος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι ο ίδιος σε όλη την Ευρώπη αλλά οι βασικές ιδέες και τα πλαίσια διαφέρουν, οδηγώντας σε σημαντικές διαφορές μεταξύ των προγραμμάτων διδασκαλίας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Eurydice, 2002). Παρόλα αυτά, τα ιδρύματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες αντιμετωπίζουν παρόμοιες προκλήσεις, όπως το πώς να στηρίξουν την ανάπτυξη της ταυτότητας των εκπαιδευτικών, πώς να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πρακτικής, πώς να βρεθεί η ισορροπία μεταξύ θεματικών μελετών και παιδαγωγικών μελετών και πώς να προετοιμάσουν τους εκπαιδευτικούς για τις ανάγκες των μαθητών στον 21ο αιώνα (European Commission, 2014). Τόσο ο ακαδημαϊκός λόγος όσο και η ανταλλαγή παραδειγμάτων ορθής πρακτικής δείχνουν ότι στις περισσότερες χώρες, οι συζητήσεις εντός των χωρών επικεντρώνονται σε παρόμοια ζητήματα

Τα προγράμματα σπουδών των ευρωπαϊκών χωρών διαφέρουν, καθώς βασίζονται σε διαφορετικά εθνικά πλαίσια, αλλά και διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και πολιτικές επιλογές, για παράδειγμα, σε σχέση με το αναμενόμενο επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Ο προβληματισμός σχετικά με αυτές τις διαφορές μπορεί να τονώσει τις συζητήσεις και να βοηθήσει στον εντοπισμό εναλλακτικών λύσεων, στην εξεύρεση νέων προοπτικών και στην ικανοποίηση των προϋποθέσεων των κρατών. Με αυτήν την έννοια, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να δοθεί βάση στην σημασία που πρέπει να δίνεται στην ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, τόσο στην Ευρώπη, όσο και γενικότερα, καθώς αυτή αποτελεί μια αδιαμφισβήτητη παράμετρο της αποτελεσματικής σχολικής μονάδας και ως εκ τούτου και της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας (European Commission, 2014).

2.4.2. Αναφορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

2.4.2.1. Δομή, οργάνωση και λειτουργία των υπηρεσιών της εκπαίδευσης

Η διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα διέπεται από το Ν.2817/2000, ο οποίος και συμπληρώθηκε από το Ν. 2986/2002. Βάση του νομικού αυτού πλαισίου το οργανωτικό σχήμα της εκπαίδευσης διακρίνεται σε Εθνικό (Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων), σε Περιφερειακό (Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης), σε Νομαρχιακό (Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) και τέλος σε Τοπικό (Σχολική Μονάδα).

2.4.2.2. Οι διευθυντές των σχολείων

Οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι τόσο για τη διοίκηση όσο και για τη διδασκαλία ως επικεφαλής των εκπαιδευτικών μονάδων. Συνεργάζονται με τους σχολικούς συμβούλους, τις σχολικές διευθύνσεις, τους δασκάλους, τους γονείς και τους μαθητές για να επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους (European Commission, 2017). Είναι απαραίτητο να παρέχουν υπηρεσίες στον τομέα της εκπαίδευσης για 10 χρόνια,

ώστε να μπορούν να διοριστούν ως επικεφαλής των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, υπό την προϋπόθεση ότι διδάσκουν τουλάχιστον οκτώ έτη.

Η κύρια διαδικασία διορισμού έχει ως εξής: Οι υποψήφιοι που επιθυμούν να υποβάλουν αίτηση υποβάλλουν τα αρχεία τους στην αρμόδια εκπαιδευτική διεύθυνση. Οι υποψήφιοι αξιολογούνται σύμφωνα με τα προκαθορισμένα κριτήρια και προσδιορίζονται επίσημα ως τέτοιοι. Στη συνέχεια, η κατάταξη αναγγέλλεται μεταξύ των υποψηφίων λαμβάνοντας υπόψη την εμπειρία της διδασκαλίας και της συμβουλευτικής, το επίπεδο της επιστημονικό-παιδαγωγικής εκπαίδευσης και σε ορισμένες περιπτώσεις από τα αποτελέσματα των ψηφοφοριών των συλλόγων διδασκόντων.

Οι υποψήφιοι έχουν το δικαίωμα να προσφύγουν εντός τριών ημερών. Ο κατάλογος που καταρτίζεται στη συνέχεια υποβάλλεται προς έγκριση από τον περιφερειακό διευθυντή εκπαίδευσης και μετά και τη διαδικασία των συνεντεύξεων γίνονται οι διορισμοί. Η επιλογή υποδιευθυντών εκτελείται επίσης υπό την εποπτεία των εκπαιδευτικών διευθύνσεων. Ωστόσο, η μυστική ψηφοφορία των συλλόγων διδασκόντων εδώ είναι εξαιρετικά σημαντική. Ο υποψήφιος που λαμβάνει την πρώτη θέση σε αυτή την ψηφοφορία πρέπει να γίνει δεκτός από το σχολείο. Διαφορετικά, η τελική απόφαση λαμβάνεται από τον περιφερειακό διευθυντή εκπαίδευσης. Οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές διορίζονται για δύο χρόνια. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι σε τακτά χρονικά διαστήματα, διοργανώνονται σεμινάρια στους τομείς της διαχείρισης της εκπαίδευσης και της δημόσιας διοίκησης στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τις σχετικές μονάδες του υπουργείου, προκειμένου να αυξηθεί η επάρκεια των σχολικών διευθυντών (European Commission, 2017).

2.4.2.3 Η επιθεώρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Στην Ελλάδα, η επιθεώρηση της εκπαίδευσης πραγματοποιούνταν από το συμβούλιο επιθεώρησης μέχρι τη δεκαετία του 1980. Ωστόσο, μετά την ένταξή της στην ΕΕ, το υφιστάμενο σύστημα επιθεώρησης καταργήθηκε από την πίεση των εκπαιδευτικών συνδικάτων και δημιουργήθηκε το «Σύστημα διαβούλευσης» (Tsatsaroni, 2011). Οι σχολικοί σύμβουλοι στο νέο σύστημα είναι συνδεδεμένοι με τις περιφερειακές

διευθύνσεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι περιφερειακές διευθύνσεις οργανώνουν και εποπτεύουν το έργο των σχολικών συμβούλων. Σύμβουλοι είναι εκείνοι που έχουν εργαστεί στον τομέα της εκπαίδευσης για τουλάχιστον 15 χρόνια και έχουν κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο. Το κύριο καθήκον των συμβούλων είναι να ελέγχουν την ποιότητα της εκπαίδευσης και να παρέχουν καθοδήγηση. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι δυνατόν να αναφερθούν οι δραστηριότητες των συμβούλων ως εξής (Tsatsaroni, 2011):

- ✓ Οι σύμβουλοι είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού στα σχολεία και των εκπαιδευτικών διευθύνσεων
- ✓ Οι σύμβουλοι που εργάζονται στην ίδια περιοχή, διοργανώνουν συναντήσεις για το συντονισμό, το σχεδιασμό και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων τους.
- ✓ Οι σύμβουλοι είναι παιδαγωγικά υπεύθυνοι και πρέπει να παρέχουν καθοδήγηση στην εισαγωγή νέων προγραμμάτων κατάρτισης και στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης.
- ✓ Οι σύμβουλοι ελέγχουν εάν εφαρμόζεται το αναλυτικό πρόγραμμα.
- ✓ Είναι υπεύθυνοι για την οργάνωση διαφόρων σεμιναρίων, συμπεριλαμβανομένης της χρήσης της τεχνολογίας για να εξασφαλίσουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

3. ΕΠΙΛΟΓΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ: ΚΡΙΤΗΡΙΑ-ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ & ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

3.1 Το θεσμικό πλαίσιο της επιλογής στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η επιλογή των στελεχών διοίκησης στην εκπαίδευση αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό και καίριας σημασίας ζήτημα (Σπυροπούλου, 2010). Η στελέχωση της διοίκησης της εκπαίδευσης αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό και καίριας σημασίας ζήτημα, που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την έκβαση της επίτευξης των στόχων της σχολικής μονάδας. Για το λόγο αυτό η Κεντρική Διοίκηση οφείλει να στελεχώνει τη διοίκηση της εκπαίδευσης με βάση την αξιοκρατία και μέσω διαφάνειας σε όλες τις διαδικασίες επιλογής διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης (Παπαχρήστου, 2009). Βασικά κριτήρια θα πρέπει να είναι τα εξειδικευμένα επιστημονικά προσόντα καθώς και εμπειρικά προσόντα που σχετίζονται με τη θέση ευθύνης (Γαλάνης, 2015). Σύμφωνα με τον Μαδεμλή (2014) τέτοια κριτήρια είναι τα εξής:

- Η ικανότητα οργάνωσης και αξιοποίησης τόσο του ανθρώπινου δυναμικού όσο και των οικονομικών πόρων.
- Η διοικητική εμπειρία
- Οι δεξιότητες στη διαχείριση των ανθρώπινων σχέσεων και στην αποφυγή συγκρούσεων και τη δημιουργία ομαλού και ευχάριστου κλίματος συνεργασίας και αμοιβαιότητας.
- Εκπαιδευτική ικανότητα και ευστροφία, έτσι ώστε να μπορεί να εξασφαλίζει μια υψηλή ποιότητα στη μαθησιακή διαδικασία, υπερνικώντας τα όποια εμπόδια προκύπτουν στο έργο αυτό.
- Ικανότητα για καλή συνεργασία τόσο με τους υφισταμένους του όσο και με τους προϊσταμένους του.
- Ικανότητα προώθησης σημαντικών ηθικών αξιών και ανταπόκριση στις ιδιαιτερότητες της εκάστοτε τοπικής κοινωνίας.

Σύμφωνα με το Ν. 2525/1997 ως διευθυντής μιας σχολικής μονάδας ορίζεται ο διοικητικός και επιστημονικός υπεύθυνος, που καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα, βοηθάει και συντονίζει το έργο των εκπαιδευτικών, προωθεί τη συνοχή και τη δράση του συλλόγου διδασκόντων, ενώ παράλληλα ελέγχει και εποπτεύει τους εκπαιδευτικούς (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008).

Στην Ελλάδα ουσιαστική παρέμβαση για τον εκδημοκρατισμό της διοίκησης της εκπαίδευσης αποτέλεσε ο Νόμος 1566/1985, με τον οποίο καταργήθηκε η μονιμότητα των Διευθυντών των σχολείων και ορίστηκαν κριτήρια αξιολόγησης πέραν των ετών προϋπηρεσίας, όπως οι σπουδές πέραν του πτυχίου ή το εκπαιδευτικό τους έργο. Μάλιστα, με το Νόμο αυτό καθιερώθηκε και η συνέντευξη για την πληρέστερη αξιολόγηση των υποψηφίων στελεχών εκπαίδευσης (Στραβάκου, 2003). Παρόλο που θεωρητικά ο Νόμος αυτός κινούνταν προς τον εκδημοκρατισμό της επιλογής στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης, στην πράξη δεν σημειώθηκε σημαντική πρόοδος προς αυτήν την κατεύθυνση (Σαΐτης, 2008).

Ακολούθησε ο Ν.2043/1992, ο οποίος και επανέφερε τη μονιμότητα των διευθυντών στις σχολικές μονάδες και όρισε κάποια απτά κριτήρια επιλογής των στελεχών διοίκησης (Σαΐτης, 2008). Ακολούθησε ο Ν.2188/1994, ο οποίος κατάργησε ξανά τη μονιμότητα των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης, καθώς και ο Ν.3467/2006, ο οποίος έθεσε ως κύρια κριτήρια για την επιλογή των διευθυντών την επιστημονική κατάρτιση, την εμπειρία τους αλλά και κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους.

Ακολουθεί ο Ν.3848/2010, ο οποίος μείωσε την εμπειρία ως προαπαιτούμενο για τη θέση του διευθυντή, έτσι ώστε να μπουν στις θέσεις αυτές και νεότερα άτομα, ενώ παράλληλα αύξησε τη μοριοδότηση της επιστημονικής κατάρτισης (Μαδεμλής, 2014). Έπειτα, με το Ν. 4327/2015, καταργήθηκαν ως κριτήριο οι αξιολογικές εκθέσεις καθώς και η συνέντευξη από το σύμβουλο, ενώ παράλληλα αναδείχθηκε ως κριτήριο η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του εκάστοτε υποψηφίου, με μυστική ψηφοφορία. Η μυστική ψηφοφορία κρίθηκε αντισυνταγματική και έτσι με το νόμο 4473/2017 ερχόμαστε στο σήμερα. Ο Νόμος αυτός επανέφερε τα περισσότερα που ίσχυαν το 2010, όπως και το θεσμό της συνέντευξης και καταργεί τη μυστική ψηφοφορία. Μάλιστα, ο θεσμός της συνέντευξης, συγκεκριμενοποιείται έτσι ώστε να λειτουργεί σε πιο αντικειμενική βάση με ευελιξία αλλά και αντικειμενικότητα. Με

άλλα λόγια ο νέος αυτός νόμος επανέφερε τη διαδικασία της συνέντευξης, η οποία είχε καταργηθεί από τον προηγούμενο με τη μυστική ψηφοφορία, έτσι ώστε να ενισχυθεί, όπως αναφέρθηκε, η δημοκρατική φύση των θεσμών.

Παρακάτω αναλύονται τα κύρια σημεία του Νομοθετικού Πλαισίου σχετικά με την επιλογή στελεχών διοίκησης στην εκπαίδευση από το 2006 έως και το 2017.

3.2 Η επιλογή εκπαιδευτικής ηγεσίας βάσει του Ν.3467/2006

Ο Νόμος 3467/2006 θέτει τα εξής κριτήρια:

- Υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία, που περιλαμβάνει την εκπαιδευτική υπηρεσία, τη διδακτική εμπειρία και την άσκηση διοικητικών καθηκόντων του εκάστοτε υποψηφίου (22 μονάδες)
- Επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση, που περιλαμβάνει το διδακτορικό, το μεταπτυχιακό, το διδασκαλείο, το δεύτερο πτυχίο, την εκπαιδευτική επιμόρφωση, την επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες, την πιστοποιημένη γνώση ξένης γλώσσας του εκάστοτε υποψηφίου (14 μονάδες)
- Τη γενική συγκρότηση και την προσωπικότητα, που περιλαμβάνει το βιογραφικό σημείωμα και την προσωπική συνέντευξη ενώπιον του συμβούλου (20 μονάδες).

Αναλυτικότερα οι 22 μονάδες της υπηρεσιακής και διδακτικής κατάστασης προκύπτουν ως εξής:

- Κάθε έτος εκπαιδευτικής υπηρεσίας μετά το 12^ο, βαθμολογείται με 2 μονάδες, ενώ το μέγιστο που μπορεί να λάβει είναι 8 μονάδες.
- Κάθε έτος διδακτικής εμπειρίας μετά το 4^ο, βαθμολογείται με 2 μονάδες, ενώ το μέγιστο που μπορεί να λάβει είναι 12 μονάδες.
- Κάθε έτος προϋπηρεσίας ως διευθυντή εκπαίδευσης ή προϊσταμένου γραφείου εκπαίδευσης ή σχολικού συμβούλου βαθμολογείται με μισή μονάδα, ενώ το ανώτερο που μπορεί να λάβει είναι μία μονάδα.
- Κάθε έτος προϋπηρεσίας ως διευθυντή σχολείου βαθμολογείται με μισή μονάδα, ενώ το μέγιστο που μπορεί να λάβει είναι η μία μονάδα.

- Κάθε έτος προϋπηρεσίας ως υποδιευθυντή σχολείου βαθμολογείται με 0,25 μονάδες, ενώ το μέγιστο που μπορεί να λάβει είναι η μισή μονάδα.
- Η συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια βαθμολογείται με μισή μονάδα, ενώ το μέγιστο που μπορεί να λάβει είναι μία μονάδα.

Αξίζει να αναφερθεί ότι εάν κάποιος υποψήφιος έχει τελέσει και ως διευθυντής και ως υποδιευθυντής, τότε μοριοδοτείται μόνο από το καθήκον που του δίνει τα περισσότερα μόρια. Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και όταν ο υποψήφιος συμμετέχει σε περισσότερα από ένα υπηρεσιακά συμβούλια.

Οι 14 μονάδες για την επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση αναλύονται ως εξής:

- Το πρώτο διδακτορικό λαμβάνει 4,5 μονάδες και το μέγιστο που μπορεί να λάβει κάποιος υποψήφιος από διδακτορικούς τίτλους είναι 6,5.
- Ο πρώτος μεταπτυχιακός τίτλος λαμβάνει 2,5 μονάδες και το μέγιστο που μπορεί να λάβει κάποιος υποψήφιος από μεταπτυχιακούς τίτλους είναι 6,5.
- Το Διδακταλείο βαθμολογείται με 2,5 μονάδες.
- Το δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ λαμβάνει 2 μονάδες και το μέγιστο που μπορεί να λάβει κάποιος υποψήφιος από δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ είναι 3 μονάδες.
- Η επιμόρφωση ΣΕΛΜΕ, ΣΕΛΔΕ, ΠΑΤΕΣ λαμβάνει μια μονάδα.
- Η εξάμηνη επιμόρφωση λαμβάνει μισή μονάδα.
- Η τρίμηνη επιμόρφωση λαμβάνει 0,25 μονάδες.
- Η πιστοποίηση της γνώσης ΤΠΕ λαμβάνει 0,25 μονάδες.
- Η ξένη γλώσσα επιπέδου B2 λαμβάνει μισή μονάδα και το μέγιστο που μπορεί να λάβει κάποιος υποψήφιος από πιστοποιημένες ξένες γλώσσες επιπέδου μέχρι B2 είναι 1 μονάδα.

- Η ξένη γλώσσα επιπέδου ανώτερου του B2 λαμβάνει μία μονάδα και το μέγιστο που μπορεί να λάβει κάποιος υποψήφιος από πιστοποιημένες ξένες γλώσσες επιπέδου ανώτερου του B2 είναι 2 μονάδες.

Οι 20 μονάδες της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης του αξιολογούνται από το Συμβούλιο Επιλογής και αναλύονται με βάση τα εξής:

- Το εκτενές βιογραφικό σημείωμα του υποψηφίου
- Την συνέντευξη για θέματα τόσο παιδαγωγικά όσο και οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας.

Φαίνεται από την ανάλυση των συνολικών κριτηρίων που ισχύουν στο Νόμο 3467/2006, ότι φεύγουν οι αξιολογικές εκθέσεις και επανέρχεται η διαδικασία της συνέντευξης από το Συμβούλιο Επιλογής. Αξίζει όμως στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι τα μέλη του συμβουλίου επιλογής έχουν οριστικοποιημένη λίστα με τα σταθερά μόρια των υποψηφίων πριν τη διενέργεια της διαδικασίας της συνέντευξης, γεγονός που φέρει τη συνέντευξη σε ρυθμιστή του αποτελέσματος, αφού τα συμβούλια μπορούν να βαθμολογήσουν τον κάθε υποψήφιο τόσο όσο χρειάζεται για το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα (Ντάφου, 2008).

