

**ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ**

ΠΜΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ ΡΕΝΤΙΦΗΣ**

**ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΩΝ
ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΝ
ΤΡΟΠΟ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΟΥΣ**

ΑΘΗΝΑ 2012

**ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ
ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ
ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΟΥΣ**

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στη:

ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

που απονέμει το Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου.

Εγκρίθηκε την από την εξεταστική επιτροπή:

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ

ΒΑΘΜΙΔΑ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

(Επιβλέπων)

Σαΐτης Χρ.

Καθηγητής

.....

Σαΐτη Αν.

Αναπλ. Καθηγήτρια

.....

Βαμβακάρη Μαλβ.

Επίκ. Καθηγήτρια

.....

*Με σεβασμό και ευγνωμοσύνη
στον Επόπτη της Εργασίας
Καθηγητή Σάττη Χρίστο*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	7-8
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	9
ABSTRACT	9

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1 Η διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος	10-12
1.2 Ο σκοπός και οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας	12-14
1.3 Η δομή της εργασίας	14-15
1.4 Οι εννοιολογικές οριοθετήσεις	15-22

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΚΑΙ Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

2.1 Η αξία της ύπαρξης αποτελεσματικής ηγεσίας	23-25
2.2 Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη της σχολικής μονάδας	25-31
2.3 Η σχολική μονάδα και ο διευθυντής	31-32

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

3.1 Οι μέθοδοι επιλογής των διευθυντών στις σχολικές μονάδες	33-35
3.2 Η επισκόπηση των κριτηρίων επιλογής διευθυντών των σχολικών μονάδων στο ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο	35-39
3.3 Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων	39-46

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Η ΕΡΕΥΝΑ ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΟΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

4.1 Ο σκοπός, οι στόχοι και η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας	47-50
4.2 Τα αποτελέσματα της έρευνας	50-85
4.3 Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας	86-93
4.4 Οι διαπιστώσεις και οι ερευνητικές προοπτικές της έρευνας	93-100
 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	 101-113
 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	 114-120

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το έργο το οποίο επιτελείται στις σχολικές μονάδες της χώρας μας είναι πολύμορφο και σύνθετο. Στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη αντιμετωπίζονται δυσχέρειες, επιπλοκές και δυσεπίλυτα προβλήματα, τα οποία έχουν σχέση κατά κύριο λόγο με παιδαγωγικά ζητήματα, αλλά και με διοικητικά θέματα. Η ευθύνη για την ομαλή λειτουργία του σχολείου βαραίνει, βέβαια, όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό. Τον κύριο λόγο του συντονισμού των δυνάμεων, των οποίων δρουν σε μια σχολική μονάδα τον επωμίζεται ο διευθυντής του σχολείου. Για να μπορέσει να φέρει εις πέρας το δύσκολο έργο του θα πρέπει να γνωρίζει και να εφαρμόζει τις βασικές αρχές οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, με ιδιαίτερη έμφαση στο χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα.

Οι συνεχείς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αναφορικά με την επίτευξη της πολυπόθητης βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος εγείρει την απαίτηση για σταδιακή και μόνιμη αλλαγή των εκπαιδευτικών μονάδων, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της δομής, οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων. Στην κατεύθυνση αυτή κινείται και ο τελευταίος Νόμος 3848/2010, ο οποίος αφορά την καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση. Στην παρούσα διπλωματική εργασία θα εστιάσουμε την προσοχή μας στο θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο, το οποίο αφορά τις αντιλήψεις για τα κριτήρια επιλογής διευθυντών των σχολικών μονάδων.

Η συγκεκριμένη μελέτη δεν θα είχε ολοκληρωθεί δίχως τη διαρκή συμπαράσταση και τη συνεχή υποστήριξη του Καθηγητού του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών κυρίου Σαΐτη Χρίστου, ο οποίος ως Επόπτης της παρούσας εργασίας με καθοδηγούσε με πολύτιμες επιστημονικές συμβουλές καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησής της. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου κυρία Σαΐτη Άννα, η οποία με τη συνεχή της βοήθεια και την ανεξάντλητη υπομονή ενίσχυε την ερευνητική μου προσπάθεια και μου πρόσφερε διαρκώς το έναυσμα για περαιτέρω συστηματική μελέτη. Επί πλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω και το τρίτο μέλος της Συμβουλευτικής Επιτροπής την Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Πληροφορικής και Τηλεματικής του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου κυρία Βαμβακάρη Μαλβίνα, η οποία με προθυμία

μου υπέδειξε εποικοδομητικές παρατηρήσεις, οι οποίες αφορούσαν κυρίως το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους Καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών *Εκπαίδευση και Πολιτισμός* της κατεύθυνσης *Διοίκηση και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων* του Χαρακόπειου Πανεπιστημίου για την καθοριστική τους συμβολή στην πνευματική μου θωράκιση και στην είσοδο στο λίκνο σπουδαίο τομέα της Οργάνωσης και Διοίκησης της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Αναπληρωτή Καθηγητή του Τμήματος Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας του Χαρακόπειου Πανεπιστημίου κύριο Τσαμαδιά Κωνσταντίνο, ο οποίος με ευγενή καλοσύνη είχε πάντοτε την πόρτα του Γραφείου του ανοιχτή, προκειμένου να υποστηρίξει την ερευνητική μου διάθεση και με ουσιαστικές υποδείξεις μου πρόσφερε το ερέθισμα για περαιτέρω αποτελεσματική προσπάθεια.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλα τα στελέχη εκπαίδευσης, τους διευθυντές των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ιδιαίτερα τους σχολικούς συμβούλους, κυρία Κρόκου Ζωή και κύριο Παπαγεωργίου Γεώργιο, οι οποίοι με προθυμία αφιέρωσαν μέρος από τον πολύτιμο χρόνο τους, συμβάλλοντας καθοριστικά στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Αθήνα, Οκτώβριος 2012

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας παρά το γεγονός ότι είναι ο κατώτερος στην εκπαιδευτική ιεραρχία είναι καθοριστικός για το παραγόμενο σχολικό αποτέλεσμα. Η κρισιμότητα του ρόλου του έγκειται στο γεγονός ότι όλη η εκπαιδευτική προσπάθεια λαμβάνει σάρκα και οστά στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας και επωμίζεται το δύσκολο έργο της εκπλήρωσης των εκπαιδευτικών στόχων και της βελτίωσης εν γένει. Σε αυτό το πλαίσιο η θέση του αναδεικνύεται πολύπλοκη, καθώς από τη μια είναι ο διορισμένος διοικητικός υπάλληλος των εκπαιδευτικών αρχών και από την άλλη ο σχολικός ηγέτης και παιδαγωγός, ο οποίος καλείται να διαμορφώσει τη δική του εσωτερική πολιτική. Επιτακτική, λοιπόν, είναι η ανάγκη για την επιλογή των καταλληλότερων και των ικανότερων διευθυντών της σχολικής εκπαίδευσης, οι οποίοι θα διοικήσουν αποτελεσματικά τη σχολική μονάδα.

Ο στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι να διερευνήσει τα κριτήρια επιλογής του Νόμου 3848/2010 από τη σκοπιά των εν ενεργεία διευθυντικών στελεχών, δεδομένου ότι αυτοί κρίθηκαν με τα εν λόγω κριτήρια κατάλληλοι για τη διευθυντική θέση. Η εργασία δομείται σε δύο μέρη, όπου στο πρώτο μέρος επιχειρείται μια θεωρητική διερεύνηση της θεματικής «Διευθυντής στο σχολείο» προσεγγίζοντας βασικές διαστάσεις της, ενώ στο δεύτερο μέρος παρατίθεται η έρευνα, η οποία διεξήχθη σε μια προσπάθεια εμπειρικής διερεύνησης του ζητήματος. Το συγκεκριμένο θέμα κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό, διότι αφορά την ποιότητα διεύθυνσης των δημόσιων σχολείων της πατρίδας μας και τα αποτελέσματά της έχουν ως στόχο να καταστεί η επιλογή των διευθυντικών στελεχών περισσότερο δίκαιη και αντικειμενική.