Αναλύοντας τα παραπάνω κριτήρια, εύκολα διαπιστώνει κανείς την αρκετά μεγάλη βαρύτητα της συνέντευξης, η οποία από πολλούς θεωρείται ως ένα μη αντικειμενικό κριτήριο. Σύμφωνα με τον Μαυροσκούφη (2003), ο βαθμός αντικειμενικότητας της συνέντευξης θα μπορούσε να ενισχυθεί εάν η συνέντευξη γινόταν ημιδομημένη με συγκεκριμένους άξονες και τήρηση πρακτικών. Επιπρόσθετα, ένα ακόμα τρωτό σημείο του νόμου αυτού είναι το γεγονός ότι αποκλείονται από τη διαδικασία υποψηφιότητας οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, διότι η αρχαιότητα στην ουσία μοριοδοτείται «εις διπλούν», και ως υπηρεσιακή κατάσταση αλλά και ως διδακτική εμπειρία με δύο χρόνια για το κάθε έτος. Ως αποτέλεσμα, πρακτικά αυτός που έχει τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας υπερέρχει όλων των νεότερων υποψηφίων.

3.3 Η επιλογή εκπαιδευτικής ηγεσίας βάσει του Ν.3848/2010

Τα προαπαιτούμενα συμμετοχής στη διαδικασία υποψηφιότητας για τη θέση διευθυντή σχολικής μονάδας που θέτει ο Νόμος 3848/2010 είναι τα εξής:

- Οκταετής εκπαιδευτική υπηρεσία και πενταετής διδακτική εμπειρία, εκ των οποίων τα τρία να είναι σε αντίστοιχο τύπο σχολείου με αυτό της υποψήφιας θέσης.
- Οι διευθυντές των Δημοτικών μπορούν να είναι από όλους τους κλάδους που συμμετέχουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ οι Διευθυντές νηπιαγωγείων μόνο από την ειδικότητα των νηπιαγωγών.

Όσον αφορά στα κριτήρια επιλογής, με το Νόμο 3848/2010 (ΦΕΚ 71Α\19-5-2010), το σύνολο των μονάδων φτάνει στις 65 από 56 που ήταν στον προηγούμενο. Τα κριτήρια που τίθενται είναι τα εξής:

- Η επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση (24 μονάδες)
- Η διοικητική εμπειρία και η υπηρεσιακή κατάσταση (14 μονάδες) που περιλαμβάνει 8 μονάδες για την υπηρεσιακή κατάσταση και 6 μονάδες για την καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία.
- Η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου (15 μονάδες). Οι μονάδες αυτές λαμβάνονται μετά από συνέντευξη σε συμβούλιο επιλογής. Κατά τη συνέντευξη αυτή εκτιμώνται στοιχεία όπως η αντιληπτική ικανότητα του υποψηφίου, οι επικοινωνιακές του δεξιότητες καθώς και οι ικανότητες επίλυσης προβλημάτων. Η όλη διαδικασία της συνέντευξης χωρίζεται σε τρεις φάσεις οι οποίες είναι οι εξής:
 - Προετοιμασία υποψηφίου σε μια μελέτη περίπτωσης
 - Εισήγηση του συμβουλίου επιλογής για τον φάκελο του υποψηφίου
 - Και παρουσίαση του θέματος του υποψηφίου

Αξίζει να αναφερθεί ότι όλη η διαδικασία της συνέντευξης μαγνητοφωνείται, έτσι ώστε να ενισχύεται η αντικειμενικότητα και η διαφάνεια του κριτηρίου αυτού.

- Το εκπαιδευτικό έργο του υποψηφίου με τις σχετικές αξιολογικές εκθέσεις (12 μονάδες).

Αναλυτικότερα, για την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση με 24 μονάδες τα κριτήρια αναλύονται ως εξής:

- Ο τίτλος διδακτορικού λαμβάνει 6 μονάδες.
- Ο μεταπτυχιακός τίτλος λαμβάνει 4 μονάδες.
- Το δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ λαμβάνει 3 μονάδες.
- Το πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας ή Νηπιαγωγών λαμβάνει μια μονάδα και αυτό εφόσον δεν ζητείται ως προαπαιτούμενο.
- Η πιστοποίηση επιμόρφωσης από Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. ή Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. εφόσον δεν χρησιμοποιήθηκε ως προσόν διορισμού μοριοδοτείται με μία μονάδα για κάθε κατηγορία επιμόρφωσης.
- Η πιστοποιημένη γνώση ΤΠΕ πρώτου επιπέδου λαμβάνει 2 μονάδες, ενώ αυτή του δεύτερου επιπέδου λαμβάνει 3 μονάδες.
- Η πιστοποιημένη γνώση ξένη γλώσσας επιπέδου B2 λαμβάνει 1,5 μονάδες, ενώ αυτή ανώτερου του B2 λαμβάνει 2,5 μονάδες.

Η υπηρεσιακή κατάσταση και η διοικητική εμπειρία του εκάστοτε υποψήφιου συγκεντρώνει με το Νόμο αυτό 14 μόρια, τα οποία αναλύονται ως εξής:

- Η υπηρεσιακή κατάσταση λαμβάνει 8 μονάδες, με μισή μονάδα για κάθε έτος άνω του 8^{ου}.
- Η διοικητική εμπειρία λαμβάνει 6 μονάδες, με 0,5 μονάδα για κάθε έτος σε θέση που έχει διατελέσει ο εκάστοτε υποψήφιος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Διευθυντής εκπαίδευσης κ.α.) και με μέγιστο όριο τις δύο μονάδες από την κάθε θέση, εκτός από τη θέση του περιφερειακού διευθυντή, διευθυντή ή προϊσταμένου γραφείου εκπαίδευσης ή διευθυντή σχολικής μονάδας, που αξιολογείται με 4 μονάδες.

Για την αξιολόγηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης το σύνολο των μονάδων, όπως προαναφέρθηκε, ανέρχονται σε 15. Η αξιολόγηση αυτή γίνεται με τη διαδικασία της συνέντευξης από το συμβούλιο επιλογής. Αξίζει να αναφερθεί ότι το συμβούλιο επιλογής έχει το δικαίωμα να αποκλείσει κάποιον υποψήφιο που κρίνει ότι δεν είναι κατάλληλος για την άσκηση του ρόλου του διευθυντή σχολικής μονάδας, εφόσον βέβαια υπάρχει ομόφωνη και

πλήρως αιτιολογημένη απόφαση. Τέλος, το κριτήριο της συμβολής στο εκπαιδευτικό έργο λαμβάνει 12 μονάδες και αξιολογείται βάσει των εκθέσεων του υποψηφίου.

Από την ανάλυση των παραπάνω κριτηρίων συμπεραίνει κανείς ότι με το νόμο αυτό δίνεται δυνατότητα και σε πιο νέους εκπαιδευτικούς να λάβουν υποψηφιότητα για τη θέση του διευθυντή. Επιπρόσθετα φαίνεται ο αναβαθμισμένος ρόλος του Συμβουλίου επιλογής, η μεγαλύτερη διαφάνεια σε όλη τη διαδικασία επιλογής καθώς και ο αναβαθμισμένος τρόπος με τον οποίον γίνεται πλέον η συνέντευξη, έτσι ώστε να μην χρησιμοποιείται ως ένα υποκειμενικό κριτήριο.

3.4 Η επιλογή εκπαιδευτικής ηγεσίας βάσει του Ν. 4327/2015

Ο Νόμος αυτός αντέστρεψε κάποιες από τις προηγούμενες τροποποιήσεις που είχαν λάβει χώρα και έθεσε εκτός της διαδικασίας επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης τη συνέντευξη και τη μοριοδότηση των αξιολογικών εκθέσεων. Παράλληλα, έθεσε ως νέο κριτήριο επιλογής τη «συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο – προσωπικότητα – γενική συγκρότηση», μέσω μυστικής ψηφοφορίας των μελών του συλλόγου διδασκόντων. Με τον τρόπο αυτό δίνεται βαρύτητα στην αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής καθημερινότητας και στη γνώμη των εκπαιδευτικών.

Αξίζει να αναφερθεί ότι όταν γινόταν η διαδικασία ψήφισης του εν λόγω νόμου, αναφέρθηκε ότι η συνέντευξη αποτελεί ένα μη αντικειμενικό μέσο επιλογής διοικητικών στελεχών στην εκπαίδευση που χρησιμοποιείται από τις εκάστοτε κυβερνήσεις για να επιλέγει τα άτομα που θέλει χωρίς να δίνει λόγο για αυτό, μεγεθύνοντας έτσι την κομματική αυθαιρεσία. Επιπρόσθετα, αναφέρθηκε ότι η γνώμη του Συλλόγου διδασκόντων αποτελεί ένα πιο αντικειμενικό κριτήριο από τη γνώμη του εκάστοτε στελέχους του Υπουργείου, διότι ο σύλλογος διδασκόντων βιώνει την εκπαιδευτική καθημερινότητα και έχει συνεπώς πληρέστερη εικόνα (Βουλή των Ελλήνων: Πρακτικά 8-5-2015).

Αξίζει να αναφερθεί επίσης, ότι από την πλευρά της αντιπολίτευσης διατυπώθηκαν αμφισβητήσεις για την αξιοκρατία του συστήματος που προτάθηκε με τον νόμο αυτό. Συγκεκριμένα ειπώθηκε ότι υπάρχει μεγάλος βαθμός επικινδυνότητας όταν αποφασίζει ο καθένας για διευθυντή της σχολικής μονάδας τον εκπαιδευτικό που αυτός κρίνει είτε τον εκπαιδευτικό που τον διευκολύνει σε προσωπικό επίπεδο.

Ειπώθηκε μάλιστα ότι ο νόμος αυτός μπορεί να οδηγήσει σε διχασμό των εκπαιδευτικών, στην πόλωση του κλίματος του σχολείου καθώς και στην κατάργηση των κινήτρων επιμόρφωσης. Τέλος, σύμφωνα με τα Πρακτικά της Βουλής των Ελλήνων (8/05/2015), τέθηκε θέμα συνταγματικότητας του προτεινόμενου νόμου.

Συγκεκριμένα, το Μάρτιο του 2016, δημοσιεύθηκε η απόφαση 865/2016, του Γ' Τμήματος του ΣτΕ, σύμφωνα με την οποία η διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας που προτείνεται στον υπό μελέτη νόμο είναι αντίθετη με το Σύνταγμα της Ελλάδος και διότι δεν προωθεί την ισότητα και την αξιοκρατία.

Αναλυτικότερα, βάση του Νόμου 4327/2015, οι βασικές προϋποθέσεις για να μπορείς κάποιος να θέσει υποψηφιότητα για διευθυντής σχολικής μονάδας είναι να είναι εκπαιδευτικός της βαθμίδας αυτής για τουλάχιστον δέκα χρόνια και να έχει ασκήσει διδακτικά καθήκοντα για τουλάχιστον οχτώ χρόνια. Από τα οχτώ αυτά χρόνια διδακτικής εμπειρίας, τουλάχιστον τα τρία θα πρέπει να έχουν ασκηθεί σε αντίστοιχο τύπο σχολείου με τη θέση που διεκδικεί ο υποψήφιος. Εάν οι παραπάνω προϋποθέσεις δεν ικανοποιούνται από κανέναν υποψήφιο, τότε μπορούν να γίνουν δεκτοί και υποψήφιοι με μικρότερη εμπειρία. Επιπρόσθετα, στους διευθυντές των νηπιαγωγείων γίνονται δεκτοί μόνο υποψήφιοι της ειδικότητας ΠΕ 60, ενώ για τη θέση του διευθυντή Δημοτικού σχολείου γίνονται δεκτοί υποψήφιοι όλων των ειδικοτήτων που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, βάση του Προεδρικού διατάγματος 323/1993.

Όσον αφορά στα κριτήρια επιλογής των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης, τίθενται τα εξής:

- Επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση από τον φάκελο του εκάστοτε υποψήφιου.
- Υπηρεσιακή κατάσταση και διοικητική εμπειρία από τον φάκελο του εκάστοτε υποψήφιου.
- Το εκπαιδευτικό έργο που φαίνεται από τις θέσεις που έχει υπηρετήσει ο υποψήφιος, καθώς και η προσωπικότητα και η γενική του συγκρότηση, από τη μυστική ψηφοφορία των μελών του συλλόγου διδασκόντων.

Ειδικότερα, τα κριτήρια επιλογής για την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση βαθμολογούνται με 11 μονάδες που αναλύονται ως εξής:

- Για το διδακτορικό τίτλο λαμβάνει 4 μονάδες
- Για το μεταπτυχιακό τίτλο λαμβάνει 2,5 μονάδες

(σε περίπτωση που ο υποψήφιος είναι κάτοχος και μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου λαμβάνει συνολικά 4 μονάδες).

- Για το Διδασκαλείο λαμβάνει 2 μονάδες
- Για το δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΑΤΕΙ λαμβάνει 2 μονάδες
- Για Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας ή Νηπιαγωγών λαμβάνει μισή μονάδα, εφόσον βέβαια δεν αποτελεί προαπαιτούμενο για τη θέση.
- Για την πιστοποίηση από ΣΕΛΜΕ, ΣΕΛΔΕ, ΑΣΠΑΙΤΕ λαμβάνει μισή μονάδα
- Για την πιστοποίηση της γνώσης ΤΠΕ πρώτου επιπέδου λαμβάνει μισή μονάδα
- Για την πιστοποίηση γνώσης ξένης γλώσσας Β2 επιπέδου λαμβάνει μισή μονάδα και ανωτέρου αυτού λαμβάνει μία μονάδα.

Όσον αφορούν στα κριτήρια για την υπηρεσιακή κατάσταση και τη διοικητική εμπειρία, συνολικά λαμβάνει 14 μονάδες που αναλύονται ως εξής:

- Το κάθε έτος διδακτικής εμπειρίας μετά το 8^ο λαμβάνει μία μονάδα και το μέγιστο που μπορεί να λάβει ένας υποψήφιος είναι 11 μονάδες.
- Το κάθε έτος άσκησης καθηκόντων Διευθυντή σχολικής μονάδας, Σ.Ε.Κ. ή Ε.Κ., Περιφερειακού Διευθυντή εκπαίδευσης, Σχολικού Συμβούλου, Διευθυντή Εκπαίδευσης ή Προϊσταμένου γραφείου εκπαίδευσης, Προϊσταμένου ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ή αναπληρωτή Προϊσταμένου ΚΕ.Δ.Δ.Υ., υπεύθυνου ΚΠΕ λαμβάνει μισή μονάδα και το μέγιστο που μπορεί να λάβει ένας υποψήφιος είναι 2 μονάδες.
- Η συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια ή σε συμβούλια επιλογής στελεχών, ως αιρετό μέλος λαμβάνει 0,25 μονάδες/έτος και το μέγιστο που μπορεί να συγκεντρώσει από το κριτήριο αυτό ο εκάστοτε υποψήφιος είναι μία μονάδα.

Για το κριτήριο της συμβολής στο εκπαιδευτικό έργο και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τη γενική συγκρότηση λαμβάνονται δώδεκα μονάδες, και η διαδικασία αξιολόγησης γίνεται με μυστική ψηφοφορία του Συλλόγου Διδασκόντων, όπως και προαναφέρθηκε. Συγκεκριμένα, απαιτείται το 65% του Συλλόγου για να επιλεγεί κάποιος ως διευθυντής σχολικής μονάδας, ενώ εάν το ποσοστό που συγκεντρώσει είναι μικρότερο του 20% τότε αποκλείεται από την όλη διαδικασία υποψηφιότητας.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι από τον Νόμο 3848/2010 στον Νόμο 4327/2015 παραμένουν σταθερά η εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία ως κύρια προϋπόθεση υποψηφιότητας στη θέση του διευθυντή σχολικής μονάδας. Από την άλλη οι κυριότερες αλλαγές είναι ότι με το Νόμο του 2015 μεγάλωσε η αναγκαία προϋπηρεσία σε σχολείο και καταργήθηκαν οι αξιολογικές εκθέσεις για την συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο, οι οποίες και αντικαταστάθηκαν από τη μυστική ψηφοφορία των μελών του συλλόγου διδασκόντων. Επιπρόσθετα, μια από τις κυριότερες αλλαγές που επέφερε ο Νόμος αυτός, είναι η κατάργηση της συνέντευξης ως κριτήριο για την προσωπικότητα και τη γενική συγκρότηση. Ακόμη, μειώθηκε η ένταση της μοριοδότησης της διοικητικής εμπειρίας, ενώ δόθηκε βαρύτητα στη συμμετοχή σε συμβούλια. Ακόμα, με το νόμο αυτό μειώθηκε η μοριοδότηση των τίτλων σπουδών-ξένων γλωσσών και καταργείται τελείως η μοριοδότηση της πιστοποίησης ΤΠΕ Β' Επιπέδου.

Εν κατακλείδι ο Νόμος του Μπαλτά-Κουράκη, θέτει ως προαπαιτούμενα τη δωδεκαετή προϋπηρεσία, δεκαετή διδακτική εμπειρία και την επταετή διδακτική εμπειρία σε σχολεία της οικείας βαθμίδας. Η αξιολόγηση της προσωπικότητας των υποψηφίων γίνεται με τη μυστική ψηφοφορία των μελών του συλλόγου διδασκόντων, ενώ τα υπόλοιπα κριτήρια συνεχίζουν να είναι η υπηρεσιακή κατάσταση του υποψηφίου, η παιδαγωγική κατάρτισή του καθώς και η συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο.

3.5 Η επιλογή εκπαιδευτικής ηγεσίας βάσει του Ν. 4473/2017

Μετά το Νόμο του 2015, που αναλύθηκε παραπάνω, ακολούθησε ο Νόμος 4437/2017, ο οποίος θέτει ως κύρια κριτήρια για την επιλογή του διευθυντή της σχολικής μονάδας την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, την υπηρεσιακή κατάσταση, την εμπειρία στο χώρο της διοίκησης και την προσωπική συνέντευξη για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου του υποψηφίου. Ο νέος αυτός νόμος επανέφερε τα περισσότερα που ίσχυαν το 2010, όπως και τον θεσμό της συνέντευξης.

Αναλυτικά ο νέος νόμος ορίζει το κριτήριο της επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης με 12 μονάδες. Συγκεκριμένα, ο διδακτορικός τίτλος λαμβάνει 4 μονάδες και ο μεταπτυχιακός τίτλος 2,5 μονάδες. Αξίζει όμως να αναφερθεί ότι εάν κάποιος υποψήφιος έχει και διδακτορικό και μεταπτυχιακό τίτλο λαμβάνει 5 μονάδες. Ο τίτλος του Διδασκαλείου μοριοδοτείται με 2 μονάδες, ενώ το δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΑΤΕΙ λαμβάνει 1,5 μονάδα, με την προϋπόθεση ότι δεν είναι προαπαιτούμενο για την υποψηφιότητα της θέσης. Επιπρόσθετα το Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας ή Νηπιαγωγών μοριοδοτείται με 0,5 μονάδα και πάλι με την προϋπόθεση ότι δεν είναι προαπαιτούμενο για την υποψηφιότητα της θέσης. Η πιστοποιημένη γνώση ΤΠΕ επιπέδου 1 μοριοδοτείται με μία μονάδα, ενώ της ξένης γλώσσας σε επίπεδο B2 με 0,8 και σε ανώτερο επίπεδο με μία μονάδα. Για δεύτερη ξένη γλώσσα τα μόρια ορίζονται σε 0,5 και 0,4 αντίστοιχα.

Για την υπηρεσιακή κατάσταση ο νόμος αυτός δίνει συνολικά 10 μονάδες. Η διδακτική εμπειρία δίνει μία μονάδα για κάθε έτος μετά το 10^ο και 3 μονάδες συνολικά για τη διοικητική και καθοδηγητική εμπειρία.

Τέλος για το κριτήριο της συμβολής στο εκπαιδευτικό έργο, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τη γενική συγκρότηση του υποψηφίου ορίζονται συνολικά 8 μονάδες, οι οποίες αξιολογούνται με βάση τη συνέντευξη του από το Υπηρεσιακό Συμβούλιο, όπου εκεί συνεκτιμάται και η γνώμη του συλλόγου Διδασκόντων.

Η σημαντική λοιπόν αλλαγή που επέφερε ήταν η κατάργηση της μυστικής ψηφοφορίας των μελών του συλλόγου διδασκόντων και η επαναφορά του θεσμού της συνέντευξης, ο οποίος συγκεκριμενοποιείται έτσι ώστε να λειτουργεί σε πιο αντικειμενική βάση. Ειδικότερα, κατά τη διαδικασία της συνέντευξης βάσει του

νόμου αυτού, αυτή παίρνει συγκεκριμένη δομή και μαγνητοφωνείται, έτσι ώστε να ενισχυθεί η διαφάνεια και η αντικειμενικότητα του κριτηρίου αυτού. Επιπρόσθετα, η γνώμη των μελών του συλλόγου διδασκόντων αναφέρεται, αλλά δεν αποτελεί δεσμευτικό κριτήριο για το Συμβούλιο Επιλογής.

Με άλλα λόγια ο νέος αυτός νόμος επανέφερε τη διαδικασία της συνέντευξης, η οποία είχε καταργηθεί από τον προηγούμενο με τη μυστική ψηφοφορία, έτσι ώστε να ενισχυθεί όπως αναφέρθηκε η δημοκρατική φύση των θεσμών. Σημαντική αλλαγή του Νόμου 4437/2017 ήταν επίσης και σχετικά με το πλήθος των σχολείων που μπορεί να δηλώσει ο εκάστοτε υποψήφιος. Από δύο επιλογές που δικαιούνταν ο υποψήφιος, τώρα μπορεί να δηλώσει όσα σχολεία θέλει χωρίς κανέναν περιορισμό.

Τέλος, μια από ακόμα σημαντική αλλαγή που έφερε ο νέος νόμος, αφορά στην περίπτωση που η σχολική μονάδα δεν καταφέρει με τα υπάρχοντα κριτήρια να επιλέξει διευθυντή. Με τον παλιότερο Νόμο στην περίπτωση αυτή, το Υπηρεσιακό Συμβούλιο όριζε κάποιον διευθυντή χωρίς να έχει κάποιο ουσιαστικό κριτήριο. Ο νέος νόμος όμως θέτει πίνακες κατάταξης των υποψηφίων με βάση τα μόρια που συγκεντρώνουν και στην περίπτωση που το σχολείο μείνει χωρίς διευθυντή για τον οποιοδήποτε λόγο τη θέση παίρνει ο επόμενος υποψήφιος.

4. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Σκοπός και στόχοι

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί ο λόγος που κατά καιρούς έχουν παραγάγει οι εκπονητές της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με το ρόλο και τη διαδικασία επιλογής των εκπαιδευτικών στελεχών. Βασική επιδίωξη είναι να αναλυθεί ο λόγος (discourse) των εκπονητών της εκπαιδευτικής πολιτικής (υπουργοί παιδείας, ειδικοί κοινοβουλευτικοί εκπρόσωποι των πολιτικών κομμάτων) αναφορικά με τη στελέχωση της διοικητικής ιεραρχίας της εκπαίδευσης αλλά και τη διαδικασία επιλογής τους. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη έχει ως στόχο να παρουσιάσει την εξέλιξη των κριτηρίων επιλογής από το 2006 έως σήμερα, να εντοπίσει τα μοντέλα διοίκησης που προτείνουν οι εισηγητές των νομοθετικών ρυθμίσεων ως καταλληλότερα για την κάλυψη των θέσεων των στελεχών της εκπαίδευσης και πώς νοηματοδοτούν την αποτελεσματική διοίκηση, να προσδιορίσει τους λόγους για τους οποίους θεωρείται αναγκαία η τροποποίηση και να αναδείξει τα προσδοκώμενα οφέλη από τις προτεινόμενες αλλαγές.

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα που θα πραγματοποιηθεί θα γίνει προσπάθεια να δοθούν απαντήσεις στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποια είναι τα κριτήρια που εκάστοτε κρίνονται ως σημαντικά για την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης;
- 2) Σε ποια μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης ανταποκρίνονται οι εκάστοτε κυβερνητικές ρυθμίσεις, βάσει του λόγου των κυβερνητικών στελεχών;
- 3) Πώς αναδεικνύεται η αποτελεσματική διοίκηση στον πολιτικό λόγο;
- 4) Πώς τεκμηριώνεται κάθε φορά η ανάγκη αλλαγής του συστήματος;

- 5) Ποια είναι κάθε φορά τα αναμενόμενα εκπαιδευτικά και κοινωνικά οφέλη των προτεινόμενων αλλαγών ως προς τα κριτήρια και τη διαδικασία επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης;

4.3. Η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

Η μέθοδος που επιλέχθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου γραπτών τεκμηρίων, με την οποία θα αναλυθεί ο λόγος των εκπονητών, όπως αυτός διαμορφώθηκε από το 2006 έως σήμερα και θα επιχειρηθεί να αναδειχθούν τα μοντέλα διοίκησης που επιδιώκουν να εφαρμόσουν οι εκάστοτε κυβερνήσεις αλλά και ποια είναι τα αναμενόμενα εκπαιδευτικά οφέλη από τις μεταρρυθμίσεις.

Η ανάλυση του περιεχομένου αναφέρεται κυρίως στα γραπτής λεκτικής επικοινωνίας τεκμήρια και αντικείμενό της μπορεί να αποτελέσει κάθε είδους γραπτό τεκμήριο (Βάμβουκας, 2007). Η μέθοδος αυτή επιτρέπει τη συστηματική διερεύνηση του κειμένου καθώς οι ποιοτικές προσεγγίσεις, ανεξάρτητα από το επιστημονικό πεδίο που εφαρμόζονται, έχουν ως βασικό στόχο την αυθεντική και ολιστική περιγραφή και κατανόηση ενός αθέρατου, ενιαίου κοινωνικού ή πολιτισμικού φαινομένου. Η κατηγοριοποίηση αποτελεί κύριο στοιχείο της ανάλυσης περιεχομένου και βοηθά τον ερευνητή να ερμηνεύσει το περιεχόμενο των γραπτών τεκμηρίων τα οποία υπάρχουν σε προσβάσιμη μορφή πριν την έρευνα και γι' αυτό το λόγο ο ερευνητής δεν επηρεάζει με την παρουσία του το περιεχόμενο του υλικού (Πουρκός και Δαφέρμος, 2010).

Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια εξαιρετικά ευέλικτη μέθοδος έρευνας που έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως στις κοινωνικές επιστήμες. Η μέθοδος αυτή εφαρμόζεται τόσο σε ποιοτικές όσο και σε ποσοτικές μελέτες και σε ένα ευρύ φάσμα αναλυτικών τεχνικών για τη δημιουργία ευρημάτων και την ενσωμάτωσή τους στο ερευνητικό πλαίσιο. Αναλυτικότερα, η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου αποτελεί μια συστηματική προσέγγιση στην ανάλυση των εγγράφων που αποκτήθηκαν ή δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας (White & Marsh, 2006).

Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μια μέθοδο ανάλυσης γραπτών, προφορικών ή οπτικών μηνυμάτων επικοινωνίας (Cole, 1988), η οποία αρχικά είχε χρησιμοποιηθεί ως μέθοδος ανάλυσης άρθρων εφημερίδων, διαφημίσεων και πολιτικών ομιλιών (Harwood & Garry, 2003). Σήμερα χρησιμοποιείται ευρέως τόσο στην δημοσιογραφία και την κοινωνιολογία όσο και την ψυχολογία και τον κλάδο των επιχειρήσεων (Neundorf, 2002).

Η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου αποτελεί μια συστηματική περιγραφή με αντικειμενικά μέσα με σκοπό την ποσοτικοποίηση των εκάστοτε φαινομένων (Sandelowski, 1995). Με τη μέθοδο αυτό ο ερευνητής κατανοεί με πλήρη και εμπειριστατωμένο τρόπο τα εκάστοτε δεδομένα και δημιουργεί νέα συνολική γνώση από την ανάλυση των δεδομένων αυτών (Krippendorf, 1980), ενώ παράλληλα ο ερευνητής είναι αυτός που καθορίζει το επίπεδο δυσκολίας της μεθόδου αυτής (Neundorf, 2002).

Ο λόγος που επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση στην παρούσα έρευνα είναι διότι οι πηγές είναι γνωστές και συμβάλλουν στο να εντοπιστούν στοιχεία και βαθύτερα νοήματα σχετικά με το υπό μελέτη ζήτημα (Duverger, 1978).

Στην παρούσα μελέτη, αρχικά, θα υπάρξει μια θεωρητική επεξεργασία και μια αποσαφήνιση του ερευνητικού αντικειμένου και των ερευνητικών ερωτημάτων. Μετά τη μελέτη του περιεχομένου των κειμένων θα κωδικοποιηθεί το υλικό και θα γίνει κατηγοριοποίηση των δεδομένων που έχουν συγκεντρωθεί κατά θεματικές ενότητες και θα αναλυθούν με βάση τα ερωτήματα που έχουν τεθεί. Στη συνέχεια θα γίνει η ένταξη των κατηγοριών σε θεματικούς άξονες οι οποίοι θα παρουσιαστούν σε συγκεντρωτικό πίνακα έκθεσης δεδομένων και οι οποίοι θα είναι σε αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα. Τέλος θα γίνει προσπάθεια σύνθεσης ώστε να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα ευρύτερης σημασίας τροφοδοτώντας την προβληματική της έρευνας.

Η μελέτη του λόγου θα βασιστεί σε επιλεγμένα κείμενα που προκύπτουν από τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών της εκπαιδευτικής πολιτικής σε Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και στον προγραμματικό λόγο των κυβερνήσεων.

4.4 Περιορισμοί και δυσκολίες της έρευνας

Ο κύριος περιορισμός της παρούσας έρευνας με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, ήταν η μη διαθεσιμότητα του υλικού, ειδικά όσον αφορούσε σε νόμους του παρελθόντος. Συγκεκριμένα, εντοπίστηκαν όλα τα ΦΕΚ των Νόμων που μελετήθηκαν, αλλά δεν υπήρξε πρόσβαση σε πολλά κείμενα όπως ο προγραμματικός λόγος των εκάστοτε κυβερνήσεων και ανακοινώσεις από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης.

4.5 Κριτήρια επιλογής του υλικού

Για τη συγκεκριμένη εργασία μελετήθηκαν συστηματικά πρωτογενείς πηγές όπως Εισηγητικές Εκθέσεις στα Σχέδια Νόμου, Πρακτικά της Βουλής και άλλα συναφή έγγραφα σχετικά με το θέμα. Πρόκειται για επίσημα κείμενα που εκφράζουν την εκπαιδευτική πολιτική των κυβερνήσεων και που αναφέρονται στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν στο χρονικό διάστημα από το 2006 έως και το 2017.

Αρχικά, αναζητήθηκαν οι σχετικοί νόμοι και στη συνέχεια, μελετήθηκαν οι εισηγητικές και αιτιολογικές εκθέσεις όπου αναλύονται τα άρθρα των σχεδίων νόμου και αναφέρονται οι λόγοι για τους οποίους κρίθηκε αναγκαία η σύνταξή τους. Η πλειοψηφία των αρχείων αποκτήθηκε μέσω του διαδικτυακού τόπου της Βουλής (www.parliament.gr).

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα κείμενα μελετήθηκαν συστηματικά και καταγράφηκαν τα δεδομένα που προέκυψαν. Στη συνέχεια κωδικοποιήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν επαγωγικά αξιοποιώντας τη θεματική ανάλυση. Οι κωδικοί συσχετίστηκαν μεταξύ τους και εντάχθηκαν στους παρακάτω θεματικούς άξονες. Για το σύνολο των καταγραφών κάθε έτους ξεχωριστά έγινε ατομικός πίνακας δεδομένων και με βάση το σύνολο των πινάκων αυτών συντάχθηκε ο συγκεντρωτικός πίνακας έκθεσης δεδομένων όπου περιλαμβάνονται όλοι οι κωδικοί και οι κατηγορίες ανά θεματικό άξονα για τα έγγραφα που μελετήθηκαν.

<i>Αντιστοιχία ερευνητικών ερωτημάτων και θεματικών αξόνων</i>	
Ερευνητικά ερωτήματα	Θεματικοί Άξονες
A. Ποια είναι τα κριτήρια που εκάστοτε κρίνονται ως σημαντικά για την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης;	Εξέλιξη κριτηρίων
B. Σε ποια μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης ανταποκρίνονται οι εκάστοτε κυβερνητικές ρυθμίσεις, βάσει του λόγου των κυβερνητικών στελεχών;	Αναζήτηση αποτελεσματικών μοντέλων διοίκησης μέσω των κυβερνητικών ρυθμίσεων.
Γ. Πώς αναδεικνύεται η αποτελεσματική διοίκηση στον πολιτικό λόγο;	Νοηματοδότηση της αποτελεσματικής διοίκησης.
Δ. Πώς τεκμηριώνεται κάθε φορά η ανάγκη αλλαγής του συστήματος;	Αιτίες αναγκαιότητας τροποποίησης του συστήματος επιλογής.
Ε. Ποια είναι κάθε φορά τα αναμενόμενα εκπαιδευτικά και κοινωνικά οφέλη των	Ανάδειξη των προσδοκώμενων

προτεινόμενων αλλαγών ως προς τα κριτήρια και τη διαδικασία επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης;	αποτελεσμάτων από τις προτεινόμενες αλλαγές
--	---

Ακολουθούν οι πίνακες κατηγοριών – λειτουργικών κωδικών ανά έτος

<i>N. 3467/2006</i>	
Θεματικοί Άξονες / Κατηγορίες	Λειτουργικοί κωδικοί / Ορισμοί
<i>ΕΞΕΛΙΞΗ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ</i>	
Εκπαιδευτικοί κύρους	ΓΝΩΔΙΟΙΚ= Αποδεδειγμένη κατοχή βασικών γνώσεων σε θέματα διοικητικά ΓΝΩΠΑΙΔ= Αποδεδειγμένη κατοχή βασικών γνώσεων σε θέματα παιδαγωγικά ΓΝΩΚΑΘΟΔ= Αποδεδειγμένη κατοχή βασικών γνώσεων σε θέματα καθοδηγητικά ΑΡΜΟ= Άρτια μόρφωση ΕΠΙΑΠΟΣΤΟ= Επίγνωση της αποστολής τους
Εκπαιδευτικοί με εμπειρία	ΕΜΠΕΚΠ = Εμπειρία στην εκπαιδευτική πράξη ΕΜΠΔΙΔ = Εμπειρία στη διδακτική πράξη
<i>ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΩΝ ΜΟΝΤΕΛΩΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΚΥΒΕΡΝΗΤΙΚΩΝ ΡΥΘΜΙΣΕΩΝ</i>	
Διοίκηση που εφαρμόζει την αξιολόγηση	ΑΠΟΔΑΞΙΟ= Αποδοχή αξιολόγησης που προκύπτει από τις εναλλαγές προσώπων
Οργανωτική διάχυση αρμοδιοτήτων σε κατώτερα επίπεδα διοίκησης	ΠΑΡΑΡΜΟ= Παροχή αρμοδιοτήτων σε όλες τις βαθμίδες διοίκησης
<i>ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ</i>	

Επίγνωση της αποστολής	ΕΝΘΕΚΠ= Ενθάρρυνση εκπαιδευτικών στο έργο τους ΚΑΘΕΚΠ= Καθοδήγηση εκπαιδευτικών ΙΚΑΝΑΠΡΩΤ= Ικανότητες για ανάληψη πρωτοβουλιών ΙΚΕΠΙΛΠΡΟΒ= Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων
Διαμόρφωση κατάλληλου παιδαγωγικού περιβάλλοντος	ΚΛΙΣΥΝ= Δημιουργία κλίματος συνεργασίας ΚΛΙΕΜΠΠ= Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης ΕΜΠΝΕΚΠ= Έμπνευση εκπαιδευτικών στην άσκηση των καθηκόντων τους
Σταθερή διοίκηση	ΤΕΤΡΘΗΤ= Τετραετής θητεία ΣΥΝΕΧΔΙΟΙΚ= Συνέχεια στη διοίκηση
<i>ΑΙΤΙΕΣ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑΣ ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ</i>	
Εξέλιξη εκπαιδευτικών αναγκών	ΜΕΤΑΒΑΠΑΙΕΚ= Ραγδαία μεταβαλλόμενες ανάγκες και απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης
Αναγκαιότητα ύπαρξης κριτηρίων αντικειμενικών, διαφανών και μετρήσιμων	ΚΑΤΠΙΝΑΚ= Κατάρτιση πινάκων ΣΥΜΒΕΠΠΛ= Συμβούλια επιλογής ΑΞΙΟΛΜΟΝ= Αξιολογικές μονάδες
<i>ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ</i>	
Αποτελεσματική διοίκηση	ΚΥΡΔΙΟΙΚ= Εξασφάλιση κύρους στη διοίκηση που είναι απαραίτητος όρος για την αποτελεσματικότητά της ΣΥΝΕΧΔΙΟΙΚ= Εξασφάλιση συνέχειας στη διοίκηση που είναι απαραίτητος όρος για την αποτελεσματικότητά της
Ανύψωση του επιπέδου της εκπαίδευσης	ΒΕΠΟΙΕΚ= Βελτίωση ποιοτικών στοιχείων της εκπαίδευσης

<i>Ν. 3848/2010</i>	
Θεματικοί Άξονες / Κατηγορίες	Λειτουργικοί κωδικοί / Ορισμοί
<i>ΕΞΕΛΙΞΗ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ</i>	
Συνδυασμός υψηλών γνώσεων, και ειδικών δεξιοτήτων για την επιτυχή αντιμετώπιση των	ΤΟΠΟΘΙΚΑΞΣΤΕΛ= Τοποθέτηση των πιο ικανών, άξιων και υπεύθυνων στελεχών σε κάθε σχολική μονάδα και σε κάθε οργανική μονάδα

νέων, σύνθετων και μεγάλων προκλήσεων της τάξης.	ΠΙΣΤΟΠΔΙΟΙΚΕΠΑΡΚ= Πιστοποιητικά διοικητικής ή καθοδηγητικής επάρκειας ΕΠΙΛΑΡΙΣΤ= Επιλέγονται οι άριστοι
Αντικειμενικότητα στην κρίση	ΑΞΙΟΚΕΠΙΛ= Αξιοκρατία στις επιλογές ΕΞΕΛΧΩΠΙΑΡ= Εξέλιξη χωρίς παρεμβάσεις ΑΝΑΒΑΘΣΥΝΕΝΤ= Αναβάθμιση συνέντευξης ΜΑΓΝΣΥΝ= Μαγνητοφώνηση συνέντευξης
<i>ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΩΝ ΜΟΝΤΕΛΩΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΚΥΒΕΡΝΗΤΙΚΩΝ ΡΥΘΜΙΣΕΩΝ</i>	
Διοίκηση με αντίληψη της πραγματικότητας	ΑΝΤΙΛΠΡΑΓΜ= Εστίαση στην ικανότητα του υποψηφίου για αντίληψη της πραγματικότητας
Διοίκηση που στηρίζεται στην ανάληψη πρωτοβουλιών	ΔΥΝΑΝΑΛΠΡΩΤΟΒ= Εστίαση στην ικανότητα για αξιοποίηση των δυνατοτήτων του υποψηφίου για ανάληψη πρωτοβουλιών
<i>ΝΟΗΜΑΤΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ</i>	
Εξορθολογισμός διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού	ΚΑΛΘΕΣ= Κάλυψη όλων των θέσεων
Ορθολογική λειτουργία	ΑΠΟΤΡΣΠΑ= Αποτροπή σπατάλης
<i>ΑΙΤΙΕΣ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑΣ ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ</i>	
Σύγκλιση με τους στόχους που έχουν τεθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση	ΚΑΙΝΟΤΨΗΦΜ= Συγχρηματοδότηση από το ΕΣΠΑ για εφαρμογή καινοτομιών και εισαγωγή ψηφιακών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία
Αρνητικές διαπιστώσεις στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος	ΔΙΑΑΔΥΝ= Διαπιστωμένες αδυναμίες ΟΟΣΑΡΝ= Αρνητικά αποτελέσματα από έκθεση του ΟΟΣΑ
<i>ΑΝΑΛΕΙΞΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ</i>	