ABSTRACT

The role of director of school unit, despite the fact that he is most inferior in the educational hierarchy is decisive for the produced school result. The gravity of his role lies in the fact that the all educational effort receives in the school unit and this shoulders the difficult work of achievement of educational objectives and improvement in general. In this frame his place is elected complicated, while from the one is the named administrative employee of educational beginnings and from the other the school leader and educator that is called to shape his own internal policy. Imperative, therefore, it is the need for the choice the suitable and capable directors of school education, which will manage effectively the school unit.

The objective of particular work is it investigates the criteria of choice of Law 3848/2010 from the viewpoint of practicing managerial executives, since these were judged with the criteria in question suitable for the managerial place. The work is structured in two parts, where in the first part is attempted a theoretical investigation thematic "Director in the school" approaching basic dimensions, while in the second part is mentioned the research, which was carried out in an effort of empiric investigation of question. The particular subject is judged particularly important, because concerns the quality of address of public schools of our homeland and her results research aims at as is rendered the choice of managerial executives fairer and objective.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1 Η διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος

Ο 20^{ος} αιώνας με τη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και των επιστημών σηματοδοτεί τις εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης, υποχρεώνοντας τις εκπαιδευτικές κοινότητες να προσαρμόζονται διαρκώς στις νέες απαιτήσεις και να πραγματοποιούν έναν αγώνα δρόμου, προκειμένου να προλάβουν και να ενσωματώσουν στο εκπαιδευτικό τους σύστημα τις τρέχουσες αλλαγές. Η μέχρι τώρα πορεία των εκπαιδευτικών αλλαγών δεν έχει να επιδείξει τα αναμενόμενα αποτελέσματα τόσο στο σχεδιασμό των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών όσο και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Παπαναούμ, 2000).

Η ανάπτυξη ενός ποιοτικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο θα εξασφαλίζει την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης στην πατρίδα μας συνιστά επιτακτική απαίτηση των καιρών. Το γεγονός αυτό επιβάλλεται κυρίως λόγω των παγκόσμιων αλλαγών στον τομέα της παραγωγής, την αλματώδη ανάπτυξη της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας, καθώς και τις θεαματικές εξελίξεις στο χώρο της τεχνολογίας. Προϋπόθεση, όμως, για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας είναι η άριστη οργάνωση και διοίκησή της, γεγονός το οποίο υπαγορεύει σαφή γνώση των αρχών της διοικητικής επιστήμης, κατανόηση των παραγόντων που επιδρούν συστηματικά στο σχολικό περιβάλλον και την κατάλληλη ηγετική συμπεριφορά. Κατά τη δεκαετία του '80, οι ερευνητές στους τομείς της αποτελεσματικότητας έχουν σταθερά ενισχύσει τη σημασία της διοίκησης της σχολικής μονάδας ως σημαντικού μοχλού για την αλλαγή, την εξέλιξη και τη βελτίωση του σχολείου (Purkey, Smith, 1983, Θεοφιλίδης, 1994, Παπαναούμ, 1995, Stoll, Mortimor, 1997, Bossert, 1998, Σαΐτης, 2007, Σαΐτη, Μιχόπουλος, 2005).

Στο πλαίσιο αυτό ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι αδιαμφισβήτητης σημασίας τόσο για την εκπαιδευτική μονάδα όσο και για ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα (Berry, 1997, Crawford and Shutler, 1999, Hargreaves and Fink, 2008, Fullan, 2001, Sallis, 2002). Η επισήμανση αυτή ήταν το ερέθισμα, το

οποίο κέντρισε το ερευνητικό μου ενδιαφέρον, προκειμένου να διερευνηθούν οι αντιλήψεις διευθυντών των σχολικών μονάδων σχετικά με τον τρόπο της επιλογής τους για τη διοίκηση της σχολικής μονάδας.

Τα τελευταία χρόνια η προβληματική, η οποία αναπτύχθηκε στην Ελλάδα σχετικά με τη διεύθυνση του σχολείου οδήγησε σε πολυάριθμες ερευνητικές μελέτες σχετικά με τα προσόντα, τα καθήκοντα και το ρόλο του διευθυντή. Η επισκόπηση αυτών των μελετών προσφέρει πλούσια ευρήματα, τα οποία εστιάζουν στην ποιότητα της σχολικής ηγεσίας και στα γνωρίσματα του αποτελεσματικού διευθυντή, ενώ ταυτόχρονα καταγράφουν την ισχύουσα ελληνική πραγματικότητα.

Μια πρώτη μελέτη η οποία πραγματεύεται τις αντιλήψεις των διευθυντών για το ρόλο τους πραγματοποιήθηκε το 1995 από τη Ζ. Παπαναούμ στο πλαίσιο μιας πανελλαδικής έρευνας με θέμα «Η διεύθυνση του Σχολείου» με τη μέθοδο της επισκόπησης. Τα πορίσματά της έδειξαν ότι οι διευθυντές σχολείων στην Ελλάδα δίνουν έμφαση στη δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων, άλλοι στη διατήρηση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου, ενώ άλλοι στην τήρηση των νόμων και των εγκυκλίων. Η έρευνα αποκαλύπτει - εκτός των άλλων - ότι οι διευθυντές θεωρούν ασφυκτικό το θεσμικό πλαίσιο, καθώς περιορίζει την αυτονομία τους και την ανάληψη πρωτοβουλιών, δίνοντάς τους ορισμένες αρμοδιότητες και ελάχιστα περιθώρια αποφάσεων. Επί πλέον τονίζεται ότι δεν έχει τις προϋποθέσεις, ούτε την υποστήριξη που χρειάζεται για να ανταποκριθεί στο έργο του (Παπαναούμ, 1995).

Μια άλλη έρευνα των Σαϊτή, Τσιαμάση, Χατζή (Σαϊτής, Τσιαμάσης, Χατζή, 1997) διερεύνησε πόσοι από τους διευθυντές σχολείων έχουν τα προσόντα και σε ποίο βαθμό ανταποκρίνονται στο έργο τους. Η έρευνα διενεργήθηκε με τη μέθοδο του γραπτού ερωτηματολογίου με τυχαία δειγματοληψία σε 280 σχολεία αστικών και αγροτικών περιοχών. Τα κυριότερα συμπεράσματά της επικεντρώνονται ως εξής: α) η επιλογή του διευθυντή σχολείου πραγματοποιείται με βασικό κριτήριο την αρχαιότητα και όχι, όπως θα έπρεπε με βάση τη συνάρτηση και άλλων συντελεστών ισόποσης βαρύτητας επί των θεμάτων σχολικής διοίκησης, β) τα διευθυντικά στελέχη δεν τυγχάνουν μετεκπαίδευσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης και γ) ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή περιορίζεται λόγω των στενών νομικών πλαισίων εξουσίας και ευθύνης και για το λόγο αυτό δεν έχει περιθώρια ελευθερίας και αυτονομίας, με αποτέλεσμα να καθίσταται περισσότερο εκτελεστικό όργανο της σχολικής διοίκησης.

Στόχος μιας συγκριτικής εμπειρικής έρευνας της Στραβάκου (2003) ήταν να διερευνηθεί ο ρόλος του διευθυντή στην οργάνωση, στη διοίκηση και στη λειτουργία

της σχολικής μονάδας από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των Νομών της Δράμας και της Καβάλας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά 74 εκπαιδευτικοί και 21 διευθυντές και υποδιευθυντές. Για το στόχο αυτό χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του ερωτηματολογίου. Τα πορίσματά της καταλήγουν στα εξής: α) όλοι οι διευθυντές έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας, β) σχετικά με το παράγοντα «φύλο» οι διευθυντές είναι κυρίως άνδρες, γ) έχουν αποτελεσματική συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο, με τον προϊστάμενο του γραφείου εκπαίδευσης και το σύλλογο των γονέων δ) καλούν συχνά ειδικούς και οργανώνουν εκπαιδευτικά σεμινάρια.