«Νέο Σχολείο»	ΠΡΩΜΑΘ= Σύνθημα: Πρώτα ο μαθητής ΑΛΛΑΓΠΕΡΕΚΠΣΥΣ= Συνολική αλλαγή του περιεχομένου του εκπαιδευτικού συστήματος ΑΛΛΑΓΛΕΙΤΕΚΠΣΥΣ= Συνολική αλλαγή της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος ΜΑΘΕΠΚ= Ο μαθητής στο επίκεντρο ΕΚΠΛΥΨΗΠΡΟ= Εκ πλήρωση υψηλών προσδοκιών για κάθε μαθητή ΑΡΣΑΝΙΣ= Άρση ανισοτήτων
Αποτελεσματικότητα παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου	ΜΟΧΑΝΚΟΙ= Παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης ως μοχλός ανάπτυξης της κοινωνίας ΜΟΧΑΝΟΙΚ= Παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης ως μοχλός ανάπτυξης της οικονομίας ΥΨΠΟΙΕΚΠΡΟΣΕΠΠΤ= Παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης ως παράγοντας προσωπικής επιτυχίας των νέων ΕΞΑΣΦΕΝΔΥΝΕΚΠ= Εξασφάλιση ενδυναμωμένων και εκπαιδευμένων εκπαιδευτικών
Αντιμετώπιση παγίων ανορθολογικών καταστάσεων	ΑΝΑΠΟΚΛΜΟΡΙΟΔ= Ανατροπή του υφιστάμενου συστήματος το οποίο απέκλειε ικανούς υποψηφίους με συγκεκριμένο τρόπο μοριοδότησης ΑΔΙΑΦΣΥΝΕΝΤ= Αδιαφανής διαδικασία συνέντευξης

<i>N. 4327/2015</i>	
Θεματικοί Άξονες / Κατηγορίες	Λειτουργικοί κωδικοί / Ορισμοί
<i>ΕΞΕΛΙΞΗ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ</i>	
Φάκελος υποψηφιότητας	ΕΠΙΣΤΚΑΤΑΡ= Επιστημονική κατάρτιση ΠΑΙΔΚΑΤΑΡ= Παιδαγωγική κατάρτιση ΔΙΔΕΜΠ= Διδακτική εμπειρία ΥΠΗΡΚΑΤ= Υπηρεσιακή κατάσταση ΔΙΟΙΚΑΤ= Διοικητική κατάσταση
Εισαγωγή διαδικασίας ψηφοφορίας	ΑΠΟΔΟΧΕΚΠΚΟΙ= Αποδοχή από την εκπαιδευτική κοινότητα ΜΙΚΠΟΣΑΠΟΚΛ= Συγκέντρωση μικρού ποσοστού συνεπάγεται αποκλεισμό από τη διαδικασία επιλογής
<i>ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΩΝ ΜΟΝΤΕΛΩΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΜΕΣΩ ΚΥΒΕΡΝΗΤΙΚΩΝ ΡΥΘΜΙΣΕΩΝ</i>	

Ικανότητες διοίκησης	ΙΚΑΝΟΡΓ= Ικανότητα οργάνωσης ΙΚΑΝΣΥΝΤ= Ικανότητα συντονισμού ΔΙΟΙΚΕΜΠ= Διοικητική εμπειρία ΚΑΘΟΔΕΜΠ= Καθοδηγητική εμπειρία
Δημοκρατική συμπεριφορά	ΕΠΙΚΔΕΞ= Επικοινωνιακές δεξιότητες ΔΙΑΘΣΥΝ= Διάθεση για ουσιαστική συνεργασία ΣΕΒΣΥΝΜΑΘΓΟΝ= Σεβασμός για συναδέλφους, μαθητές, γονείς ΣΥΓΧΠΑΙΔΑΝΤ= Σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις
<i>ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ</i>	
Συντονισμός του εκπαιδευτικού και διοικητικού έργου	ΔΙΕΥΚΕΚΠ= Διευκόλυνση των εκπαιδευτικών στο έργο τους
<i>ΑΙΤΙΕΣ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑΣ ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ</i>	
Επανόρθωση αδικιών	ΣΥΝΕΠΙΛΗΜΕΤ= Η συνέντευξη στο παρελθόν χρησιμοποιήθηκε για την επιλογή ημετέρων
Διόρθωση στρεβλώσεων	ΚΑΤΣΥΝ= Κατάργηση συνέντευξης ΑΝΕΠΣΥΝ= Η ολιγόλεπτη συνέντευξη δεν επαρκεί για να τεκμηριωθούν οι ικανότητες των υποψηφίων
<i>ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ</i>	
Βελτίωση Λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος	ΒΕΛΕΙΤ= Βελτίωση Λειτουργίας
Ουσιώδης ενίσχυση των δημοκρατικών διαδικασιών	ΓΝΩΕΚΠΚΟΙΑΝΑΓΚ= Η εκπαιδευτική κοινότητα έχει κατά τεκμήριο καλύτερη γνώση των εκπαιδευτικών αναγκών και των προσώπων που τις ικανοποιούν

<i>Ν. 4473/2017</i>	
Θεματικοί Άξονες / Κατηγορίες	Λειτουργικοί κωδικοί / Ορισμοί
<i>ΕΞΕΛΙΞΗ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ</i>	

Φύλλα αποτίμησης της γενικότερης συγκρότησης του υποψηφίου που συμπληρώνονται από τον σύλλογο διδασκόντων	ΣΥΛΛΙΔΙΔΑΞΙΟΚΡ= Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο που λειτουργεί με εχέγγυα αξιοκρατίας και αντικειμενικότητας ΑΝΤΙΚΡΙ= Η διατύπωση της γνώμης των εκπαιδευτικών συνιστά ένα εργαλείο αντικειμενικής και αμερόληπτης κρίσης ΔΙΑΜΟΡΦΕΙΚΠΡΟ= Η γνώμη του συλλόγου διδασκόντων δρα επικουρικά στη διαμόρφωση εικόνας των προσόντων του υποψηφίου
Βιογραφικό Σημείωμα	ΑΠΟΤΙΠΡΟΣ= Αποτίμηση προσωπικότητας και γενικότερης συγκρότησης ΑΛΣΠΟΥ= Άλλες σπουδές ΕΠΙΜΜΕΤΕΚΠ= Επιμόρφωση και μετεκπαίδευση ΟΡΓΣΥΝ= Οργάνωση εκπαιδευτικών συνεδρίων, σεμιναρίων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή συμμετοχή σε αυτά ως εισηγητής, επιμορφωτής κλπ ΣΥΓΓΡΕΡΓ= Συγγραφικό έργο ΕΡΕΥΝΕΡΓ= Ερευνητικό έργο ΚΟΙΝΔΡΑ= Ανάληψη κοινωνικής δράσης ΣΥΜΚΟΙΝ= Συμμετοχή στα κοινά ΕΠΙΣΔΙΑΚΡ= Επίσημες διακρίσεις
Επαναφορά συνέντευξης	ΥΠΟΣΤΙΠΡΟΣ= Δυνατότητα υποψηφίων να υποστηρίξουν τα εν γένει προσόντα τους ΔΙΑΤΓΝΩΦΑ= Δυνατότητα υποψηφίων να διατυπώσουν την άποψή τους επί των διαλαμβανομένων στα φύλλα αποτίμησης
<i>ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΩΝ ΜΟΝΤΕΛΩΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΚΥΒΕΡΝΗΤΙΚΩΝ ΡΥΘΜΙΣΕΩΝ</i>	
Ικανή Διοίκηση	ΑΝΑΔΙΚΑ= Ανάδειξη των πλέον ικανών
<i>ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ</i>	
-	-
<i>ΑΙΤΙΕΣ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑΣ ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ</i>	
Τήρηση συνταγματικών αρχών	ΔΙΚΑΠΟΦ= Συμμόρφωση με δικαστική απόφαση ΙΣΟΤΑΞΙΟΚ= Θεραπεία των αρχών της ισότητας και της αξιοκρατίας
<i>ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ</i>	

-	-
---	---

ΘΕΜ. ΑΞΟΝΕΣ/ Κατηγορίες	2006 Αιτιολογική έκθεση, Σχέδιο Νόμου και Έκθεση Γενικού λογιστηρίου	2010 Αιτιολογική έκθεση, Σχέδιο Νόμου και Έκθεση Γενικού λογιστηρίου	2015 Αιτιολογική έκθεση, Σχέδιο Νόμου και Έκθεση Γενικού λογιστηρίου	2017 Αιτιολογική έκθεση, Σχέδιο Νόμου και Έκθεση Γενικού λογιστηρίου
<i>ΕΞΕΛΙΞΗ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ</i>	ΓΝΩΔΙΟΙΚ ΓΝΩΠΑΙΔ ΓΝΩΚΑΘΟΔ ΑΡΜΟ ΕΠΑΠΟ ΕΜΠΕΚΠ ΕΜΠΑΙΔ	ΤΟΠΟΘΙΚΑΞΣΤΕΛ ΠΙΣΤΟΠΔΙΟΙΚΕΠΑΡΚ ΕΠΙΛΑΡΙΣΤ ΑΞΙΟΚΕΠΙΛ ΕΞΕΛΧΩΠΑΡ ΑΝΑΒΑΘΣΥΝΕΝΤ ΜΑΓΝΣΥΝ	ΕΠΙΣΤΚΑΤΑΡ ΠΑΙΔΚΑΤΑΡ ΔΙΔΕΜΠ ΥΠΗΡΚΑΤ ΔΙΟΙΚΑΤ ΑΠΟΔΟΧΕΚΠΚΟΙ ΜΙΚΠΟΣΑΠΟΚΛ	ΣΥΛΔΙΔΑΞΙΟΚΡ ΑΝΤΙΚΡΙ ΔΙΑΜΟΡΦΕΙΚΠΡΟ ΑΠΟΤΠΡΟΣ ΑΛΣΠΟΥ ΕΠΙΜΜΕΤΕΚΠ ΟΡΓΣΥΝ ΣΥΓΓΡΕΡΓ ΕΡΕΥΝΕΡΓ ΚΟΙΝΔΡΑ ΣΥΜΚΟΙΝ ΕΠΙΣΔΙΑΚΡ ΥΠΟΣΤΠΡΟΣ ΔΙΑΤΓΝΩΦΑ
<i>ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΩΝ ΜΟΝΤΕΛΩΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΚΥΒΕΡΝΗΤΙΚΩΝ ΡΥΘΜΙΣΕΩΝ</i>	ΑΠΟΔΑΞΙΟ ΠΑΡΑΡΜΟ	ΑΝΤΙΛΠΡΑΓΜ ΔΥΝΑΝΑΛΠΡΩΤΟΒ	ΙΚΑΝΟΡΓ ΙΚΑΝΣΥΝΤ ΔΙΟΙΚΕΜΠ ΚΑΘΟΔΕΜΠ ΕΠΙΚΔΕΞ ΔΙΑΘΣΥΝ ΣΕΒΣΥΝΜΑΘΓΟΝ ΣΥΓΧΠΑΙΔΑΝΤ	ΑΝΑΔΙΚΑ

<p>ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ</p>	<p>ΕΝΘΕΚΠ ΚΑΘΕΚΠ ΚΛΙΣΥΝ ΚΛΙΕΜΠΠ ΙΚΑΝΑΠΡΩΤ ΙΚΕΠΠΛΠΡΟΒ ΕΜΠΝΕΚΠ ΤΕΤΡΘΗΤ ΣΥΝΕΧΔΙΟΙΚ</p>	<p>ΚΑΛΘΕΣ ΑΠΟΤΡΣΠΑ</p>	<p>ΔΙΕΥΚΕΚΠ</p>	<p>-</p>
<p>ΑΙΤΙΕΣ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑΣ ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ</p>	<p>ΜΕΤΑΒΑΠΑΙΕΚ ΚΑΤΠΠΝΑΚ ΣΥΜΒΕΠΠΛ ΑΞΙΟΛΜΟΝ</p>	<p>ΚΑΙΝΟΤΨΗΦΜ ΔΙΑΑΔΥΝ ΟΟΣΑΑΡΝ</p>	<p>ΣΥΝΕΠΠΛΗΜΕΤ ΚΑΤΣΥΝ ΑΝΕΠΣΥΝ</p>	<p>ΔΙΚΑΠΟΦ ΙΣΟΤΑΞΙΟΚ</p>
<p>ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ</p>	<p>ΚΥΡΔΙΟΙΚ ΣΥΝΕΧΔΙΟΙΚ ΒΕΠΟΙΕΚ</p>	<p>ΠΡΩΜΑΘ ΑΛΛΑΓΠΕΡΕΚΠΣΥΣ ΑΛΛΑΓΛΕΙΤΕΚΠΣΥΣ ΜΑΘΕΠΙΚ ΕΚΠΛΥΨΗΠΡΟ ΑΡΣΑΝΙΣ ΜΟΧΑΝΚΟΙ ΜΟΧΑΝΟΙΚ ΥΨΠΟΙΕΚΠΡΟΣΕΠΠ ΕΞΑΣΦΕΝΔΥΝΕΚΠ ΑΝΑΠΟΚΛΜΟΡΙΟΔ ΑΔΙΑΦΣΥΝΕΝΤ</p>	<p>ΓΝΩΕΚΠΚΟΙΑΝΑΓΚ ΒΕΛΕΙΤ</p>	<p>-</p>

5.1 Εξέλιξη κριτηρίων

Από τη μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας αλλά και του νομικού πλαισίου, φαίνεται ότι από τη δεκαετία του 80 έως και σήμερα, το κύριο κριτήριο για την επιλογή κάποιου υποψηφίου για τη θέση του διευθυντή αποτέλεσαν τα έτη της εμπειρίας του στην εκπαίδευση. Παράλληλα όμως διαφαίνεται και μια τάση προόδου όσον αφορά στα κριτήρια επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης, καθώς και τη διαφάνεια και την αντικειμενικότερη στάση στην επιλογή των υποψηφίων.

Η τάση των νομοθετικών κειμένων όπως αναλύθηκε παραπάνω βάσης της ανάλυσης περιεχομένου που προτάθηκαν από το 2006 έως και το 2017, δείχνει ότι συμβαδίζει με τις διεθνείς τάσεις με κύρια κριτήρια τα εξής:

- Την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση του υποψήφιου διευθυντή σχολικής μονάδας.
- Τη διοικητική και υπηρεσιακή εμπειρία του υποψήφιου διευθυντή σχολικής μονάδας.
- Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του υποψήφιου διευθυντή σχολικής μονάδας και
- Την αξιολόγηση των υποψηφίων βάσει της πορείας τους στο χώρο της εκπαίδευσης.

Από την ανάλυση του Νομοθετικού Πλαισίου και των εισηγητικών εκθέσεων, διαπιστώνει κανείς ότι η συνέντευξη αποτέλεσε ένα σημαντικό κριτήριο επιλογής των διευθυντών των σχολικών μονάδων, το οποίο ενισχύθηκε μετά το 2006. Πιο συγκεκριμένα, στο νομοσχέδιο αναφέρεται ότι *«η προσωπικότητα και γενική συγκρότηση του υποψηφίου θα αποτιμάται κατά την προφορική συνέντευξη ενώπιον του συμβουλίου επιλογής...»* Από την εισαγωγή αυτή εμφανίστηκαν πολλές αντιδράσεις, με κεντρικό επιχείρημα την αδιαφάνεια και τον μη αντικειμενικό χαρακτήρα της διαδικασίας της συνέντευξης.

Η αιτιολογική έκθεση στο σχέδιο νόμου του 2010 αναφέρεται στην υλοποίηση ενός μεγάλου και οραματικού σχεδίου που αφορά στη συνολική αλλαγή του περιεχομένου και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας. Το «Νέο Σχολείο» κάνει πράξη το σύνθημα «Πρώτα ο μαθητής» θέτοντάς τον στο επίκεντρο και διαμορφώνει τους όρους για την εκπλήρωση των υψηλών προσδοκιών του. Πάνω σ' αυτή τη βάση παρεμβαίνει και στον τρόπο επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης

«με βασικό στόχο την εξασφάλιση ενός ενδυναμωμένου, κατάλληλα εκπαιδευμένου εκπαιδευτικού και την τοποθέτηση των πιο ικανών, άξιων και υπεύθυνων στελεχών σε κάθε σχολική μονάδα και σε κάθε οργανική μονάδα...»

Εντάσσεται επίσης ως προϋπόθεση για τη συμμετοχή στη διαδικασία επιλογής η πιστοποίηση επιπέδου 1 στις ΤΠΕ και τα πιστοποιητικά διοικητικής ή καθοδηγητικής επάρκειας και εστιάζει στον συνδυασμό υψηλών γνώσεων και ειδικών δεξιοτήτων για την επιτυχή αντιμετώπιση των νέων, σύνθετων και μεγάλων προκλήσεων της τάξης. Αναφέρεται στην επιλογή των αρίστων σε θέσεις στελεχών και τονίζει τη διάθεση για αξιοκρατία στις επιλογές και εξέλιξη των στελεχών χωρίς παρεμβάσεις.

Καθιερώνεται ένα «αξιοκρατικό σύστημα επιλογής στελεχών διοίκησης» ανατρέποντας το υφιστάμενο σύστημα «το οποίο απέκλειε ικανούς υποψηφίους αφ' ενός με τον συγκεκριμένο τρόπο μοριοδότησης, αφ' ετέρου με την αδιαφανή διαδικασία συνέντευξης...» Αναφορικά με τη διαδικασία της συνέντευξης, στην εισηγητική έκθεση γίνεται λόγος για προετοιμασία του υποψηφίου σε συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης ώστε να εστιάζει στις ικανότητες των υποψηφίων για αντιμετώπιση και επίλυση προβλημάτων και θεσπίζεται για πρώτη φορά η μαγνητοφώνηση της συνέντευξης και η υποχρέωση του συμβουλίου επιλογής για αιτιολογημένη βαθμολογία.