Ο Π. Πασιάρδης σε έρευνα το 1995 στην Κύπρο, σε μια χώρα με παρόμοιο με την Ελλάδα χαρακτηριστικά, με τίτλο «Αποτελεσματικός διευθυντής: αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών σχολείων της δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο» έθεσε ως ερευνητικό στόχο την ποιότητα της παρεχόμενης ηγεσίας. Δείγμα αποτέλεσε ολόκληρος ο πληθυσμός δημοτικής εκπαίδευσης της Κύπρου, ο οποίος ανέρχεται συνολικά σε 377 δημοτικά σχολεία. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας και με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων ο αποτελεσματικός διευθυντής: α) ενδυναμώνει το αίσθημα της συναδελφικότητας και την ενεργό συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, β) δημιουργεί το κοινό όραμα για την βελτίωση και την πρόοδο του σχολείου, γ) έχει αίσθημα υψηλών προσδοκιών από εκπαιδευτικούς και μαθητές και το μεταδίδει με τρόπο ενθαρρυντικό, δ) είναι δίκαιος με όλους και ε) συμμορφώνεται με τους κανόνες και την πολιτική του Υπουργείου.

Οι έρευνες αυτές έφεραν στο φως ιδιαίτερα προβλήματα, όπως η εμμονή στην αρχαιότητα, η έλλειψη ουσιαστικής σχολικής αυτονομίας, η απουσία διοικητικής κατάρτισης των διευθυντών, η προβληματική του τρόπου επιλογής τους κ.α., τα οποία τους καθιστούν απλούς διαχειριστές της σχολικής πραγματικότητας με ρόλο κυρίως οργανωτικό και εμμονή στην τήρηση των άνωθεν εντολών.

1.2 Ο σκοπός και οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας

Σύμφωνα με τα ανωτέρω και με τη βεβαιότητα, η οποία βασίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία, η ικανή διοίκηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην αποτελεσματική υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων και συνακόλουθα συντελεί στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας (Berry, 1997, Bush, 2008, Bush et al., 2010, Chapman, 2005, Deming, 1986, Harris, 2005, Hargreaves and Fink, 2008,

Powell, 1995, Winter and Melloy, 2005, Yukl, 2002). Οι έρευνες, οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί οδηγούν στο αδιαμφισβήτητο συμπέρασμα ότι η σχολική διοίκηση αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα της σχολικής αποτελεσματικότητας¹. Ο διευθυντής του σχολείου, ως ηγέτης, θεωρείται το πρόσωπο κλειδί, ο ακρογωνιαίος λίθος της σχολικής επιτυχίας και συνιστά τον καθοριστικό παράγοντα της επίτευξης των στόχων και των οραμάτων της σχολικής μονάδας (Saiti, 2012, Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005, Κωνσταντίνου, 2001). Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις των διευθυντών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα αναφορικά με τη διαδικασία και τα κριτήρια της επιλογής τους ως διευθυντές σε αυτές.

Ειδικότερα, οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

α) Να εξεταστεί η άποψη των διευθυντών για τη μοριοδότηση των κριτηρίων επιλογής στη διεύθυνση της σχολικής μονάδας.

β) Να διερευνηθεί η άποψή τους για την αποτελεσματικότητα της προφορικής συνέντευξης.

γ) Να διερευνηθεί η άποψή τους για το συμβούλιο επιλογής, ως προς το θεσμικό του ρόλο.

¹ Ο όρος αποτελεσματικότητα του σχολείου εμπεριέχει σύνθετες έννοιες και πολλαπλά χαρακτηριστικά και εξαιτίας του συγκεκριμένου γεγονότος ακόμη και στις μέρες μας δεν έχει καταφέρει πλήρως να αποσαφηνιστεί. Η αδυναμία αυτή οφείλεται κυρίως στο ότι το σχολείο δεν αποτελεί έναν απλό, τυπικό οργανισμό, αλλά έναν οργανισμό σύνθετο, ο οποίος έχει απόλυτη σχέση αλληλεξάρτησης με τα ευρύτερα κοινωνικά φαινόμενα και στον οποίο αναπτύσσεται μια κοινωνική δυναμική. Από οργανωτική άποψη θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό όταν υπάρχει αντιστοιχία στόχων και αποτελεσμάτων (Hoy, Ferguson, 1989: 260-262). Η αποτελεσματικότητα στο χώρο των σχολικών μονάδων συνιστά μια πολυδιάστατη έννοια, αφού κανένα απόλυτο κριτήριο, όπως είναι η επίδοση των μαθητών, η συνολική εικόνα του σχολείου κ.α., δεν μπορεί να συλλάβει τη σύνθετη φύση της και να μετρήσει ορισμένους στόχους της σχολικής μονάδας, όπως είναι η διαμόρφωση αντιλήψεων και η διάπλαση συνειδήσεων των μαθητών (Σαϊτής, 2007: 122). Έρευνες οι οποίες διεξήχθησαν τις τελευταίες δεκαετίες ανέδειξαν τους παράγοντες εκείνους, οι οποίοι διέπουν τη λειτουργία μιας αποτελεσματικής σχολικής μονάδας (Θεοφιλίδης, 1994: 98-104, Καψάλης, 2005, σελ. 3-30). Οι παράγοντες αυτοί είναι: α) Η σχολική ηγεσία, β) Η δομή και η οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και των διδακτικών μεθόδων, γ) Η σταθερότητα προσωπικού, δ) Η συνεργασία σχολείου – οικογένειας, ε) Το ευνοϊκό κλίμα. Τα αποτελεσματικά σχολεία «αποπνέουν» ένα κλίμα υψηλών προσδοκιών, έχουν σαφή μαθησιακό προσανατολισμό, ενθαρρύνουν την προσπάθεια και την επιτυχία. Επί πλέον αξιοποιούν γόνιμα το διδακτικό χρόνο, παρέχουν ψυχολογική στήριξη στους μαθητές και συνεργάζονται συνεχώς με τους γονείς των μαθητών. Η επίτευξη αυτών των γνωρισμάτων δύναται να πραγματοποιηθεί από τον αποτελεσματικό διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος με τη στάση και τη δράση του προγραμματίζει, οργανώνει και συντονίζει τις δραστηριότητες του σχολικού συστήματος. Από τη μελέτη της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας σχετικά με τη σχολική αποτελεσματικότητα υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ υψηλής ποιότητας ηγεσίας και αποτελεσματικών σχολείων (Ράπτης, 2006: 36). Επίσης η επίτευξη των στόχων ενός σχολείου εξαρτάται από την ικανότητα επιλογής και τοποθέτησης κατάλληλων διευθυντικών στελεχών σε κάθε σχολική μονάδα (Σαϊτής, 2005, Σαϊτής και Σαϊτή, 2012)

δ) Να διερευνηθεί η άποψή τους για το ζήτημα εάν η θητείας στη θέση του διευθυντή θα πρέπει να είναι προσωρινή (τετραετής) ή μόνιμη.

Οι άξονες στους οποίους θα κινηθεί η έρευνα είναι τρεις:

- 1) Το προφίλ της σχολικής μονάδας – Δημογραφικά στοιχεία του διευθυντή.
- 2) Τις εκτιμήσεις των διευθυντών σχετικά με τα θεσμοθετημένα κριτήρια επιλογής τους.
- 3) Τις απόψεις τους για το προφίλ του αποτελεσματικού διευθυντή.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας:

- 1) Κατά πόσο οι διευθυντές θεωρούν άρτια και αντικειμενική τη διαδικασία και τα κριτήρια επιλογής τους; Πιστεύουν ότι παρουσιάζονται ελλείψεις και προβλήματα;
- 2) Κατά πόσο οι διευθυντές συμφωνούν ή διαφωνούν με την αυξημένη μοριοδότηση της συνέντευξης έναντι των άλλων κριτηρίων (εκπαιδευτική εμπειρία, επιστημονική κατάρτιση);
- 3) Κατά πόσο θεωρούν ότι η συνέντευξη είναι ασφαλές κριτήριο για την επιλογή του αποτελεσματικού διευθυντή σχολικής μονάδας;
- 4) Οι διευθυντές θεωρούν κατάλληλα τα μέλη του Συμβουλίου επιλογής ως προς το θεσμικό τους ρόλο; Πιστεύουν ενδεχομένως ότι η επιλογή πρέπει να πραγματοποιείται από άλλους φορείς;
- 5) Με βάση τα ισχύοντα κριτήρια επιλογής ο διευθυντής σχολικής μονάδας είναι καλό να επιλέγεται με τετραετή θητεία ή με μονιμοποίηση στη θέση αυτή;
- 6) Οι διευθυντές θεωρούν ότι κάποιες αλλαγές στη διαδικασία επιλογής τους ή ενδεχομένως κάποιο άλλο σύστημα επιλογής θα ήταν περισσότερο αποτελεσματικό;
- 7) Κατά πόσο υποστηρίζουν ότι η κατάρτιση σε θέματα διοίκησης σχολείου είναι βασικό κριτήριο για την ανάληψη της θέσης διευθυντή και την επιτυχή τέλεση των καθηκόντων τους;
- 8) Πιστεύουν ότι η συγκεκριμένη διαδικασία και τα κριτήρια επιλογής είναι ικανά για να επιλεγούν οι αποτελεσματικοί διευθυντές στα ελληνικά σχολεία;

1.3 Η δομή της εργασίας

Η ερευνητική αυτή μελέτη αποτελείται από τρία μέρη:

Στο πρώτο μέρος (θεωρητικό) καταγράφεται ο γενικός προβληματισμός για το εν λόγω θέμα και περιλαμβάνει τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο, το οποίο ως τίτλο έχει: «Το πρόβλημα της έρευνας» διατυπώνεται το ερευνητικό πρόβλημα, η καταγραφή του σκοπού, καθώς και οι εννοιολογικές οριοθετήσεις. Στο δεύτερο κεφάλαιο, το οποίο ως τίτλο έχει: «Ο διευθυντής και η σχολική μονάδα» αναδεικνύεται η αξία της αποτελεσματικής ηγεσίας, ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας, καθώς και οι προϋποθέσεις της επιτυχούς εισαγωγής και εφαρμογής των μεταρρυθμίσεων. Στο τρίτο κεφάλαιο, το οποίο ως τίτλο έχει: «Η επιλογή διευθυντών των σχολικών μονάδων» εξετάζονται διαχρονικά οι μέθοδοι επιλογής των διευθυντών στις σχολικές μονάδες της χώρας μας και πραγματοποιείται εκτενής αναφορά στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο της επιλογής τους.

Το δεύτερο μέρος (ερευνητικό) περιλαμβάνει ένα κεφάλαιο στο οποίο εκτίθεται η μεθοδολογία της έρευνας, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματά της. Έτσι στο κεφάλαιο του δεύτερου μέρους, το οποίο ως τίτλο έχει: «Η έρευνα, τα αποτελέσματα και οι ερευνητικές προοπτικές» καταγράφεται ο σκοπός, οι στόχοι και η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας, πραγματοποιείται η περιγραφική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων και οι έλεγχοι συνάφειας, επιχειρείται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, καταγράφονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν και διατυπώνονται προτάσεις για μια νέα μελλοντική έρευνα.

Τέλος, στο τρίτο μέρος υπάρχει η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε και το παράρτημα με το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

1.4 Οι εννοιολογικές οριοθετήσεις

Πριν προβούμε στην εξέταση του εν λόγω ζητήματος κρίνεται απαραίτητη η εννοιολογική οριοθέτηση των εννοιών εκείνων, οι οποίες θα μας απασχολήσουν προκειμένου να καταστεί η χρήση αυτών κοινά κατανοητή. Οι όροι αυτοί είναι: «σχολείο», «επικοινωνία», «διοίκηση», «ηγεσία», «μάνατζμεντ», «εξουσία», «σχολικό κλίμα» και «σχολική κουλτούρα».

Σχολείο: Η εκπαίδευση θεωρείται ως ο βασικός πυλώνας κάθε οργανωμένης κοινωνίας και αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους θεσμούς της κοινωνικοποίησης του ανθρώπου. Η καθιέρωση του σχολικού θεσμού είναι συνυφασμένη με την κατοχύρωση του δικαιώματος του ανθρώπου για εκπαίδευση και με την αντίστοιχη υποχρέωση της πολιτείας να παρέχει στους πολίτες τα

μορφωτικά αγαθά διευρύνοντας συνεχώς τις προσφερόμενες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Με τον όρο «σχολείο» πολλές φορές εννοείται το εκπαιδευτήριο ή και οι σχολικές αίθουσες διδασκαλίας, όπου παρέχεται η προγραμματισμένη αγωγή και μάθηση στη νέα γενιά, αλλά συχνά ο όρος παραπέμπει εννοιολογικά σε μια συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης (Δημοτικό, Γυμνάσιο κ. α.) ή στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος. Παρά τη σημασιολογική ποικιλία με την οποία χρησιμοποιείται ο όρος, γεγονός είναι ότι πρόκειται για ένα θεσμό δομημένο σε κοινωνική και νομική βάση.

Το σχολείο λαμβάνει εισροές από το ευρύτερο περιβάλλον (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς κ. ά.), τις μετασχηματίζει μέσα από διάφορες διεργασίες (διδασκτικές μεθόδους, επικοινωνία κ. ά.) και παράγει αποτελέσματα (στάσεις και γνώσεις των μαθητών κ. ά.), τα οποία εκρέει στο περιβάλλον (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006). Το σχολείο μετά την οικογένεια συνιστά το σημαντικότερο παράγοντα κοινωνικοποίησης του παιδιού, αφού συμβάλλει αποφασιστικά στην προετοιμασία για τη ζωή του ως ενήλικα. Κατά τη δεκαετία του 1970 δόθηκε ιδιαίτερη ώθηση στην έρευνα για τα αποτελεσματικά σχολεία (Purkey, Smith, 1983)². Η κίνηση αυτή εκφράστηκε ως αντίδραση στις μέχρι τότε έρευνες, οι οποίες υποστήριζαν ότι η επιρροή των σχολείων υπήρξε περιορισμένη. Στην πορεία της έρευνας ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας επικεντρώθηκε στη συμβολή για την προώθηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου τόσο σε οργανωτικό όσο και σε πολιτισμικό επίπεδο από τη μια ως ορθολογιστής-διοικητής της σχολικής καθημερινότητας και από την άλλη ως διαχειριστής της κουλτούρας του σχολικού οργανισμού (Παπαναούμ, 1995).

Επικοινωνία: Η επικοινωνία (communication) είναι μια λέξη, την οποία συναντάμε συνεχώς στην καθημερινή μας ζωή, σε συζητήσεις στα ραδιόφωνα και τις τηλεοράσεις, σε διαπροσωπικές συζητήσεις, σε άρθρα περιοδικών και εφημερίδων. Επί πλέον η επικοινωνία έχει ως επίκεντρο την τεχνολογία, τη μηχανική, τις συγκοινωνίες ή την κοινωνία στην οποία ο άνθρωπος δρα ως μέλος της. Ετυμολογικά η λέξη προέρχεται από την πρόθεση «επί» και το αμετάβατο ρήμα «κοινωνώ» και σημαίνει το να συμμετέχει κάποιος σε κάτι μαζί με άλλους. Από τον ετυμολογικό ορισμό παρατηρούμε ότι η επικοινωνία απαιτεί τουλάχιστον δύο άτομα, όπου το ένα

² Έρευνες για το προφίλ των αποτελεσματικών σχολείων έδειξαν ότι η φοίτηση και η πρόοδος των μαθητών επηρεάζονται σημαντικά από τα χαρακτηριστικά των ιδρυμάτων, όπως η εκπαιδευτική ηγεσία, το οργανωτικό πλάνο ανάπτυξης του σχολείου, ο βαθμός αυτονομίας, το σχολικό κλίμα, η σταθερότητα και η συνοχή του προσωπικού, η συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων, χαρακτηριστικά τα οποία διαμορφώνονται μέσα από τη διαδικασία της διοίκησης των σχολείων.