Το 2015, σε μια περίοδο ανασφάλειας και σημαντικών ανακατατάξεων στην ελληνική κοινωνία, με τα αποτελέσματα της οικονομικής κρίσης αποτυπωμένα σε όλες τις πτυχές και του εκπαιδευτικού συστήματος, με την αλλαγή της κυβέρνησης κατατίθεται ένα νέο σχέδιο νόμου με ρυθμίσεις που αφορούν σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Το σύστημα επιλογής διευθυντών των σχολικών μονάδων περιλαμβάνει τον φάκελο υποψηφιότητας, στον οποίο εμπεριέχονται και αποδεικνύονται τα τυπικά προσόντα των υποψηφίων, αλλά βασική διαφοροποίηση συνιστά η κατάργηση του κριτηρίου της συνέντευξης και η αντικατάστασή της με την ψηφοφορία. Βασικό επιχείρημα των εισηγητών του νομοσχεδίου αυτού ήταν ότι τα στελέχη εκπαίδευσης θα πρέπει να έχουν την αποδοχή από τους συναδέλφους τους και μάλιστα, «η συγκέντρωση μικρού ποσοστού συνεπάγεται αποκλεισμό από την περαιτέρω διαδικασία επιλογής». Ο Νόμος αυτός προκάλεσε αντιδράσεις και θεωρήθηκε σε πολλά σημεία αντισυνταγματικός (Απόφαση 856/2016 του Συμβουλίου Επικρατείας και 711/2016 του Ανωτάτου Διοικητικού Δικαστηρίου).

Η απόφαση αυτή οδήγησε στη δημιουργία του Ν. 4473/2017, ο οποίος ουσιαστικά συγκεντρώνει στοιχεία τόσο από το Νομικό Πλαίσιο του 2010 όσο και από το Νομικό Πλαίσιο του 2015 για την επιλογή διευθυντικών στελεχών. Έτσι λοιπόν με τον Νόμο του 2017 η διαδικασία της ψηφοφορίας αντικαθιστάται από τα Φύλλα Αποτίμησης της γενικότερης συγκρότησης του υποψηφίου, που συμπληρώνονται από τους συλλόγους διδασκόντων, αλλά και επανέρχεται η συνέντευξη «...στην οποία όλοι οι υποψήφιοι δύνανται αφενός να υποστηρίζουν πλήρως την υποψηφιότητά τους και τα εν γένει προσόντα τους, αφετέρου να διατυπώσουν ενδελεχώς τις απόψεις τους επί των διαλαμβανομένων στο πρακτικό του συλλόγου διδασκόντων...» αλλά με μικρότερη βαθμολογική ένταση και διασφάλιση αντικειμενικών κριτηρίων κατά τη διαδικασία της συνέντευξης. Η εισαγωγή των Φύλλων Αποτίμησης στηρίζεται στη γενικότερη ρητορική των κυβερνήσεων του ΣΥΡΙΖΑ για πιο δημοκρατικές διαδικασίες καθώς «Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελεί ένα συλλογικό όργανο που συγκροτείται και λειτουργεί με εχέγγυα αξιοκρατίας, αμεροληψίας και αντικειμενικότητας.» Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι «η διατύπωση της γνώμης των εκπαιδευτικών συνιστά ένα εργαλείο αντικειμενικής και αμερόληπτης κρίσης και δρα επικουρικά στη διαμόρφωση εικόνας των προσόντων του υποψηφίου...»

Ένα ακόμη βασικό στοιχείο αυτού του νόμου αναφορικά με τα κριτήρια για την επιλογή στελεχών, είναι και η συμπερίληψη στον φάκελο υποψηφιότητας αναλυτικού βιογραφικού σημειώματος «στο οποίο οι υποψήφιοι θα παραθέτουν τυχόν προσόντα που δεν μοριοδοτούνται και που κατά την κρίση τους έχουν συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και θα συντείνουν ουσιωδώς στην βέλτιστη εκπλήρωση των καθηκόντων τους, όπως άλλες σπουδές, επιμόρφωση και μετεκπαίδευση, οργάνωση εκπαιδευτικών συνεδρίων...»

5.1.1 Συγκριτικός πίνακας του νομικού πλαισίου για τα μετρήσιμα κριτήρια επιλογής από το 2006 έως και το 2017

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τα συγκριτικά αποτελέσματα της ανάλυσης των τεσσάρων νόμων που αφορούν στα μετρήσιμα κριτήρια επιλογής διευθυντών στην εκπαίδευση, από το 2006 έως και το 2017, με σκοπό την αντικειμενική αποτύπωση των κριτηρίων αυτών και τη σύγκρισή του.

Πίνακας 1. Συγκριτικός πίνακας νομοθετικού πλαισίου 2006-2017.

Νομοθετικό Πλαίσιο	N.3467/2006	N. 3848/2010	N.4327/2015	N. 4473/2017
Διάρκεια Θητείας	4 έτη	4 έτη	2 έτη	2 έτη
Προαπαιτούμενα:				
Εκπαιδευτική εμπειρία	Πάνω από 12 έτη	Πάνω από 8 έτη	Πάνω από 10 έτη	Πάνω από 10 έτη
Διδακτική Εμπειρία	Πάνω από 4 έτη	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.
Κριτήρια επιλογής:				
Διδακτορικός τίτλος	4,5 μόρια	6 μόρια	4 μόρια	4 μονάδες
Μεταπτυχιακός τίτλος	2,5 μόρια με μέγιστο το 5,5.	4 μόρια	2,5 μόρια με μέγιστο τα 4 μόρια	2,5 μονάδες με μέγιστο τις 5 μονάδες
Επιμόρφωση Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.	1 μόριο	1 μόριο	0,5 μόρια	0,5 μονάδες
Διδασκαλείο	2,5 μόρια	3 μόρια	2 μονάδες	2 μονάδες
Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ ή ΑΤΕΙ	2 μόρια	3 μόρια	2 μονάδες	1,5 μονάδα
Πτυχίο Νηπιαγωγών ή Παιδαγωγικής Ακαδημίας	-	1 μόριο	0,5 μονάδας	0,5 μονάδας
Πιστοποιημένη γνώση ΤΠΕ σε επίπεδο 1	0,25 μόριο	2 μόρια	0,5 μονάδας	0,5 μονάδας
Πιστοποιημένη γνώση ΤΠΕ σε επίπεδο 2		3 μονάδες	-	
Πιστοποιημένη γνώση ξένης γλώσσας σε επίπεδο B2	0,5 μονάδας	1,5 μονάδες	0,5 μονάδας	0,8 μονάδας
Πιστοποιημένη γνώση ξένης γλώσσας σε επίπεδο >B2	1 μονάδα	2,5 μονάδες	1 μονάδα	1 μονάδα
Πιστοποιημένη γνώση δεύτερης ξένης γλώσσας σε επίπεδο B2	0,5 μόριο	0,75 μόριο	0,25 μόριο	0,4 μονάδας
Πιστοποιημένη γνώση δεύτερης ξένης γλώσσας σε επίπεδο >B2	1 μόριο	1,25 μόρια	0,5 μόριο	0,5 μονάδας

Διδακτικά έτη	2 μονάδες ανά έτος πέραν του 5 ^{ου} με μέγιστο τα 11 μόρια	0,5 μονάδα για κάθε έτος μετά το 8 ^ο με μέγιστο τις 8 μονάδες.	1 μονάδα για κάθε έτος μετά το 8 ^ο με μέγιστο τις 11 μονάδες.	1 μονάδα για κάθε έτος μετά το 10 ^ο με μέγιστο τις 11 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 τη μία μονάδα.	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
Προϊστάμενος σχολικής μονάδας, προϊστάμενος τμήματος εκπαιδευτικών θεμάτων, υποδιευθυντής σχολικής μονάδας, υπεύθυνος τομέα, υπεύθυνος ΕΚΦΕ, υπεύθυνος ΣΕΠ και υπεύθυνος ΠΛΗΝΕΤ.	0,25 μονάδας ανά έτος με μέγιστο το 0,5 μονάδας.	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.
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 20 μονάδες	Μέγιστο τις 15 μονάδες	-	Μέγιστο 8 μονάδες
Ψηφοφορία	-	-	Μέγιστο τις 12 μονάδες	
Αξιολογικές εκθέσεις		Μέγιστο τις 12 μονάδες		
Σύνολο	56 μονάδες	65 μονάδες	37 μονάδες	33 μονάδες

Πίνακας 2. Συγκριτικός πίνακας νομοθετικού πλαισίου 2006-2017 κατά απόλυτες τιμές.

Νομοθετικό Πλαίσιο	N.3467/2006	N. 3848/2010	N.4327/2015	N. 4473/2017
Διάρκεια Θητείας	4 έτη	4 έτη	2 έτη	2 έτη

Προσπαιτούμενα:				
Εκπαιδευτική εμπειρία	Πάνω από 12 έτη	Πάνω από 8 έτη	Πάνω από 10 έτη	Πάνω από 10 έτη
Διδακτική Εμπειρία	Πάνω από 4 έτη	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.
Κριτήρια επιλογής:				
Διδακτορικός τίτλος	8,03%	9,25%	10,81%	12,12%
Μεταπτυχιακός τίτλος	4,46%	6,15%	6,75%	7,57%
Επιμόρφωση Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.	1,78%	1,53%	1,35%	1,51%
Διδασκαλείο	4,46%	4,61%	5,40%	6,06%
Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ ή ΑΤΕΙ	3,57%	4,61%	5,40%	4,54%
Πτυχίο Νηπιαγωγών ή Παιδαγωγικής Ακαδημίας	-	1,53%	1,35	1,51%
Πιστοποιημένη γνώση ΤΠΕ σε επίπεδο 1	0,44%	3,07%	1,35%	1,51%
Πιστοποιημένη γνώση ΤΠΕ σε επίπεδο 2		4,61%	-	
Πιστοποιημένη γνώση ξένης γλώσσας σε επίπεδο B2	0,89%	2,30%	1,35%	2,42%
Πιστοποιημένη γνώση ξένης γλώσσας σε επίπεδο >B2	1,78%	3,84%	2,70%	3,03%
Πιστοποιημένη γνώση δεύτερης ξένης γλώσσας σε επίπεδο B2	0,89%	1,15%	0,67%	1,21%
Πιστοποιημένη γνώση δεύτερης ξένης γλώσσας σε επίπεδο >B2	1,78%	1,92%	1,35%	1,51%
Διδακτικά έτη	19,64%	12,30	29,72%	33,33%
Προϋπηρεσία ως Περιφερειακός Διευθυντής εκπαίδευσης, σχολικός σύμβουλος, διευθυντής εκπαίδευσης,	0,89%	0,76%	1,35%	1,51%

προϊστάμενος γραφείου, διευθυντής σχολικής μονάδας, υπεύθυνος ΚΠΕ, υπεύθυνος ΚΕΔΥΥ, άσκηση καθοδηγητικού έργου.				
Προϊστάμενος σχολικής μονάδας, προϊστάμενος τμήματος εκπαιδευτικών θεμάτων, υποδιευθυντής σχολικής μονάδας, υπεύθυνος τομέα, υπεύθυνος ΕΚΦΕ, υπεύθυνος ΣΕΠ και υπεύθυνος ΠΑΗΝΕΤ.	0,44%	0,76%	0,67%	1 μονάδα ανά έτος με μέγιστο τις δύο μονάδες.
Συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια	0,44%	0,38%	0,67%	3,03%
Συνέντευξη	35,71%	23,07	-	24,24%
Ψηφοφορία	-	-	32,43%	
Αξιολογικές εκθέσεις		18,46%		
Σύνολο	56 μονάδες	65 μονάδες	37 μονάδες	33 μονάδες

5.1.2 Ερμηνεία των συγκριτικών πινάκων μετρήσιμων κριτηρίων

Αρχικά ερμηνεύοντας τα προαπαιτούμενα του Νομικού Πλαισίου από το 2006 έως και το 2017, παρατηρείται μια τάση μείωσης στην απαιτούμενη εκπαιδευτική εμπειρία και ταυτόχρονα μια τάση αύξησης της διδακτικής εμπειρίας. Συγκεκριμένα, το 2006 η εκπαιδευτική εμπειρία είχε οριστεί σε πάνω από 12 έτη και το 2017 ήταν πάνω από 10 έτη (μειώθηκε κατά 2 χρόνια). Όσον αφορά τη διδακτική εμπειρία το 2006 είχε οριστεί σε πάνω από 4 έτη, ενώ το 2017 έφτασε σε πάνω από 8 έτη (αυξήθηκε κατά 4 χρόνια).

Όσον αφορά τα κριτήρια εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής κατάρτισης παρατηρούνται τα εξής:

- Το διδακτορικό με το νόμο του 2006 παίζει ρόλο 8%, με το νόμο του 2010 παίζει ρόλο 9,2%, με το Νόμο του 2015 παίζει ρόλο 10,8% και τέλος με το

Νόμο του 2017 παίζει ρόλο 12,12%. Διαπιστώνει λοιπόν κανείς ότι η σημασία του διδακτορικού τίτλου εμφανίζει μια ανοδική τάση από 8% σε 12.12%, γεγονός που υποδεικνύει την τάση των σχετικών φορέων για ενίσχυση της σημασίας της επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης.

- Ο μεταπτυχιακός τίτλος με το νόμο του 2006 παίζει ρόλο 4,5%, με το νόμο του 2010 παίζει ρόλο 6,15%, με το νόμο του 2015 παίζει ρόλο 6,75% και τέλος με το Νόμο του 2017 παίζει ρόλο 7,57%. Από αυτά τα αποτελέσματα, εύκολα διαπιστώνει κανείς ότι και η σημασία του μεταπτυχιακού τίτλου εμφανίζει μια ανοδική τάση από 4,5% σε 7,57%, γεγονός που υποδεικνύει την τάση των σχετικών φορέων για ενίσχυση της σημασίας της επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης.
- Η επιμόρφωση Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. με το νόμο του 2006 παίζει ρόλο 1,78%, με το νόμο του 2010 παίζει ρόλο 1,53%, με το νόμο του 2015 παίζει ρόλο 1,35% και τέλος με το Νόμο του 2017 παίζει ρόλο 1,51%. Από αυτά τα αποτελέσματα αυτά διαπιστώνει κανείς ότι η σημασία της επιμόρφωσης Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε παρουσιάζει μια μικρή πτωτική τάση από 1,78% σε 1,51%.
- Η επιμόρφωση στο Διδασκαλείο με το νόμο του 2006 παίζει ρόλο 4,46%, με το νόμο του 2010 παίζει ρόλο 4,61%, με το νόμο του 2015 παίζει ρόλο 5,40% και τέλος με το Νόμο του 2017 παίζει ρόλο 6%. Από τα αποτελέσματα αυτά διαπιστώνει κανείς ότι η σημασία της επιμόρφωσης στο Διδασκαλείο παρουσιάζει μια αισθητά ανοδική τάση, από 4,46% σε 6%.
- Η σημασία του δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ ή ΑΤΕΙ με το νόμο του 2006 παίζει ρόλο 3,57%, με το νόμο του 2010 παίζει ρόλο 4,61%, με το νόμο του 2015 παίζει ρόλο 5,40% και τέλος με το Νόμο του 2017 παίζει ρόλο 4,54%. Από αυτά τα αποτελέσματα αυτά διαπιστώνει κανείς ότι η σημασία της επιμόρφωσης με δεύτερο πτυχίο παρουσιάζει μια μη σταθερή πορεία, με συνεχείς αυξομειώσεις. Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι από το 3,57% που ήταν το 2006 έφτασε σε 4,54 το 2017%.
- Η σημασία της πιστοποιημένης γνώσης ΤΠΕ σε πρώτο επίπεδο με το νόμο του 2006 παίζει ρόλο 0,44%, με το νόμο του 2010 παίζει ρόλο 3%, με το νόμο του 2015 παίζει ρόλο 1,35% και τέλος με το Νόμο του 2017 παίζει ρόλο 1,51%. Από αυτά τα αποτελέσματα αυτά διαπιστώνει κανείς ότι η σημασία της πιστοποιημένης γνώσης ΤΠΕ αρχικά υποεκτιμήθηκε, έπειτα πιθανότατα

υπερεκτιμήθηκε και με τους δύο τελευταίους νόμους είναι σταθμισμένη περίπου στο 1,5%.

- Όσον αφορά στην πιστοποιημένη γνώσης της ξένης γλώσσας σε επίπεδο B2, με το νόμο του 2006 παίζει ρόλο 0,89%, με το νόμο του 2010 παίζει ρόλο 2,3%, με το νόμο του 2015 παίζει ρόλο 1,35% και τέλος με το Νόμο του 2017 παίζει ρόλο 2,42%. Θα μπορούσε να πει κανείς ότι υπάρχει γενικότερα μια αυξητική τάση στη σημασία της γνώσης της ξένης γλώσσας, από 0,89% που ήταν με το νόμο του 2006 σε 2,42% με το νόμο του 2017.
- Όσον αφορά στην πιστοποιημένη γνώσης της ξένης γλώσσας σε επίπεδο ανώτερο από το B2, με το νόμο του 2006 παίζει ρόλο 1,78%, με το νόμο του 2010 παίζει ρόλο 3,84%, με το νόμο του 2015 παίζει ρόλο 2,70% και τέλος με το Νόμο του 2017 παίζει ρόλο 3,03%. Θα μπορούσε να πει κανείς ότι και εδώ υπάρχει γενικότερα μια αυξητική τάση στη σημασία της γνώσης της ξένης γλώσσας σε ανώτερο επίπεδο του B2, από 1,78% που ήταν με το νόμο του 2006 σε 3,03 με το νόμο του 2017.
- Όσον αφορά τη σημασία της γνώσης της δεύτερης γλώσσας σε επίπεδο B2, με το νόμο του 2006 παίζει ρόλο 0,89%, με το νόμο του 2010 παίζει ρόλο 1,15%, με το νόμο του 2015 παίζει ρόλο 0,67% και τέλος με το Νόμο του 2017 παίζει ρόλο 1,21%. Θα μπορούσε να πει κανείς ότι και εδώ υπάρχει γενικότερα μια μικρή αυξητική τάση στη σημασία της γνώσης της δεύτερης ξένης γλώσσας σε επίπεδο B2, από 0,89% που ήταν με το νόμο του 2006 σε 1,21% με το νόμο του 2017.
- Όσον αφορά τη σημασία της πιστοποιημένης γνώσης της δεύτερης γλώσσας σε επίπεδο ανώτερο του B2, με το νόμο του 2006 παίζει ρόλο 1,78%, με το νόμο του 2010 παίζει ρόλο 1,92%, με το νόμο του 2015 παίζει ρόλο 1,35% και τέλος με το Νόμο του 2017 παίζει ρόλο 1,51%.
- Όσον αφορά στη σημασία των διδακτικών ετών, διαπιστώνεται ότι στο νόμο του 2006 η σημασία είναι της τάξης του 19,64%, το 2010 της τάξης του 12,30%, το 2015 της τάξης του 29,7% και το 2017 της τάξης του 33,33%. Παρατηρείται λοιπόν ότι η σημασία που μπορεί να έχει η διδακτική προϋπηρεσία για έναν υποψήφιο παρουσιάζει αυξητική τάση από 12,3% το 2006 σε 33,33% το 2017. Βέβαια αυτό το συμπέρασμα δεν είναι απόλυτο διότι αλλάζουν σε κάθε νομοθεσία τα όρια πέραν των οποίων αρχίζει να μοριοδοτείται η διδακτική εμπειρία.