μεταβιβάζει κάποιο μήνυμα, ενώ το άλλο λαμβάνει και το κατανοεί. Ως επικοινωνία, λοιπόν, θα μπορούσαμε να ορίσουμε τη διαδικασία με την οποία ο πομπός Α (άνθρωπος-ομάδα), μεταβιβάζει-ανταλλάσσει πληροφορίες, σκέψεις, ιδέες, συναισθήματα σε ένα δέκτη Β (άνθρωπος-ομάδα), με στόχο να ενεργήσει επάνω του με τρόπο, ώστε να προκαλέσει την εμφάνιση νέων ιδεών, πράξεων, συναισθημάτων και σε τελική μορφή να επηρεάσει την κατάσταση στη συμπεριφορά του. Η μετάδοση αυτή δύναται να πραγματοποιηθεί μέσω του προφορικού ή του γραπτού λόγου.

Ηγέτης: Αρκετοί μελετητές επισημαίνουν ότι η ηγεσία δεν ταυτίζεται με τη διοίκηση-διεύθυνση. Ο Σαϊτης (2007: 143-144) υποστηρίζει ότι η διοίκηση αναφέρεται στον κατάλληλο συνδυασμό των ανθρώπινων και υλικών πόρων για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων βασιζόμενη πάντα στην επίσημη θέση εξουσίας, ενώ η ηγεσία αποβλέπει στον κατάλληλο χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα για την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας.

Ο προσδιορισμός του ατόμου ως ηγέτη είναι σχετικά εύκολη υπόθεση, διότι συγκεντρώνει ορισμένες εξαιρετικές ικανότητες για υψηλές θετικές επιδόσεις (Θεοφανίδης, 1999). Η ακριβής εξακρίβωση των προσωπικών χαρακτηριστικών και ικανοτήτων παραμένει ένα δύσκολο εγχείρημα.

Σε ότι αφορά τον ορισμό του ηγέτη έχουν διατυπωθεί ποικίλες απόψεις. Έτσι, ο ηγέτης εκλαμβάνεται άλλοτε ως ένα πρόσωπο ενταγμένο μέσα σε μια εργασιακή ομάδα στην οποία του έχει ανατεθεί κάποιος ρόλος (Leavitt, 1972) και το άτομο εκείνο μέσα στην ομάδα στην οποία του έχει ανατεθεί το καθήκον της κατεύθυνσης και του συντονισμού των δραστηριοτήτων της ομάδας (Fiedler, 1967) και άλλοτε ως εκείνο το άτομο, το οποίο μέσω της συμπεριφοράς του ασκεί επιρροή πάνω σε άλλα άτομα και τους ενεργοποιεί, ώστε «εθελοντικά και πρόθυμα» να τον ακολουθούν (Μπουραντάς, 2005).

Σύμφωνα με τον Δελλατόλλα (2010: 50-53) τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του χαρισματικού ηγέτη είναι συνοπτικά τα εξής: Έχει αυτοπεποίθηση για τα πιστεύω, τις κρίσεις και τις ικανότητές του, παρακινεί στη γεφύρωση του status quo με τις προοπτικές που εκπηγάζουν από το συλλογικό όραμα, επιζητά καινοτομίες και «ενάρετο» πειραματισμό, έχει προσωπική αρμονία, συναισθηματική σταθερότητα, αυτοέλεγχο, εντιμότητα, δικαιοσύνη, επιδεικνύει ενδιαφέρον και ευαισθησία για τους γύρω του, διαθέτει συνθετική και αναλυτική ικανότητα, διαμορφώνει την κουλτούρα του οργανισμού και δεν θεωρεί τον εαυτό του αναντικατάστατο.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), αλλά και άλλων επιστημόνων πραγματοποιείται ένας διαχωρισμός μεταξύ των εννοιών «διευθυντής» (manager) και «ηγέτης» (leader). Ο «διευθυντής» είναι συνήθως ένα ιδιαίτερα μορφωμένο και έμπειρο άτομο. Εργάζεται σκληρά και είναι πλήρως ενημερωμένος σε ζητήματα, τα οποία αφορούν το αντικείμενο και την επιστήμη του. Σέβεται το σύστημα και τηρεί τους νόμους και την πολιτική του Υπουργείου δίνοντας σαφείς και λεπτομερείς οδηγίες στους εργαζόμενους. Αντιθέτως, ο «ηγέτης» είναι οραματιστής και δεν επιδιώκει τη διαίωνιση της υπάρχουσας τάξης, αλλά ενθαρρύνει τις καινοτομίες και την άσκηση της πρωτοβουλίας.

Διοίκηση: Ο όρος «διοίκηση» είναι αντίστοιχος με τον αγγλικό όρο «management», όταν πραγματοποιείται αναφορά στην εκπαίδευση και στις διαδικασίες της μάθησης. Στην περίπτωση όπου η διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών θεωρείται ως η διαδικασία του συντονισμού των πόρων (ανθρώπινων, υλικών και τεχνικών) για την παροχή εκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο (Bush, 1986), τότε η συγκεκριμένη έννοια δεν είναι ασύμβατη με θεσμούς, όπως το σχολείο. Ετυμολογικά, ο όρος «διοίκηση» προέρχεται από το ρήμα «διοικώ», το οποίο σημαίνει διευθύνω, διαχειρίζομαι και ρυθμίζω συλλογικές υποθέσεις (Κωνσταντίνου, 2005). Η διοίκηση είναι μια δραστηριότητα, η οποία ασκείται συστηματικά και περιλαμβάνει τις λειτουργίες του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου των δραστηριοτήτων με τη χρήση και την αξιοποίηση όλων των παραγωγικών πόρων του οργανισμού. Επομένως, δεν πρόκειται για μια μεμονωμένη πράξη, αλλά για μια συνεχόμενη διαδικασία, η οποία επιβάλλεται να περιλαμβάνει το ιδιαίτερα σημαντικό στάδιο της ανασκόπησης πριν από την έναρξη κάθε διαδικασίας και ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση της διαδικασίας, καθώς και με την ενδεχόμενη τροποποίησή της (Adams, 1987).

Ηγεσία: Η ηγεσία αποτελεί μια από της κεντρικές έννοιες της επιστήμης της διοίκησης και εξαιτίας αυτού είναι ο βασικός παράγοντας επιτυχίας ή αποτυχίας των κοινωνικών οργανώσεων, όπως είναι εν προκειμένω οι σχολικές μονάδες. Οι ορισμοί για τον όρο «ηγεσία» αφθονούν και από τη σχετική βιβλιογραφία δεν υπάρχει ορισμός, ο οποίος να είναι κοινά αποδεκτός από τους συγγραφείς για το τί είναι η ηγεσία και πώς πρέπει να μελετάται η έννοια αυτή. Όπως εύστοχα σημειώνει ο Carnal, η αποτελεσματική ηγεσία είναι μια απροσδιόριστη έννοια, αφού ο ακριβής προσδιορισμός των παραγόντων που τη συνθέτουν και την οριοθετούν παραμένει ένα δύσκολο πρόβλημα (Carnal, 1990: 201). Για τις Hersey και Blanchard η ηγεσία

συνιστά μια διαδικασία, η οποία αποσκοπεί στο να επηρεάσει ένα άτομο ή μια ομάδα, με σκοπό να πραγματοποιηθούν ορισμένοι στόχοι σε ορισμένες συνθήκες (Hersey, Blanchard, 1972), ενώ οι Katz και Kahn εκλαμβάνουν την ηγεσία ως μια ισχυρή αυξητική επιρροή και πάνω από τη μηχανική συμμόρφωση με τις συνηθισμένες γενικές κατευθύνσεις του οργανισμού (Katz, Kahn, 1978). Η ηγεσία κατά τον Sergiovanni είναι η διαδικασία με την οποία ο ηγέτης πείθει εκείνους που τον ακολουθούν να δρουν με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτευχθούν οι σκοποί του ηγέτη ή οι κοινόι σκοποί (Sergiovanni, 1984: 4-5). Συμπερασματικά, λοιπόν, ως ηγεσία ορίζεται η ικανότητα επιρροής του ατόμου πάνω σε άλλα άτομα, με κατεύθυνση την επίτευξη των στόχων της ομάδας και εξαιτίας αυτού είναι μια διεργασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η κύρια αποστολή του ηγέτη συνδέεται με τον προσανατολισμό της συμπεριφοράς των μελών και την εθελούσια επίτευξη των κοινών στόχων. Η επιρροή αυτή συνιστά τη δυναμική, άτυπη, αμφίδρομη και αλληλεπιδραστική όψη της δύναμης, η οποία προκαλεί την εθελοντική συμμόρφωση της συμπεριφοράς και διακρίνεται σαφώς από την εξουσία, η οποία αποτελεί τη δομική και τυπική όψη της δύναμης (Μπουραντάς, 2002). Οι σύγχρονοι ορισμοί φαίνεται να κάνουν λόγο για τη σημασία των συναισθημάτων. Σαφώς, όπως διαφαίνεται μέσα από την έρευνα του Πασιαρδή (1993), οι ηγέτες χρησιμοποιούν τη συναισθηματική επιρροή τους προκειμένου να εμπνεύσουν τους υφιστάμενους τους.

Η «εκπαιδευτική» ηγεσία αποτελεί μια ξεχωριστή περίπτωση του ιδιαίτερου τύπου ηγεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης, όπου ως ρόλος της θεωρείται η στήριξη, η υποβοήθηση και η διευκόλυνση του βασικού έργου των εκπαιδευτικών οργανισμών. Αν και δεν έχουν γίνει σαφείς περιγραφές ο τύπος ηγεσίας θεωρείται ότι «εστιάζει στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών κατά την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες, οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών» (Leithwood, Duke, 1999). Παρά το γεγονός ότι η βασική εστίαση είναι στην κατεύθυνση της επιρροής και όχι στη φύση και στην πηγή της (Bush, Middlewood, 2005), οι περισσότερες προσεγγίσεις αυτού του τύπου θεωρούν ότι οι ηγέτες αντλούν τη δύναμη της εξουσίας και της επιρροής από τις διοικητικές θέσεις, αλλά και από την εξειδικευμένη γνώση την οποία κατέχουν, δεδομένου ότι επιλέγονται για τις θέσεις αυτές και με βάση τις εξειδικευμένες σπουδές. Βέβαια, υπάρχουν και προσεγγίσεις, οι οποίες θεωρούν ότι «εκπαιδευτικοί» ηγέτες δεν είναι μόνο οι διευθυντές και τα τοπικά στελέχη της εκπαίδευσης, αλλά και πολλοί εκπαιδευτικοί των σχολείων.

Η «εκπαιδευτική» ηγεσία εκδηλώνεται μέσα από συγκεκριμένες λειτουργίες και πρακτικές. Σύμφωνα με τις Hallinger & Murphy (Hallinger, Murphy, 1986: 179-203), η «εκπαιδευτική» ηγεσία συνίσταται σε τρεις κατηγορίες πρακτικών, οι οποίες επαληθεύτηκε εμπειρικά ότι αναβαθμίζουν τα επιτεύγματα των μαθητών: α) τον ορισμό της αποστολής του σχολείου, β) τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και γ) τη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Αντίστοιχα, ο Southworth (2002: 73-92) αναφέρεται σε τρεις αποτελεσματικές στρατηγικές της «εκπαιδευτικής» ηγεσίας: α) παροχή προτύπων, β) παρακολούθηση και γ) ανταλλαγή απόψεων για επαγγελματικά θέματα. Τέλος, παρά το γεγονός ότι αποτελεί μια σημαντική προσέγγιση, η οποία στην Αγγλία έχει την έγκριση του Εθνικού Κολλεγίου για τη Σχολική Ηγεσία (National College for School Leadership), ο Leithwood θεωρεί ότι οι αναπαραστάσεις της «εκπαιδευτικής» ηγεσίας δεν είναι πλέον κατάλληλες, αφού, περιορίζοντας την εστίασή τους στην αίθουσα διδασκαλίας, αφήνουν ακάλυπτες τις οργανωτικές πτυχές, π. χ. τη δόμηση των εκπαιδευτικών οργανισμών (Leithwood, 1994).

Μάνατζμεντ: Προτού αναφερθούμε στην ειδοποιό διαφορά μεταξύ των εννοιών του ηγέτη και του μάνατζερ είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι η εννοιολογική διαφορά μεταξύ ηγεσίας και μάνατζμεντ δεν αφορά στα πρόσωπα, τα οποία ασκούν αυτές τις λειτουργίες. Με άλλα λόγια, ένα άτομο δύναται να διαθέτει τόσο τις αρετές της ηγεσίας όσο και του μάνατζμεντ (Μπουραντάς, 2005). Στο χώρο της εκπαίδευσης, η χρήση του όρου «management» είναι σχετικά νέα και εμφανίζεται στο πλαίσιο της Διοίκησης της Εκπαίδευσης, η οποία υφίσταται διεθνώς ως αυτοτελής επιστημονικός κλάδος στο σημείο τομής της Διοικητικής Επιστήμης και της Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής μόλις τα τελευταία πενήντα χρόνια. Ο όρος «management» απαντά συνήθως με δύο σημασίες: α) ως επιστήμη, όταν τον χρησιμοποιούν προσδίδοντάς του το περιεχόμενο της διοικητικής επιστήμης, β) ως η εξειδικευμένη δραστηριότητα, η οποία αποτελεί αντικείμενο της διοικητικής επιστήμης.

Τόσο οι αρετές της ηγεσίας όσο και του μάνατζμεντ είναι απαραίτητες για την εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα εκπαιδευτικό στέλεχος θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να διαχειρίζεται τα προγράμματα, τις μετακινήσεις, να λύνει τα προβλήματα και να επιτυγχάνει αποτελέσματα. Ωστόσο, για να δραστηριοποιηθούν πλήρως τα κίνητρα επίδοσης των εκπαιδευτικών απαιτούνται οι αρετές του ηγέτη, ο οποίος εμπνέει και δημιουργεί οράματα. Για να επιτευχθούν όσο γίνεται καλύτερα ο

σκοπός και οι στόχοι της εκπαίδευσης, οι σχολικές μονάδες χρειάζονται τους ηγέτες για να δημιουργούν οράματα και τους μανάτζερ για να τα υλοποιούν. Χωρίς οράματα τα σχολεία είναι καταδικασμένα να λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο και να αναπαράγουν τα ίδια πράγματα.

Εξουσία: Είναι απαραίτητο να διαχωριστεί ο όρος «ηγεσία» από την «εξουσία», καθώς οι έννοιες αυτές περιγράφουν δύο διαφορετικές καταστάσεις της διοίκησης. Η εξουσία αφορά το χειρισμό των καταστάσεων και την εκπλήρωση των στόχων, ακόμη και μέσα από την υποχρεωτική συμμόρφωση των συμμετεχόντων. Η ηγεσία δεν αποτελεί προνόμιο μιας και μόνο τυπικής θέσης στην ιεραρχία του συστήματος, καθώς ο κάθε εργαζόμενος από τη θέση του μπορεί να ασκεί και μια μορφή εξουσίας (Sergiovanni, 1989). Η σχέση ηγεσίας και εξουσίας δεν είναι αμφίδρομη, καθώς στην ηγεσία το κάθε μέλος έχει συνείδηση του ρόλου του και συμπεριφέρεται χωρίς να προσωποποιεί τη συμπεριφορά του. Αντίθετα, η εξουσία διαθέτει ένα πιο προσωπικό χαρακτήρα και πολλές φορές ασκείται χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι επιθυμίες και οι στόχοι τους οποίους έχουν θέσει οι άλλοι. Κατά συνέπεια οι ηγέτες ασκούν μια μορφή εξουσίας, αλλά όσοι έχουν εξουσία στα χέρια τους δεν είναι αυτόματα και ηγέτες (Lilly, 1989).