- Όσον αφορά τη σημασία της προϋπηρεσίας ως Περιφερειακός Διευθυντής εκπαίδευσης, σχολικός σύμβουλος, διευθυντής εκπαίδευσης, προϊστάμενος γραφείου, διευθυντής σχολικής μονάδας, υπεύθυνος ΚΠΕ, υπεύθυνος ΚΕΔΥΥ, άσκηση καθοδηγητικού έργου, με το νόμο του 2006 η σημασία του φτάνει το 1,78%, το 2010 το 6,15%, το 2015 το 5,40% και τέλος το 2017 το 6%. Παρατηρείται λοιπόν μια ραγδαία αύξηση της σημασίας των διοικητικών καθηκόντων του υποψηφίου από το 2010 και έπειτα.
- Όσον αφορά τη σημασία της προϋπηρεσίας ως Προϊστάμενος σχολικής μονάδας, προϊστάμενος τμήματος εκπαιδευτικών θεμάτων, υποδιευθυντής σχολικής μονάδας, υπεύθυνος τομέα, υπεύθυνος ΕΚΦΕ, υπεύθυνος ΣΕΠ και υπεύθυνος ΠΛΗΝΕΤ, το 2006 ήταν της τάξης του 0,89%, το 2010 της τάξης του 3,07%, το 2015 της τάξης του 2,70% και τέλος το 2017 της τάξης του 6,06%. Παρατηρείται και εδώ μια ραγδαία αύξηση της σημασίας της συγκεκριμένης ανάληψης καθηκόντων, από το 2017 και έπειτα.
- Η σημασία της συνέντευξης στο νόμο του 2006 φτάνει το 35,7% και το 2010 το 23,07%. Όπως προαναφέρθηκε το 2015 καταργείται και το 2017 επανέρχεται με σημασία της τάξης του 24%.

Συμπερασματικά λοιπόν τα τελευταία χρόνια (2006-2017) έχουν γίνει σημαντικές και αξιόλογες προσπάθειες δημιουργίας ενός συστήματος επιλογής με πιο αντικειμενικά κριτήρια, με σκοπό την αξιοποίηση ατόμων που μπορούν στην ουσία να εκπληρώσουν με θετικά αποτελέσματα τον πολυδιάστατο ρόλο του διευθυντή σχολικής μονάδας. Οι προσπάθειες αυτές άλλοτε έφεραν κάποιο επιθυμητό αποτέλεσμα και άλλοτε όχι.

5.2 Αναζήτηση αποτελεσματικών μοντέλων διοίκησης μέσω των κυβερνητικών ρυθμίσεων

Η μελέτη των Νομοσχεδίων και των Εισηγητικών τους Εκθέσεων καταδεικνύει ότι οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες δε βασίστηκαν ιδιαίτερα σε επίσημα μοντέλα διοίκησης αλλά οι αναφορές τους είναι πιο γενικές κάνοντας λόγο για ικανά στελέχη εκπαίδευσης, με δημοκρατική συμπεριφορά και ικανότητες διοίκησης.

Από την ανάλυση της Αιτιολογικής έκθεσης του Ν. 3467/06 αλλά και του προς ψήφιση σχεδίου νόμου δεν προκύπτει κάποια ιδιαίτερη αναφορά σε επίσημα μοντέλα διοίκησης. Σε ένα σημείο γίνεται λόγος για διοίκηση που εφαρμόζει την αξιολόγηση όχι όμως όλων των εμπλεκομένων στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά την αξιολόγηση των στελεχών *«...Να μην ακυρώνει οποιοδήποτε εσωτερικό σύστημα αξιολόγησης που κατ' ανάγκη συνεπάγεται η συνεχής εναλλαγή προσώπων στις θέσεις των στελεχών της εκπαίδευσης»*.

Επίσης, μια ακόμα αναφορά σε μοντέλα διοίκησης αφορά στην οργανωτική διάχυση αρμοδιοτήτων σε κατώτερα επίπεδα διοίκησης. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται ότι η διοικητική οργάνωση θα πρέπει να είναι δομημένη έτσι ώστε *«... να παρέχει ουσιαστικές αρμοδιότητες σε όλες τις βαθμίδες της διοίκησης και της καθοδήγησης»*.

Από την ανάλυση της Αιτιολογικής έκθεσης του Ν. 3848/2010 αλλά και του προς ψήφιση σχεδίου νόμου προκύπτουν επίσης ελάχιστες αναφορές σε επίσημα μοντέλα διοίκησης. Πιο συγκεκριμένα γίνεται μια αναφορά στη διοίκηση με εστίαση στην ικανότητα των υποψηφίων για αντίληψη της πραγματικότητας καθώς επίσης και στην αξιοποίηση της ικανότητάς τους για ανάληψη πρωτοβουλιών. Οι συγκεκριμένες δεξιότητες θα ανιχνεύονται μέσω της συνέντευξης *«... η συνέντευξη να εστιάζει στις ικανότητες του υποψηφίου για αντίληψη της πραγματικότητας και αξιοποίηση των δυνατοτήτων του για ανάληψη πρωτοβουλιών...»*.

Ο Ν. 4327/2015 δεν διαφοροποιείται σημαντικά, όσον αφορά σε αναφορές σε μοντέλα διοίκησης, από τους προηγούμενους νόμους. Από την ανάλυση του σχεδίου νόμου και της Αιτιολογικής Έκθεσης προκύπτει ότι οι εισηγητές επικεντρώνονται στα κριτήρια και επιφανειακά αναφέρονται σε ικανότητες διοίκησης, οργάνωσης και συντονισμού και σε διοικητική και καθοδηγητική εμπειρία.

Για πρώτη φορά όμως γίνεται λόγος για δημοκρατικό στυλ διοίκησης και μάλιστα εστιάζουν στη δημοκρατική συμπεριφορά των υποψηφίων στελεχών και την αποδοχή τους από την εκπαιδευτική κοινότητα. Μεταξύ άλλων τονίζεται ότι τα υποψήφια στελέχη *«... οφείλουν (...) να διαθέτουν επικοινωνιακές δεξιότητες, να εμφορούνται από διάθεση για ουσιαστική συνεργασία με όλους/ες όσοι/ες*

συναποτελούν τη σχολική κοινότητα και να σέβονται τους/τις συναδέλφους, τους μαθητές/τις μαθήτριες και τους γονείς». Με το συγκεκριμένο άλλωστε σκεπτικό απεσύρθη η διαδικασία της συνέντευξης και εισήχθη η ψηφοφορία από τους συλλόγους διδασκόντων.

Ο Ν. 4473/2017 ψηφίστηκε προκειμένου να αντικαταστήσει τον προηγούμενο νόμο που κρίθηκε αντισυνταγματικός σε πολλά σημεία του. Επομένως δε διαφοροποιείται ιδιαίτερα ως προς την ανάδειξη αποτελεσματικών μοντέλων διοίκησης. Γίνεται μόνο αναφορά στην «*ανάδειξη των πλέον ικανών*» χωρίς να προσδιορίζεται πώς νοηματοδοτείται η ικανή διοίκηση.

Συμπερασματικά λοιπόν από την ανάλυση καταδεικνύεται ότι οι κυβερνητικές ρυθμίσεις, παρά το γεγονός ότι επικαλούνται ελλείψεις, αδικίες και δυσλειτουργίες στα υπό αντικατάσταση συστήματα επιλογής, δεν ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένα μοντέλα διοίκησης αλλά ουσιαστικά επικεντρώνονται στα κριτήρια επιλογής, των οποίων τη βαρύτητα εναλλάσσουν κάθε φορά κατά βούληση, ανάλογα με τις επιδιώξεις της εκάστοτε κυβέρνησης.

5.3 Νοηματοδότηση της αποτελεσματικής διοίκησης

Η αποτελεσματική διοίκηση, στα πλαίσια των ερευνών για τα αποτελεσματικά σχολεία, είναι ένας τομέας που βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος διεθνώς. Οι κυβερνητικές ρυθμίσεις των τελευταίων χρόνων, αναφορικά με την επιλογή στελεχών, τονίζουν κάθε φορά την αναγκαιότητα αναζήτησης αποτελεσματικών στελεχών της εκπαίδευσης με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι ερευνητές που ασχολούνται με την αποτελεσματικότητα των σχολείων επισημαίνουν ότι βασικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα είναι η σταθερή ηγεσία. Στον Ν. 3467/2006 τονίζεται ότι απαραίτητος όρος για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης είναι η σταθερή διοίκηση. Ορίζεται λοιπόν ότι τα στελέχη επιλέγονται για τετραετή θητεία με στόχο τη «*...συνέχεια στη διοίκηση...*».

Σημαντικός, επίσης, παράγοντας για αποτελεσματική διοίκηση θεωρείται η επίγνωση που πρέπει να διαθέτουν τα στελέχη της εκπαίδευσης για την αποστολή τους. Βασική αποστολή τους λοιπόν ορίζεται, σύμφωνα με την Αιτιολογική Έκθεση του προς ψήφιση Νόμου, η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών στο έργο τους καθώς και η καθοδήγησή τους. Τονίζεται ακόμα η ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και επίλυσης των προβλημάτων που ανακύπτουν *«...εκτιμάται η ικανότητα του υποψηφίου να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να επιλύει προβλήματα...»*. Μεγάλης σημασίας θεωρείται επίσης η συμβολή των στελεχών στην προσπάθεια διαρκούς βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και τον συντονισμό του.

Αποτελεσματικό θεωρείται ακόμα, το στέλεχος που συμβάλλει στη διαμόρφωση κατάλληλου παιδαγωγικού περιβάλλοντος το οποίο διαπνέεται από εμπιστοσύνη και διάθεση για συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να αποτελεί έμπνευση για τους εκπαιδευτικούς με στόχο τη βελτίωση του παρεχόμενου έργου *«...να δημιουργεί το κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση των καθηκόντων τους...»*

Από την ανάλυση της Αιτιολογικής έκθεσης του Ν. 3848/2010 αλλά και του προς ψήφιση σχεδίου νόμου καταγράφονται λίγες αναφορές σχετικές με την αποτελεσματική διοίκηση. Οι εισηγητές εστιάζουν στην ανάγκη εξορθολογισμού της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού και την κάλυψη όλων των θέσεων, κυρίως όμως σε ό,τι αφορά τη συνύπαρξη πλεονασματικών και ελλειμματικών περιοχών. Σημαντική κρίνεται και η ορθολογική λειτουργία με κύριο ζητούμενο την αποτροπή της σπατάλης. Δεν υπάρχουν άλλες καταγραφές σχετικά με τη νοηματοδότηση της αποτελεσματικής διοίκησης.

Το ίδιο παρατηρείται και από την ανάλυση του νομοσχεδίου 4327/2015 και της Αιτιολογικής του Έκθεσης. Αναφορικά με τη νοηματοδότηση της αποτελεσματικής διοίκησης καταγράφεται μόνο ο συντονισμός και η διευκόλυνση του εκπαιδευτικού έργου σαν κύρια αποστολή όσων κατέχουν θέσεις ευθύνης ενώ στην Αιτιολογική Έκθεση του Ν. 4473/2017, που ουσιαστικά 'διορθώνει' το προηγούμενο νομοσχέδιο, καταγράφεται μόνο η αναγκαιότητα *«ανάδειξης των πλέον ικανών»*.

5.4 Αιτίες αναγκαιότητας τροποποίησης του συστήματος επιλογής

Από τη μελέτη των κειμένων στο σύνολό τους διαπιστώνεται η διάθεση ανάδειξης των λόγων που επιβάλλουν την ανάγκη κάθε φορά για τροποποιήσεις των υφιστάμενων νόμων και αντικατάστασή τους από νέες ρυθμίσεις.

Στο Σχέδιο νόμου του 2006 αναδεικνύεται σαν κυρίαρχη αιτία τροποποίησης του συστήματος επιλογής η αναγκαιότητα ύπαρξης κριτηρίων αντικειμενικών, διαφανών και μετρήσιμων, τα οποία αποτιμώνται με συγκεκριμένες αξιολογικές μονάδες. Για τους λόγους αυτούς καταρτίζονται πίνακες για την επιλογή όλων των στελεχών της εκπαίδευσης και συγκροτούνται συμβούλια επιλογής, που απαρτίζονται από εκπροσώπους πανεπιστημίων, για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας τους, για τα ανώτερα στελέχη. Στην Αιτιολογική Έκθεση αναφέρεται μεταξύ άλλων «... συγκροτούνται τα συμβούλια επιλογών σχολικών συμβούλων, διευθυντών εκπαίδευσης και προϊσταμένων εκπαίδευσης από εκπροσώπους των πανεπιστημίων και του παιδαγωγικού ινστιτούτου με τη συμμετοχή των αιρετών μελών των κεντρικών υπηρεσιακών συμβουλίων, που κατά τεκμήριο διαθέτουν κύρος και αξιοπιστία και ορίζονται τα αρμόδια υπηρεσιακά συμβούλια για την επιλογή των λοιπών στελεχών της εκπαίδευσης» .

Στο ίδιο νομοσχέδιο επισημαίνεται η αναγκαιότητα για τροποποιήσεις λόγω της εξέλιξης των εκπαιδευτικών αναγκών και της υποχρέωσης να ανταποκρίνεται το εκπαιδευτικό σύστημα στις σύγχρονες ανάγκες. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι «...ένα σύγχρονο σύστημα διοίκησης και καθοδήγησης πρέπει να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ραγδαία μεταβαλλόμενες ανάγκες και απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης...» .

Από την ανάλυση της αιτιολογικής έκθεσης του νόμου 3848/2010 αλλά και του προς ψήφιση σχεδίου νόμου προκύπτει η αναγκαιότητα τροποποίησης και γενικότερων μεταρρυθμίσεων λόγω της σύγκλισης με τους στόχους που έχουν τεθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση, αφού πλέον το εκπαιδευτικό σύστημα συγχρηματοδοτείται από το ΕΣΠΑ, κυρίως για την εφαρμογή καινοτομιών και την εισαγωγή ψηφιακών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και λόγω των αρνητικών διαπιστώσεων που έχουν γίνει στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και για διαπιστωμένες αδυναμίες που προέκυψαν από τα αρνητικά αποτελέσματα της έκθεσης του ΟΟΣΑ. Σημειώνεται ότι «...η διαχρονικά θετική παρουσία του εκπαιδευτικού δεν

*αρκεί για να διασφαλιστεί η ποιότητα που απαιτεί σήμερα το σύγχρονο σχολείο (...)
Οι αρνητικές διαπιστώσεις όσον αφορά στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα
του εκπαιδευτικού μας συστήματος σηματοδοτούν την αναγκαιότητα για άμεσες
παρεμβάσεις ώστε να αντιμετωπιστούν πάγιες ανορθολογικές καταστάσεις που
εντοπίζονται καθημερινά...»*

Στο νομοσχέδιο 4327/2015, αναφορικά με τις αιτίες αναγκαιότητας τροποποίησης του συστήματος επιλογής, οι εισηγητές επικεντρώνονται στη ρητορική για εισαγωγή δημοκρατικών διαδικασιών. Γίνεται λόγος για επανόρθωση αδικιών και για διόρθωση των στρεβλώσεων που παρατηρήθηκαν με τους προηγούμενους νόμους. Βασικό στοιχείο του συγκεκριμένου νομοσχεδίου είναι η κατάργηση της συνέντευξης που θεωρείται μια αδιαφανής διαδικασία κατά την οποία δεν υπάρχει δυνατότητα τεκμηρίωσης των ικανοτήτων των υποψηφίων και η οποία στο παρελθόν λειτούργησε ως εργαλείο για την ανάδειξη προσώπων αποδεκτών και επιθυμητών στους κατά καιρούς κυβερνώντες. Συγκεκριμένα τονίζεται ότι «...οι προϋποθέσεις επιλογής δεν είναι δυνατόν να διαπιστωθούν εάν συντρέχουν ή όχι στη διάρκεια μιας ολιγόλεπτης συνέντευξης η οποία στο παρελθόν χρησιμοποιήθηκε κατά κόρον για την επιλογή ημετέρων της εκάστοτε εξουσίας...». Για τους λόγους αυτούς προβλέπεται η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία ανάδειξης του διευθυντή στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν.

Ο Ν.4473/2017 συντάχτηκε προκειμένου να αντικαταστήσει τον προηγούμενο νόμο που κρίθηκε από το ΣτΕ αντισυνταγματικός σε πολλά σημεία του. Αυτό επικαλούνται οι εισηγητές του νομοσχεδίου στην Αιτιολογική Έκθεση όσον αφορά αναγκαιότητα σύνταξής του. Υποστηρίζεται λοιπόν ότι το προηγούμενο σύστημα επιλογής θεσπίστηκε με στόχο την ενίσχυση των δημοκρατικών διαδικασιών αλλά για λόγους τήρησης των συνταγματικών αρχών, και με στόχο τη θεραπεία των αρχών της ισότητας και της αξιοκρατίας προτείνονται νέες ρυθμίσεις για την επιλογή και τοποθέτηση στελεχών εκπαίδευσης. Τονίζεται ότι «...εν όψει της πρόσφατης αρ. 711/2017 Απόφασης της Ολομέλειας του Συμβουλίου της Επικρατείας και τις υποχρεώσεις της διοίκησης να συμμορφώνεται άμεσα, χωρίς χρονική καθυστέρηση, με το περιεχόμενο και το διατακτικό των δικαστικών αποφάσεων, κρίνεται επιβεβλημένη η προτεινόμενη ρύθμιση για την επιλογή και τοποθέτηση των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων και Ε.Κ..»

5.5 Ανάδειξη των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων από τις προτεινόμενες αλλαγές

Η βελτίωση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ένα από τα αναμενόμενα οφέλη που τονίζονται στην πλειοψηφία των νομοθετικών κειμένων που μελετήθηκαν. Στην Αιτιολογική Έκθεση του 2006 γίνεται αναφορά στην ανύψωση του επιπέδου της εκπαίδευσης και τη βελτίωση των ποιοτικών της στοιχείων. Υποστηρίζεται επίσης ότι σημαντικό όφελος θα είναι η αποτελεσματική διοίκηση με εξασφαλισμένο κύρος, παράγοντας που είναι απαραίτητος για την αποτελεσματικότητά της.