Σχολικό κλίμα: Το κλίμα του οργανισμού περιγράφεται ως ένα σχετικά σταθερό χαρακτηριστικό του εσωτερικού περιβάλλοντός του, το οποίο βιώνεται από τα μέλη του και επηρεάζει τη συμπεριφορά του. Σε ό, τι αφορά το κλίμα των σχολικών μονάδων μερικοί συγγραφείς το ορίζουν ως την ατμόσφαιρα, η οποία επικρατεί σε κάθε εκπαιδευτήριο, η οποία σχετίζεται άμεσα με τα πρόσωπα που σχετίζονται σε αυτό αποτελώντας τη βάση για τις προβλέψεις των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Sergiovanni, Starratt, 1998). Το κλίμα περιλαμβάνει ορατά και αόρατα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του σχολείου και του προσωπικού, όπου στα μεν ορατά ανήκουν μεταξύ των άλλων το πρόγραμμα σπουδών, ο σκοπός και η δομή του σχολείου και στα δε αόρατα περιλαμβάνονται στοιχεία όπως οι αξίες και οι ιδεολογίες των μελών του (Chistenson, Sheridan, 2001).

Σχολική κουλτούρα: Η σχολική κουλτούρα αποτελεί ένα αμάγαλμα αξιών και αντιλήψεων, οι οποίες χαρακτηρίζουν τον τρόπο με τον οποίο μια ομάδα ανθρώπων συμπεριφέρεται εντός του σχολείου (Hopkins, Ainscow, West, 1994) και χρησιμεύει ως πυξίδα για να κατευθύνει τους ανθρώπους της σε μια κοινή κατεύθυνση. Επί πλέον είναι το βαθύτερο επίπεδο των βασικών παραδοχών και αντιλήψεων, οι οποίες μοιράζονται τα μέλη του σχολείου, το οποίο επιδρά θετικά ή

αρνητικά στις συνειδήσεις του. Η σχολική κουλτούρα περιλαμβάνει τις βαθύτερες πεποιθήσεις, τις αξίες και τις προκαταλήψεις, τις οποίες ασπάζονται τα μέλη και εκδηλώνονται διαμέσου μικροπολιτικών διαδικασιών της σχολικής ζωής. Ο Edgar Schein ορίζει τη σχολική κουλτούρα ως τις παρατηρούμενες κανονικότητες στη συμπεριφορά, οι οποίες αναπτύσσονται κατά την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών, δηλαδή, τις κυρίαρχες αξίες, τους στόχους, το όραμα, τη φιλοσοφία του σχολείου και τους κανόνες, τους οποίους θα πρέπει να υιοθετήσουν οι νέοι εκπαιδευτικοί (Schein, 1985).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΚΑΙ Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

2.1 Η αξία της ύπαρξης αποτελεσματικής ηγεσίας

Η συζήτηση για τη βελτίωση της εκπαίδευσης δεν είναι καινούρια, αφού το αίτημα αυτό βρίσκεται στο προσκήνιο από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα και συνιστά το διαρκές μέλημα κάθε κοινωνίας. Ως επίκεντρο του συγκεκριμένου προβληματισμού αποτελεί η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και συνάμα η ενίσχυση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Για να ευοδωθεί, λοιπόν, το αίτημα για αποτελεσματικά σχολεία είναι απαραίτητη η επιλογή των κατάλληλων διευθυντών-ηγετών, οι οποίοι δε θα ασκούν απλά διοικητικό αλλά ηγετικό έργο, το οποίο θα στοχεύει στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης.

Ο ρόλος του διευθυντή στη σχολική διοίκηση και η σημασία στη διαδικασία της αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος είχε αρχίσει να απασχολεί τους μελετητές ήδη από τη δεκαετία του '20. Μέχρι και το 1960 ο διευθυντής θεωρείται ως απλός διαχειριστής των διοικητικών υποθέσεων (Hallinger, 1992). Κατά τις δεκαετίες του '60 και του '70 επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η ταυτότητα του αποτελεσματικού διευθυντή με κριτήρια την επίδοση των μαθητών, την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών του σχολείου και τις εκτιμήσεις της κοινότητας. Ωστόσο, οι ερευνητές της εποχής εστίασαν την προσοχή τους κυρίως σε δημογραφικά χαρακτηριστικά του διευθυντή (γένος, ηλικία και τυπική εκπαίδευση), τα οποία αποδείχθηκαν ανεπαρκή, δεδομένου ότι αδυνατούσαν να ερμηνεύσουν την πολυπλοκότητα του ρόλου (Αναγνωστοπούλου, 2001). Από το '90, οι έρευνες επικεντρώθηκαν σε νέες μορφές ηγεσίας, καθώς προτάσσεται η ανάγκη για διοικητική αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και ενεργητικότερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των γονέων στη λήψη των αποφάσεων. Η σχολική μονάδα καθίσταται υπεύθυνη για το διευθυντή στη βάση της προσπάθειας για τη βελτίωσή της (Hallinger, 1992). Έτσι ο κύριος ρυθμιστής των μεταρρυθμίσεων αναδεικνύεται ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος παύει να συνιστά τον απλό διεκπεραιωτή των διοικητικών υποθέσεων και όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Θεοφιλίδης και Στυλιανίδης (2000:1) ο διευθυντής είναι η ψυχή του σχολείου, είναι ο ενορχηστρωτής της οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου και ο μοχλός ανάπτυξής του.

Οι νέες απαιτήσεις στην άσκηση της ηγεσίας οδήγησαν τους ερευνητές, ήδη από τη δεκαετία του '90, στη μελέτη των χαρακτηριστικών των ηγετών και στην κατάταξή τους σε δύο κατηγορίες: τη διεκπεραιωτική (transactional) και τη μετασχηματιστική (transformational). Στη διεκπεραιωτική ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν τις ανάγκες και τις υπηρεσίες για να πετύχουν ανεξάρτητους στόχους, οι οποίοι δύναται να έχουν και κάποια σχέση μεταξύ τους. Η ηγεσία αυτή μπορεί να θεωρηθεί ως ανταλλαγή, καθώς η «καλή» εργασία αμείβεται με θετική ενίσχυση. Η διεκπεραιωτική ηγεσία οδηγεί σε αναμενόμενα αποτελέσματα και λειτουργεί καλύτερα σε έναν κόσμο, ο οποίος είναι οργανωμένος διοικητικά (Sergiovanni, 1989).

Στη μετασχηματιστική (transformational) ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για την επίτευξη υψηλών στόχων, οι οποίοι είναι κοινοί και ανεξάρτητοι από τις επιδιώξεις και τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Η μετασχηματιστική μορφή ηγεσίας αναφέρεται σε έναν κόσμο οργανωμένο πολιτισμικά, για αυτό και θεωρείται η πιο κατάλληλη για το σχολείο και την εισαγωγή καινοτομιών. Ο ηγέτης ο οποίος ακολουθεί ένα διεκπεραιωτικό στιλ είναι εξαιρετικά ορθολογιστής και θέτει τους κατάλληλους στόχους προκειμένου να πετύχει τις κατάλληλες λύσεις. Η σημασία του ρόλου πηγάζει από τη θέση του και την ιεραρχική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, για αυτό και είναι ιδιαίτερα ευθυγραμμισμένος με τις απαιτήσεις της κεντρικής διοίκησης. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης σκέφτεται μακροπρόθεσμα, αντιμετωπίζει το σχολείο σε σχέση με την ευρύτερη τοπική κοινωνία, λύνει προβλήματα, δίνει έμφαση σε οράματα και αξίες, χειρίζεται αντικρουόμενες απαιτήσεις και αποζητά την ανανέωση μέσω των καινοτομιών και των αλλαγών (Sergiovanni, 1989).