Στην αποτελεσματικότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου στοχεύει και το σχέδιο νόμου 3848/2010 σύμφωνα με τους εισηγητές. Με τις προτεινόμενες ρυθμίσεις επιτυγχάνεται εξασφάλιση ενδυναμωμένων και εκπαιδευμένων εκπαιδευτικών και παροχή υψηλής ποιότητας παιδείας που θεωρείται παράγοντας προσωπικής επιτυχίας των νέων. Τα οφέλη που αναμένονται θα είναι κοινωνικά και οικονομικά καθώς τονίζεται ότι η παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός ανάπτυξης της κοινωνίας αλλά και ως μοχλός ανάπτυξης της οικονομίας *«...Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι η παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα προσωπικής επιτυχίας κάθε νέου και κάθε πολίτη αλλά και το σημαντικότερο μοχλό ανάπτυξης της κοινωνίας και της οικονομίας κάθε χώρας...»*

Το «Νέο Σχολείο», που αποτελεί το όραμα της κυβέρνησης, με το σύνθημα «Πρώτα ο μαθητής» εστιάζει στις ανάγκες των μαθητών και εξασφαλίζει τη συνολική αλλαγή του περιεχομένου και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Εξασφαλίζει επίσης εκπλήρωση των υψηλών προσδοκιών κάθε μαθητή και συμβάλλει στη διαμόρφωση ίσων ευκαιριών για όλους *«...Το νέο σχολείο είναι το μεγάλο και οραματικό σχέδιο και αφορά τη συνολική αλλαγή του περιεχομένου και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας. Θέτει τον μαθητή στο επίκεντρο κάθε πρωτοβουλίας στο χώρο της εκπαίδευσης και απαιτεί τον συντονισμό και τη σύγκλιση όλων των επιλογών, των ρυθμίσεων, των επενδύσεων, των αποφάσεων για την εξασφάλιση των προϋποθέσεων, τη διαμόρφωση των όρων για την εκπλήρωση υψηλών προσδοκιών για κάθε μαθητή και την άρση των ανισοτήτων...»*

Ένα ακόμη αποτέλεσμα που αναμένεται από το νέο σύστημα επιλογών είναι η αντιμετώπιση πάγιων ανορθολογικών καταστάσεων και η ανατροπή του υφιστάμενου συστήματος το οποίο δεν έδινε τη δυνατότητα σε υποψηφίους με προσόντα να συμμετάσχουν στη διαδικασία επιλογής με τον συγκεκριμένο τρόπο μοριοδότησης αλλά και μέσω της διαδικασίας της συνέντευξης που χαρακτηρίστηκε αδιαφανής διαδικασία *«...Εξειδικεύονται οι προϋποθέσεις επιλογής και ανατρέπεται το υφιστάμενο σύστημα το οποίο απέκλειε ικανούς υποψηφίους αφ' ενός με τον συγκεκριμένο τρόπο μοριοδότησης αφ' ετέρου με την αδιαφανή διαδικασία συνέντευξης...»*

Η βελτίωση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, που αναφέρεται όμως γενικόλογα και χωρίς άλλες αναφορές, είναι ένα από τα αναμενόμενα οφέλη σύμφωνα και με την Αιτιολογική Έκθεση στο σχέδιο νόμου 4327/2015. Παράλληλα όμως οι εκπονητές του συγκεκριμένου νομοθετικού κειμένου εστιάζουν στην ουσιαστική ενίσχυση των δημοκρατικών διαδικασιών με την απόσυρση της συνέντευξης και την αντικατάστασή της με τη διαδικασία της ψηφοφορίας, καθώς η εκπαιδευτική κοινότητα έχει κατά τεκμήριο καλύτερη γνώση των εκπαιδευτικών αναγκών και των προσώπων που τις ικανοποιούν και ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των συναδέλφων τους *«...Υποψήφιος που συγκεντρώνει ποσοστό μικρότερο του 20% των ψήφων, κατά τη διαδικασία ψηφοφορίας στον σύλλογο διδασκόντων αποκλείεται της περαιτέρω διαδικασίας επιλογής, καθώς θεωρείται ότι δεν ικανοποιεί επαρκώς το κριτήριο αποδοχής εκ μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας...»*

Στον Ν.4473/2017 δεν υπάρχει καμία αναφορά στα προσδοκώμενα οφέλη αφού ουσιαστικά πρόκειται για διόρθωση κάποιων σημείων του προηγούμενου νόμου.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να μελετήσει τις εξαγγελίες των εκπονητών της εκπαιδευτικής πολιτικής ως προς την αλλαγή στο σύστημα επιλογής στελεχών εκπαίδευσης μέσα από τέσσερα σχετικά νομοσχέδια και να παρουσιάσει την εξέλιξη των κριτηρίων επιλογής από το 2006 έως σήμερα, να εντοπίσει τα μοντέλα διοίκησης που προτείνουν οι εισηγητές των νομοθετικών ρυθμίσεων ως καταλληλότερα, να εντοπίσει πως νοηματοδοτείται η αποτελεσματική διοίκηση, να προσδιορίσει τους λόγους για τους οποίους θεωρείται αναγκαία η εκάστοτε τροποποίηση και να αναδείξει τα προσδοκώμενα οφέλη από τις προτεινόμενες αλλαγές.

Για την επιλογή των διευθυντών των σχολικών μονάδων τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας, λαμβάνει χώρα προκήρυξη του υπουργείου Παιδείας, η οποία σε όλα τα νομικά πλαίσια σημειώνει ρητά ότι ο υποψήφιος για τη θέση αυτή οφείλει να έχει διδάξει σε αντίστοιχες θέσεις με αυτή που δηλώνει υποψηφιότητα. Με την προκήρυξη αυτή πέρα από τις προαπαιτούμενες προϋποθέσεις καθορίζονται και τα κριτήρια για την επιλογή του καταλληλότερου υποψηφίου. Κάποια από αυτά είναι μετρήσιμα και μοριοδοτούνται (π.χ επιστημονική κατάρτιση), ενώ κάποια άλλα δεν είναι μοριοδοτούμενα αλλά συνεκτιμώμενα (χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των υποψηφίων). Έτσι λοιπόν από το πρώτο σύστημα του 1976 μέχρι και το σύστημα του 2017, το οποίο και αναλύθηκε παραπάνω, παρατηρείται ότι υπάρχει μια σημαντική αλλαγή, η οποία είναι η ένταξη των κριτηρίων επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης, ως κριτήρια επιλογής για τη θέση του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο ρόλος της συνέντευξης, ο οποίος και εισήχθη για πρώτη φορά το έτος 1982 με το Νόμο 1304/1982, ενισχύθηκε το έτος 2006. Αυτή η ενίσχυση προκάλεσε αντιδράσεις λόγω της αδιαφάνειας που χαρακτήριζε πολλές φορές τη διαδικασία της συνέντευξης, με αποτέλεσμα τα επόμενα συστήματα να την καταργούν και να την επαναφέρουν με σπασμωδικές και ανοργάνωτες προτάσεις. Σήμερα, δίνεται βάση στην προσπάθεια βελτίωσης της διαδικασίας της συνέντευξης με κατεύθυνση την αμεροληψία, την ευελιξία και την διαφάνεια, ενώ ταυτόχρονα η συνέντευξη μοριοδοτείται με λιγότερες μονάδες.

Συγκρίνοντας τα κριτήρια που έχουν τεθεί στο χρονικό αυτό διάστημα καθώς και τη μοριοδότησή τους και τον τρόπο ελέγχου τους, παρατηρείται μια αντίστροφη πορεία στη μοριοδότηση του κριτηρίου της παιδαγωγικής και επιστημονικής κατάρτισης και των ετών προϋπηρεσίας. Συγκεκριμένα, μετά το 2006 η επιστημονική και

παιδαγωγική κατάρτιση λάμβανε σημασία της τάξης του 39% των συνολικών κριτηρίων, ενώ μετά το 2010 αυξήθηκε στο 63% για να μειωθεί και πάλι στο 39% με τον επόμενο νόμο του 2017. Στην ουσία ο νόμος αυτός δεν φέρει κάποια σημαντική καινοτομία, αλλά με στροφή στο παρελθόν προσπαθεί να συνδυάσει καλές και αξιοκρατικές πρακτικές, που είχαν γίνει και αποδεκτές σε παλαιότερο χρόνο από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Όσον αφορά τα προαπαιτούμενα συμμετοχής στην υποψηφιότητα της θέσης του διευθυντή σχολικής μονάδας, παρατηρεί κανείς ότι υπάρχει μια τάση μείωσης των ετών εκπαιδευτικής εμπειρίας, με συνέπεια να μπορούν να λάβουν τη θέση του διευθυντή και νεότεροι εκπαιδευτικοί, που πληρούν τα απαραίτητα κριτήρια και διαθέτουν το όραμα για ένα καλύτερο σχολείο.

Σημαντικά σημεία αλλαγών που παρατηρήθηκαν ήταν τα εξής:

- με το νόμο του 2010 αυξήθηκαν τα μόρια των γνώσεων ΓΠΕ καθώς και των ξένων γλωσσών, κάτι που διατηρήθηκε και στους επόμενους νόμους.
- Η συνέντευξη αποτελεί ένα αμφιλεγόμενο μέσο ελέγχου και έχει χαρακτηριστεί από πολλούς ως μια αδιαφανής διαδικασία. Για τον λόγο αυτό καταργήθηκε με το νόμο του 2015 και αντικαταστάθηκε με τη μυστική ψηφοφορία, η οποία με τη σειρά της κρίθηκε αντισυνταγματική. Σήμερα η συνέντευξη επανήλθε ως μέσο αξιολόγησης της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης του υποψηφίου και μάλιστα δόθηκε βαρύτητα με τη μαγνητοφώνηση και τους συγκεκριμένους άξονες, να αποτελεί ένα μέσο πραγματικής αξιολόγησης και όχι ένα μέσο πολιτικών σκοπιμοτήτων.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, στόχος ήταν να αναζητηθούν αποτελεσματικά μοντέλα διοίκησης που προτείνονται μέσω των κυβερνητικών ρυθμίσεων. Χαρακτηριστικό στοιχείο, κοινό για όλα τα νομοσχέδια, είναι η απουσία αναφορών σε συγκεκριμένα μοντέλα εκπαίδευσης ενώ οι διαβεβαιώσεις των εισηγητών για βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι γενικόλογες και δεν υποστηρίζονται με επιστημονικά επιχειρήματα αλλά επικεντρώνονται στην εναλλαγή της βαρύτητας των κριτηρίων και επιφανειακά αναφέρονται σε ικανότητες διοίκησης, οργάνωσης και συντονισμού και σε διοικητική και καθοδηγητική εμπειρία. Δημιουργείται έτσι η εντύπωση ότι οι μεταρρυθμίσεις δεν γίνονται στοχευμένα αλλά για λόγους πολιτικής σκοπιμότητας. Στο νομοσχέδιο του 2006 αναφέρεται για πρώτη φορά η έννοια της αξιολόγησης ως προς τα στελέχη μόνο και δεν αφορά την

ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Γίνεται επίσης λόγος για παροχή αρμοδιοτήτων σε όλες τις βαθμίδες της διοίκησης, όπου εντοπίζεται το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας. Αυτό το είδος ηγεσίας απομακρύνεται από την εξουσία που συνεπάγεται η κατοχή μιας θέσης στην ιεραρχία και βασίζεται στις ικανότητες και τις δεξιότητες των μελών που συμμετέχουν στο οργανόγραμμα της σχολικής μονάδας. Με αυτόν τον τρόπο, σύμφωνα με την Harris (2003), η κατανεμημένη ηγεσία επικεντρώνεται στην αναζήτηση και αξιοποίηση της εμπειρογνωμοσύνης οπουδήποτε υπάρχει στην οργάνωση, ανεξάρτητα από τις οργανωτικές θέσεις των εκπαιδευτικών που ανήκουν στο ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής μονάδας. Στο νομοσχέδιο του 2010 δεν εντοπίζεται κάποιο προτεινόμενο μοντέλο διοίκησης αλλά αναφέρονται γενικόλογες έννοιες όπως εστίαση στις ικανότητες του υποψηφίου για αντίληψη της πραγματικότητας και για ανάληψη πρωτοβουλιών. Στο νομοσχέδιο του 2015 προκρίνεται το δημοκρατικό στυλ διοίκησης που βασίζεται στη δημοκρατική συμπεριφορά των υποψηφίων στελεχών και την αποδοχή τους από την εκπαιδευτική κοινότητα. Στο νομοσχέδιο του 2017 δεν γίνεται καμία αναφορά σε μοντέλα διοίκησης αλλά γενικά αναφέρεται σαν επιδίωξη η ανάδειξη των πλέον ικανών.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, που είχε ως στόχο να προσδιορίσει το πώς νοηματοδοτείται η αποτελεσματική διοίκηση, στα νομοσχέδια του 2006 και του 2010 εντοπίζεται η έννοια της σταθερής διοίκησης, καθώς η θητεία των στελεχών θα είναι τετραετής, γεγονός που εξασφαλίζει συνέχεια στη διοίκηση. Σύμφωνα με την έρευνα των Teddlie και Stringfield (1993) στις Ηνωμένες Πολιτείες σχετικά με την αποτελεσματική διοίκηση, οι παράγοντες οι οποίοι φάνηκαν να συνδέονται με την αναποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία είναι αυτοί που συνδέονται με την ασταθή, μεταβλητή ηγετική θέση. Ένας άλλος παράγοντας που σχετίζεται με την αποτελεσματική διοίκηση είναι η αίσθηση της αποστολής. Μελέτες περιπτώσεων σχολείων που βελτίωσαν εντυπωσιακά την αποτελεσματικότητά τους, τόσο στη Βρετανία όσο και στις Ηνωμένες Πολιτείες δείχνουν τη σημασία που παίζει η προσωπικότητα των σχολικών ηγετών που έχουν ξεκάθαρο όραμα και συναίσθηση της αποστολής τους (Louis & Miles, 1992). Στο νομοσχέδιο του 2006 γίνεται λόγος για στελέχη με επίγνωση της αποστολής τους η οποία περιλαμβάνει την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και ενθάρρυνση στο έργο τους καθώς και ικανότητες για ανάληψη πρωτοβουλιών και επίλυση προβλημάτων. Στο νομοσχέδιο του 2010 ως αποτελεσματική διοίκηση αναφέρεται ο εξορθολογισμός της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, με την κάλυψη όλων των θέσεων, καθώς και η ορθολογική

λειτουργία που συνδέεται με την αποτροπή της σπατάλης. Στα νομοσχέδια του 2015 και του 2017 δεν υπάρχουν αναφορές σχετικές με την αποτελεσματική διοίκηση παρά μόνο η αναφορά στον συντονισμό του εκπαιδευτικού και διοικητικού έργου και τη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών στο έργο τους.

Η αναγκαιότητα ύπαρξης κριτηρίων αντικειμενικών, διαφανών και μετρήσιμων είναι ένας παράγοντας που εντοπίζεται στην πλειοψηφία των εγγράφων που μελετήθηκαν σε σχέση με τις αιτίες αναγκαιότητας τροποποίησης του συστήματος επιλογής. Οι εκπονητές όλων των νομοσχεδίων αντιμετωπίζουν επικριτικά τους υπό αντικατάσταση νόμους. Οι εκπονητές του Ν. 4327/2015 αναφέρονται σε επανόρθωση των αδικιών και σε διόρθωση των στρεβλώσεων, τονίζοντας ότι η διαδικασία της συνέντευξης αποτελεί ένα εργαλείο επιλογής ανεπαρκές, που χρησιμοποιήθηκε για λόγους πολιτικών σκοπιμοτήτων. Οι εκπονητές του Ν.3848/2010 τονίζουν την ανάγκη σύγκλισης με τους στόχους που έχουν τεθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση καθώς και τις αρνητικές διαπιστώσεις στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος που καθιστούν αναγκαίες τις νέες ρυθμίσεις. Στον Ν. 3467/2006 αναφέρονται, εκτός από την αναγκαιότητα ύπαρξης αντικειμενικών κριτηρίων, οι ραγδαία μεταβαλλόμενες ανάγκες και απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος ως ένας παράγοντας που επιβάλλει την τροποποίηση του υφιστάμενου συστήματος. Η τήρηση των συνταγματικών αρχών και η συμμόρφωση με δικαστική απόφαση αναφέρεται στο νομοσχέδιο του 2017 ως κύρια αιτία τροποποίησης του υφιστάμενου συστήματος, με απώτερο στόχο τη θεραπεία των αρχών της ισότητας και της αξιοκρατίας.

Σε σχέση με το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, που είχε στόχο να αναδείξει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από τις προτεινόμενες αλλαγές, στην πλειοψηφία των νομοθετικών κειμένων που μελετήθηκαν τονίζεται η βελτίωση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος ως ένα από τα κύρια αναμενόμενα οφέλη. Επίσης, είναι συχνή η αναφορά όλων των νομοσχεδίων στη σημασία της παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης. Στο νομοσχέδιο του 2006 οι εξαγγελίες κάνουν λόγο για ανύψωση του επιπέδου της εκπαίδευσης, με τη βελτίωση των ποιοτικών της στοιχείων και δεσμεύονται για αποτελεσματική διοίκηση με εξασφαλισμένο κύρος. Στο νομοσχέδιο του 2010, οι εξαγγελίες για τη δημιουργία του «Νέου Σχολείου» επικεντρώνονται στη συνολική αλλαγή της λειτουργίας και του περιεχομένου του εκπαιδευτικού συστήματος, με πολλαπλά οφέλη, κοινωνικά και οικονομικά. Από το «Νέο Σχολείο»

επωφελούνται όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, με βασική προτεραιότητα τον μαθητή και την εκπλήρωση των υψηλών προσδοκιών του μέσω της άρσης των ανισοτήτων. Επωφελούνται όμως και οι εκπαιδευτικοί, καθώς οι εξαγγελίες κάνουν λόγο για εξασφάλιση ενδυναμωμένων και εκπαιδευμένων εκπαιδευτικών, και μέσω της ανατροπής του υφιστάμενου κλίματος τα στελέχη επιλέγονται με διαφανείς διαδικασίες και αξιοκρατία. Στα νομοσχέδια του 2015 και 2017 είναι κοινό στοιχείο η αναφορά στα οφέλη που προκύπτουν από την ενίσχυση των δημοκρατικών διαδικασιών μέσω της συμμετοχής των συλλόγων διδασκόντων στις διαδικασίες ανάδειξης στελεχών της εκπαίδευσης που κατά τεκμήριο διαθέτουν καλύτερη γνώση των εκπαιδευτικών αναγκών και των προσώπων που ανταποκρίνονται σ' αυτές.

Συμπερασματικά λοιπόν θα λέγαμε ότι το θέμα της νομοθετικής ρύθμισης των κριτηρίων επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων και των άλλων στελεχών της εκπαίδευσης αποτελεί ένα καίριο ζήτημα, μεγάλης σημασίας, το οποίο υπόκειται σε αλλαγές από τη μεταπολίτευση και μετά. Γίνεται σαφές ότι η θέση του διευθυντή της σχολικής μονάδας αποτελεί μια θέση καίριας σημασίας, η οποία έχει δεχθεί στο παρελθόν πολλές αλλαγές όσον αφορά τα κριτήρια επιλογής των υποψηφίων της. Στα νομοσχέδια που μελετήθηκαν, οι εκπονητές εστιάζουν κυρίως στα κριτήρια επιλογής. Υπάρχει μια διαρκής διακύμανση στη βαρύτητα των κριτηρίων αυτών, η οποία, σύμφωνα με τις εξαγγελίες υπαγορεύεται από την πρόθεση για βελτιστοποίηση της διαδικασίας επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων, αλλά αυτό τίθεται κάθε φορά υπό αμφισβήτηση. Συγκεκριμένα, τα κριτήρια αξιολόγησης της προσωπικότητας και γενικής συγκρότησης του υποψηφίου ενώ δείχνουν μια προοδευτική τάση σχετικά με την αντικειμενικότητά τους, παρόλα αυτά ακόμα απέχουν αρκετά από το να αποτελούν αξιόπιστα κριτήρια. Ως κύριο πρόβλημα προς την κατεύθυνση αυτή θεωρείται η αναλογία μεταξύ μετρήσιμων και μη κριτηρίων και η ασάφεια αξιολόγησης κατά τη συνέντευξη.

Σε σχέση με την αναζήτηση αποτελεσματικών μοντέλων διοίκησης, τη νοσηματοδότηση της αποτελεσματικής διοίκησης και τα αναμενόμενα οφέλη από τις αλλαγές, ο λόγος των εκπονητών παρουσιάζεται επαναλαμβανόμενος, ασαφής και γενικόλογος, με εξαγγελίες για αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος που όμως δεν πραγματοποιείται και με την ανάδειξη κάθε νέας κυβέρνησης ανακύπτει θέμα τροποποίησης του εκάστοτε υφιστάμενου συστήματος. Η διαρκής μεταβλητότητα όμως, δεν αποτέλεσε ποτέ ουσιαστική και οργανωμένη προσπάθεια αλλά

περισσότερο ακολουθία των εκάστοτε πολιτικών σκηνικών που επικρατούσαν στη χώρα, τη δεδομένη χρονική στιγμή.

Αξίζει να αναφερθεί ότι και για το Νομικό Πλαίσιο του 2017 σχετικά με την επιλογή των διευθυντικών στελεχών, έχουν εκφραστεί έντονες δυσαρέσκεις από πολλούς εκπαιδευτικούς. Την περίοδο εκείνη, η ΑΔΕΔΥ, η ΔΟΕ και η ΟΛΜΕ καλούσαν τους εκπαιδευτικούς σε απεργία και αποχή από τη διαδικασία (αποφ. ΔΟΕ, α.π. 1363/30-5-2017). Βασική τους αντίρρηση είναι ότι το φύλλο αποτίμησης για την αξιολόγηση έχει μόνο ερωτήσεις κλειστού τύπου και έτσι δεν δίνεται ουσιαστική δυνατότητα αξιολόγησης αλλά μια τυπική παρουσίαση συγκεκριμένων ζητημάτων. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν στο ότι κατά τη διαδικασία της συνέντευξης δεν είναι σαφή και γνωστά τα κριτήρια βαθμολόγησης, γεγονός που αποσταθεροποιεί την αντικειμενικότητα της κρίσης.

Ένα ακόμα κενό σημείο που διαφάνηκε από την παρούσα έρευνα είναι η έλλειψη πρόθεσης στα νομοθετικά κείμενα από το 2006 έως και το 2017 για διαχωρισμό των εξειδικεύσεων των μεταπτυχιακών ή/ και των διδακτορικών βάσει των διοικητικών καθηκόντων. Με άλλα λόγια δεν εξετάζεται η ουσία και το αντικείμενο του μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου αλλά ο τίτλος. Αντικείμενα όπως η εκπαιδευτική ηγεσία, η οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, αποτελούν γνώσεις ιδιαίτερα σχετικές με το ρόλο του διευθυντή και θα βοηθούσαν σημαντικά στο έργο του. Με το υπάρχον σύστημα όμως, το εάν ένας διδακτορικός ή μεταπτυχιακός τίτλος είναι σχετικός ή όχι με την αντίστοιχη θέση, δεν αξιολογείται πουθενά. Οι συνεχείς αλλαγές στο νομοθετικό πλαίσιο σχετικά με τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών των σχολικών μονάδων, επηρεάζει με αρνητικό τρόπο τόσο την αξιοπιστία του όλου συστήματος όσο και τον προσανατολισμό των υποψηφίων. Οι αλλαγές θα πρέπει να έχουν τον απαραίτητο χρόνο προσαρμογής, έτσι ώστε και οι υποψήφιοι να έχουν τη δυνατότητα να προσανατολίζονται αναλόγως. Έτσι λοιπόν η παγίωση των κριτηρίων φαίνεται να αποτελεί μια ανάγκη του εκπαιδευτικού συστήματος του σήμερα, έτσι ώστε η όλη διαδικασία να αναβαθμιστεί στην πράξη με τη ζύμωση με όλους τους εμπλεκόμενους. Με τον τρόπο αυτό ο παράγοντας τύχη θα αποκλειστεί από τη διαδικασία επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων και ο εκάστοτε υποψήφιος θα μπορεί να κατευθυνθεί σε έναν ρεαλιστικό και σαφώς ορισμένο επαγγελματικό στόχο. Σε ένα πλαίσιο που όλο αλλάζει οι υποψήφιοι πολλές φορές αποπροσανατολίζονται, απογοητεύονται και πολλές φορές αδικούνται δεδομένου ότι

κατεύθυναν την επαγγελματική τους πορεία σε στοιχεία που κάποτε αποτελούσαν κριτήρια επιλογής αλλά τώρα καταργήθηκαν ή άλλαξε η βαρύτητά τους. Το χρονικό σημείο και ο βαθμός ωριμότητας των διαδικασιών φαίνεται να είναι ο κατάλληλος για να παγιωθούν τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων στη χώρα μας.

Προτάσεις

Στη νέα αυτή παγιωμένη διαδικασία θα πρέπει να επιτρέπεται η συμμετοχή και σε νεότερους εκπαιδευτικούς με αυξημένη μοριοδότηση των επιστημονικών και παιδαγωγικών γνώσεων, αλλά και να δοθεί προτεραιότητα σε υποψηφίους που έχουν πιστοποίηση γνώσεων σε συναφή με τη θέση γνωστικά αντικείμενα, όπως η εκπαιδευτική ηγεσία και η διοίκηση. Τέλος, η συνέντευξη θα πρέπει να αξιοποιηθεί ως μέσο αξιολόγησης της προσωπικότητας και γενικής συγκρότησης των υποψηφίων, ως ένα εργαλείο ευέλικτο και αντικειμενικό, με συγκεκριμένη δομή και κριτήρια αξιολόγησης και όχι ως μια άναρχη διαδικασία στην οποία κριτές και κρινόμενοι δεν γνωρίζουν τη διαδικασία στην οποία υπόκεινται.

Παρά λοιπόν τις προσπάθειες των διαφόρων κυβερνήσεων για την καθιέρωση αντικειμενικών κριτηρίων επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων, στην πράξη ο κύκλος των συνεχών μεταρρυθμίσεων δεν έφερε ένα τέτοιο αποτέλεσμα. Οι συνεχείς αλλαγές πολλές φορές αποπροσανατολίζουν ή αδικούν τους υποψήφιους που κατευθύνουν την επαγγελματική τους πορεία και με βάση τα εκάστοτε αυτά κριτήρια. Για να γίνει αυτό πράξη απαιτείται ουσιαστική συνεργασία όλων των σχετικών φορέων, με σκοπό την παγίωση των κριτηρίων που θα επιλέγουν διευθυντές σχολικής μονάδας κατάλληλους για να επιτελέσουν τον σημαντικότερο και πολυσύνθετο ρόλο τους. Στην κατεύθυνση αυτή προτείνεται περαιτέρω έρευνα σχετικά με την εφαρμογή στην πράξη του Νόμου 4473/2017 και τα αποτελέσματα ή τις αντιδράσεις που έχει επιφέρει, καθώς και σε θέματα διερεύνησης απόψεων σχετικά με την ανάγκη παγίωσης των κριτηρίων για την επιλογή των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Ενδιαφέρον επίσης θα είχε, σαν συνέχεια της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας, μια σειρά από συνεντεύξεις με τα άτομα που συμμετείχαν στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και τη σύνταξη των νομοσχεδίων, για τη διερεύνηση των απόψεών τους σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης μελέτης. Χρήσιμη επίσης θα ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις διαδικασίες επιλογής, ειδικότερα των δύο τελευταίων νομοσχεδίων, σχετικά με τη στάση τους απέναντι σ' αυτά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Γαλάνης, Κ. (2015). Διεύθυνση και Ηγεσία στο ελληνικό σχολείο: Το ασύμβατο μιας σχέσης;. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 3, 117-134.

Γιασεμής, Χ. (2001). Τα χαρακτηριστικά του ιδεώδη διευθυντή στην κυπριακή δημοτική εκπαίδευση σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 116, 86-100.

Ζαβλανός, Μ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Σταμούλη Α.Ε.

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρنيωτάκη.

Λαΐνας, Α. (2004). Το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 17, 151-179.

Μαδεμλής, Η. Α. (2014). *Η επιλογή Διευθυντών Σχολικών Μονάδων. Διεθνής εμπειρία και έρευνα πεδίου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μαυροσκούφης, Δ. (2003). Η επιλογή των διευθυντών και διευθυντριών των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η περίπτωση της κεντρικής Μακεδονίας στο: Παπαναούμ. Ζ., Χατζηπαναγιώτου. Π. (επιμ). (2003). *Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Τάσεις και πρακτικές*. Πρακτικά Ημερίδας. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

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

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

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

Πασιαρδής, Π. (1994). Αποτελεσματικός διευθυντής: αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 20-21, 171-205.

Πασιαρδής, Π. (1998). Παράμετροι ποιοτικής διεύθυνσης στο δημοτικό σχολείο του 21ου αιώνα, στο: Χάρης. Κ.Π., Πετρουλάκης. Ν.Β., Νικόδημος. Σ. (1999). (επιμ). *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα: Πρακτικά Ιου πανελλήνιου συνεδρίου* (Ναύπακτος, 13-15 Νοεμβρίου 1998). Αθήνα: Ατραπός, 813-823.

Παρασκευά, Φ., Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη εκπαίδευσης*. Αθήνα: Π.Ι.

Σαϊτης, Χ. (1990). Η συμβολή του management στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία*, 54, 70-83.

Σαϊτης, Χ., Τσιαμάση, Φ., Χατζή, Μ. (1997). Ο διευθυντής του σχολείου: Manager, ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης; *Νέα Παιδεία*, 83, 66-77.

Σαϊτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σπυροπούλου, Ε.-Ι. (2010). Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία: Η επιλογή Διευθυντή Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Τσόνιας, Α.Σ. (2005). *Επιλογή Στελεχών στην Εκπαίδευση: Συγκριτική προσέγγιση Νόμων & Π.Δ*. Αθήνα: Ομήγυρις.

Χυτήρης, Λ. (2001). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Interbooks.

αποφ. ΔΟΕ, α.π. 1363/30-5-2017 διαθέσιμο στο:

<http://doe.gr/%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%89%CF%81%CE%B9%CE%BD%CE%B7-%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CF%81%CE%B7%CF%83%CE%B9%CE%B1-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%84%CE%B1%CE%BE%CE%B7-86%CE%B7%CF%82-%CE%B3%CE%B5%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE/>

Ξενόγλωσση

Arvonen, J. (2008). Change-oriented leadership behaviour: A consequence of post-bureaucratic organisations? *The Routledge Companion to Creativity*. London: Routledge.

Baldrige, V. (1971). *Power and conflict in the university: Research in the sociology of complex organizations*. New York, USA: John Wiley Editions.

Ball, J. (1987). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. London: Methuen Editions.

Begley, T. (2007). Editorial introduction cross-cultural perspectives on authentic school leadership. *Educational Management Administration & Leadership*. 35(2):163-164.

Ben-Baruch, E. (1983). *Schools as social systems*. Beersheba, Israel: Ben Gurion University Editions.

- Biesta, G. (2012). The Future of Teacher Education: Evidence, Competence or Wisdom? *Research on Steiner Education*. 3(1):8–21.
- Bolam, R. (1999). Educational administration, leadership and management: Towards a research agenda *Educational Management*. 2:17-28.
- Bolman, G., Deal, E. (1984). *Modern approaches to understanding and managing organizations*. San Francisco, USA: Jossey-Bass Editions.
- Bolman, G., Deal, E. (1991). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership*: New York, USA: Jossey-Bass.
- Buhler, P. (1995). Leaders vs managers, *Supervision*, 56(5), 24-32.
- Bush, T. (2010). *Theories of educational leadership and management*. London: Sage.
- Bush, T., Middlewood, D. (2006). *Leading and Managing People in Education*. London: Sage.
- Carless, S. A. (2006). Applicant reactions to multiple selection procedures for the police force. *Applied Psychology: An International Review*, 55, 145-167.
- Cohen, D., March, G. (1986). *Leadership and ambiguity: The American college president*. Harvard, USA: Harvard Business Press.
- Cole, F.L. (1988). Content analysis: process and application. *Clinical Nurse Specialist* 2(1), 53–57.
- Conway, F., Murphy, R., Rath, A., Hall, K. (2009). Learning to Teach and its Implications for the Continuum of Teacher Education: A Nine-Country Cross-National Study. Available at: <https://www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Research/Documents/Learning-to-Teach-and-its-Implications-for-the-Continuum-of-Teacher-Education.pdf>. [15/8/2018].
- Cordingley, P., Bell, M. (2012) . Understanding What Enables High Quality Professional learning. A Report on the research evidence. Available at: [http://www.curee.co.uk/files/publication/\[site-timestamp\]/CUREE-Report.pdf](http://www.curee.co.uk/files/publication/[site-timestamp]/CUREE-Report.pdf). [18/8/2018].
- Crawford, M. (2009). *Getting to the heart of leadership: Emotion and educational leadership*. London: Sage.
- Cuthbert, R. (1984). *Management in post-compulsory education*. Buckingham: Open University Press Editions.
- Deal, E. (2005). Poetical and political leadership. In B., Davies (Ed.): *The essentials of school leadership* (110-121). London: Sage.
- Deal, T., Peterson, K. (1990). *The Principal's Role in Shaping School Cultures*, Washington, DC, USA: US Department of Education Publications.
- Dessler, G. (2012). *Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Βασικές έννοιες και σύγχρονες τάσεις*. Μτφρ. Μελισσοουργός, Γ. Αθήνα: Κριτική.

- Dornbusch, M., Glasgow, L. (1996). The social structures of schooling. *Annual Review of Psychology*. 47(1):401-410.
- Duverger, M. (1978). Μέθοδοι Κοινωνικών Επιστημών, μεταφρ. Ν. Παπαδ'ημα, Τόμος Β, Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Enderud, H. (1980). Administrative leadership in organised anarchies. *International Journal of Institutional Management in Higher Education*. 4(3):235-253.
- European Commission (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. Available at: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf. [1/8/2018].
- European Commission, (2014). Teacher Education in Europe. Available at: <https://epthinktank.eu/2014/03/20/teacher-education-in-europe/>. [19/7/2018].
- European Commission. (2012). Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. Available at: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>. [6/8/2018].
- European Commission. (2017). Education and Training Monitor 2017, Greece. Available at: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-el_en.pdf. [14/8/2018].
- Eurydice (2002). The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report II: Supply and demand. General lower secondary education. Key topics in education in Europe. Available at: <http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/en/FrameSet2.htm>. [14/7/2018].
- Everard, K.B., Morris, G., (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Μτφρ. Κίκιζας, Δ., Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Getzels, W., Guba, G. (1957). Social behavior and the administrative process. *The School Review*. 65(4):423-441.
- Getzels, W., Lipham, M., Campbell, F. (1968). *Educational administration as a social process*. New York, USA: Harper & Row Editions.
- Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S., Jesson, D. (1999). *Improving Schools: Performance and Potential*. Buckingham: Open University Press Editions.
- Gronn, P. (2010). Where to next for educational leadership? In T., Bush, L., Bell, D., Middlewood (Eds.). *The principles of educational leadership and management*. (70-85). London: Sage.
- Gunter, H. (2004). Labels and labelling in the field of educational leadership. *Discourse: studies in the cultural politics of education*. 25(1):21-41.
- Harris, A. (2003). Distributed leadership in schools: Leading or misleading? *Management in Education*. 16(5):10-13.

Harris, A. (2010). Distributed leadership: Evidence and implications. I In T., Bush, L., Bell, D., Middlewood (Eds.). *The principles of educational leadership and management*. (55-68). London: Sage.

Hardwood T.G. & Garry T. (2003). An overview of content analysis. *The Marketing Review*, 3, 479–498.

Hattie, J. (2003) Teachers make a difference – what is the research evidence? Available at: https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003. [31/7/2018].

Hoy, K., Miskel, G. (2005). *Educational administration*. New York, USA: McGraw-Hill.

Hoyle, E. (1999). The two faces of micropolitics. *School Leadership & Management: Formerly School Organization*. 19(2):213-222.

Hoyle, E., Wallace, M. (2005). *Educational leadership: Ambiguity, professionals and managerialism*. London: Sage.

Judge, A., Piccolo, F. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of applied psychology*. 89(5):755-768.

Keough, T., Tobin, B. (2001). *Postmodern leadership and the policy lexicon: From theory, proxy to practice*. Available at: http://www.cesc-scce.ca/pceradocs/2001/papers/01Keough_Tobin_e.pdf. [1/8/2018].

Kinsler, K., Gamble, M. (2001). *Reforming schools*. New York, USA: Continuum Editions.

Kowalski, T. (2010). *The school principal: Visionary leadership and competent management*. New York, USA: Routledge.

Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Sage Publications, Newbury Park.

Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*. 30(4):498-518.

Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. London: McGraw-Hill.

Levine, U., Lezotte, L. (1990) *Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice*. Madison, USA: National Centre for Effective Schools Research and Development Publications.

Louis, K., Miles, M. (1992). *Improving the Urban High School*. London: Cassell Editions.

Marlow-Ferguson, R. (2002). *World education encyclopedia: A survey of educational systems worldwide*. Farmington Hills, USA: Gale Group Editions.

Miller, W., Miller, M. (2001). Educational leadership in the new millennium: A vision for 2020. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*. 4(2):181-189.

Mortimore, P. (1998), *The Road to Improvement*, Lisse, Swets & Zeitlinger.

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., Ecob, R. (1988). *School Matters: The Junior Years*. London: Paul Chapman Publications.

Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. In: Thurston, P., Lotto, L. (Eds). *Advances in Educational Leadership*: (163–200). Greenwich, USA: JAI Press.

Murphy, J., Louis, K. (1994). *Reshaping the Principalship: Insights from Transformational Reform Efforts*. Thousand Oaks, USA: Corwen Press Editions.

Neundorf, K. (2002) *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks, USA: Sage Publications Inc.

OECD (2013). PISA 2012 Results in Focus. Volume I, What students Know and Can Do. Available at: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>. [20/8/2018].

Parsons, T. (1951). *The social system*. New York, USA: Free Press Editions.

Reynolds, D., Stringfield, S. (1996). Failure-free schooling is ready for take-off. *Times Educational Supplement*. 19:10-12.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., Smith, A. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. London: Open Books.

Sammons, P. (1999). *School Effectiveness: Coming of Age in the Twenty-First Century*. Lisse: Swets & Zeitlinger Editions.

Sammons, P., Hillman, J., Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A review of school effectiveness research*. Report by the Institute of Education for the Office for Standards in Education, UK.

Sammons, P., Thomas, S., Mortimore, P. (1997). *Forging Links: Effective Schools and Effective Departments*. London: Paul Chapman Editions.

Sandelowski, M. (1995) Qualitative analysis: what it is and how to begin? *Research in Nursing & Health*, 18, 371–375.

Sapre, P. (2002). Realizing the potential of education management in India. *Educational Management Administration & Leadership*. 30(1):101-108.

Scheerens, J., Bosker, R. (1997) *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford, Pergamon Press Editions.

Selznick, P. (1957). *Leadership in administration*. New York, USA: Harper & Row.

Spillane, P., Healey, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective. *The Elementary School Journal*. 111(2):253-281.

Teddlie, C., Reynolds, D, 2000, *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press Editions.

Teddlie, C., & Stringfield, S. (1993). *Schools make a difference: Lesson learned form a 10-year study of school effects*. New York: Teachers College Press.

Theodossin, E. (1983). Theoretical perspectives on the management of planned educational change. *British Educational Research Journal*. 9(1):81-90.

Tsatsaroni, A. (2011). *OECD Project: Overcoming school failure, policies that work, country background report*. Athens: Ministry of Education Life Long Learning And Religious Affairs.

White, Marilyn & Marsh, Emily. (2006). Content Analysis: A Flexible Methodology. *Library Trends*. 55. 10.1353/lib.2006.0053.

Yukl, G. (2004). *Leading in turbulent times: Managing in the new world of work* New York, USA: Wiley Publications.

Yukl, G. (2012). *Leadership in organizations*. London: Prentice Hall.

Yukl, G., Gordon, A., Taber, T. (2002). A hierarchical taxonomy of leadership behavior: Integrating a half century of behavior research. *Journal of Leadership & Organizational Studies*. 9(1):15-32.

Παράρτημα

(Εγγραφα που αναλύθηκαν)

1) **N. 3467/06 (ΦΕΚ 128 Α/21-6-2006)** : Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

2) Αιτιολογική Έκθεση του **N. 3467/06**

3) **N. 3848/2010 (ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010)**: Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.

4) Αιτιολογική Έκθεση του **N. 3848/2010**

5) **ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 4327/2015** Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις

6) Αιτιολογική Έκθεση του **N. 4327/2015**

7) **ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 4473/2017 (ΦΕΚ 78/Α/30-5-2017)**: Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης.

8) Αιτιολογική Έκθεση του **N. 4473/2017**