Μέσα στη σχολική μονάδα το πρόσωπο στο οποίο μπορεί να αποδοθεί ο όρος «ηγέτης» δεν είναι άλλο από εκείνου του διευθυντή, καθώς ο ρόλος του ενέχει εκείνες τις πτυχές και τις αρμοδιότητες, οι οποίες προσιδιάζουν στα χαρακτηριστικά του ηγέτη (Leithwood, 1992). Αρχικά η πρώτη και βασική υποχρέωση του διευθυντή είναι η άσκηση των διοικητικών καθηκόντων. Οφείλει, λοιπόν, να καταλείπει ορθά το έργο του σχολείου (διοικητικό και εξωδιδακτικό) και να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα τους νεοδιόριστους, ώστε να αναλαμβάνουν τις διοικητικές εργασίες του σχολείου (πρωτόκολλο, μητρώα μαθητών κ. α.) (Σαΐτης, 2000). Μέσα στις αρμοδιότητές του ανήκουν, η διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων με το

εκπαιδευτικό προσωπικό, η εξέλιξη εκπαιδευτικών και μαθητών και η επαφή του σχολείου με τη κεντρική διοίκηση και την τοπική κοινωνία (Riley, 2000).

2.2 Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη της σχολικής μονάδας

Είναι αναντίρρητο το γεγονός ότι το σχολικό έργο είναι σύνθετο και μοναδικό και η παιδαγωγική διαδικασία πολύπλοκη και πολυδιάστατη. Στην καθημερινή ζωή των σχολείων παρουσιάζεται πλήθος προβλημάτων και δυσχερειών, τα οποία έχουν κατά κύριο λόγο σχέση με παιδαγωγικά και διοικητικά ζητήματα. Συνεπώς, η αποτελεσματική διοίκηση της σχολικής μονάδας αποτελεί παράγοντα πρωταρχικής σημασίας για την ομαλή της λειτουργία. Εάν, όμως, λάβουμε υπόψη, ότι η ευημερία του οργανισμού εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την ποιότητα των ηγετικών του στελεχών, τότε η επιλογή των πλέον ικανών και κατάλληλων ανθρώπων και η στελέχωση στις ανάλογες θέσεις συνιστά τον ακρογωνιαίο λίθο της διοίκησης (Σαΐτης, 2000). Η κρισιμότητα, λοιπόν, της θέσης απαιτεί τη στελέχωση των σχολείων με ανθρώπους κατάλληλους και ικανούς, οι οποίοι θα διασφαλίζουν τις απαραίτητες συνθήκες, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αποδίδουν ικανοποιητικά στο έργο τους και παράλληλα να προωθείται αποτελεσματικά η διαδικασία της μάθησης.

Ως κεντρική διαπίστωση της παιδαγωγικής έρευνας αποτελεί η παραδοχή, ότι η διεύθυνση του σχολείου είναι καθοριστικός παράγοντας για την ποιότητα της εκπαίδευσης. Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας δύναται να αναλυθεί σε δύο επίπεδα: α) το δομικό-οργανωτικό, το οποίο αφορά τη θεσμική πλευρά του ρόλου, η οποία είναι προδιαγεγραμμένη από την πολιτεία και β) το ατομικό-διαπροσωπικό επίπεδο, το οποίο αφορά τον τρόπο με τον οποίο ο κάθε διευθυντής αντιλαμβάνεται το ρόλο και το έργο του και το πραγματώνει μέσα στο συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας (Παπαναούμ, 1995).

Στη χώρα μας ο διευθυντής ασκεί το ρόλο³ του σε ένα συγκεκριμένο και προδιαγεγραμμένο πλαίσιο από την πλευρά της πολιτείας, το οποίο εντάσσεται στο συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης, όπου όλοι οι κανόνες, οι οποίοι αφορούν την καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας εκπορεύονται από την κεντρική εξουσία. Τα καθήκοντα του διευθυντή είναι σύνθετα, όπως οργανωτικά,

³ Στη σχετική βιβλιογραφία ο όρος «ρόλος» χρησιμοποιείται με διαφορετικές έννοιες. Ως «ρόλο» εδώ εννοούμε το σύνολο των καθηκόντων και των δικαιωμάτων, που κατέχει κάθε εργαζόμενος εξαιτίας της εργασιακής του θέσης.

συντονιστικά, εκτελεστικά, διοικητικά, ηγετικά και παιδαγωγικά χωρίς να μπορούμε να τα διακρίνουμε, αφού τελικά όλα συνυπάρχουν και συγκλίνουν στον κύριο σκοπό της σχολικής μονάδας, ο οποίος είναι η συνεχής βελτίωση του παιδαγωγικού της έργου, δηλαδή, η παροχή ποιοτικής παιδείας για όλους τους μαθητές (Σαΐτης, 2008). Για αυτό, λοιπόν, ο βαθμός επιτυχίας μιας εκπαιδευτικής αλλαγής, αλλά και η γενικότερη επιτυχία της αποστολής και του οράματος της σχολικής μονάδας εξαρτάται από την κατάλληλη επιλογή των διευθυντικών στελεχών των σχολικών μονάδων.

Καταρχάς, θα πρέπει να τονίσουμε ότι ο ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι ιδιαίτερα κρίσιμος και για να επιτύχει στο δύσκολο ρόλο του χρειάζεται να διαθέτει διοικητικές γνώσεις και δεξιότητες, την ανάλογη διοικητική κατάρτιση και ετοιμότητα (Γεωργογιάννης, Λάγιος, Κουνέλης; 2005)⁴, την ανάλογη παιδαγωγική συγκρότηση και επιστημοσύνη και τη διαρκή επιμόρφωση, η οποία είναι αναγκαία για να διοικήσει τη σχολική μονάδα και να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο έργο του (Γεωργογιάννης, Λάγιος, Κουνέλης; 2005)⁵. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στο κέντρο μιας ευρείας επικοινωνιακής διαδικασίας που συντελείται στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος. Ως εκπρόσωπος του σχολείου καλείται να ασκήσει μια σειρά από δραστηριότητες από τις οποίες ορισμένες είναι υπαγορευμένες από το νόμο, ενώ άλλες υπαγορεύονται από άγραφους νόμους δεοντολογίας και αποβλέπουν στο να εμφυσήσουν πανανθρώπινες αξίες και ιδανικά τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς. Η επιτυχής αυτή άσκηση των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων θα πρέπει να συνδυαστεί με τη δημιουργική και αποτελεσματική αξιοποίηση του χρόνου, ο οποίος σύμφωνα με τον Cambell είναι ανελαστικός, αντικειμενικά προσδιορισμένος, πεπερασμένος και μετρήσιμος (Cambell, 1992).

⁴ Ερευνητικές μελέτες έχουν δείξει ότι οι υποψήφιοι διευθυντές σχολικών μονάδων καθώς και πολλά στελέχη εκπαίδευσης δεν διαθέτουν την απαιτούμενη διοικητική επάρκεια. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι οι διευθυντές των σχολείων σήμερα, καθώς και ανώτερα-ανώτατα στελέχη της Εκπαίδευσης δε διδάχθηκαν ποτέ το γνωστικό αντικείμενο «Διοίκηση της εκπαίδευσης».

⁵ Η μοναδική δυνατότητα που έχει σήμερα ο κάθε εκπαιδευτικός, που γίνεται διευθυντής σχολικής μονάδας, για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στο έργο του είναι να καταφύγει και να συμβουλευτεί τους αντίστοιχους που προηγήθηκαν. Με τον τρόπο όμως αυτό διαιωνίζεται μία διοικητική και συμβουλευτική πρακτική, η οποία προέρχεται από τις εμπειρίες των προηγούμενων γενεών χωρίς να εμπλουτίζεται με τα σύγχρονα επιστημονικά και ερευνητικά δεδομένα, τα σύγχρονα μοντέλα και τις νέες εξελίξεις. Οι διευθυντές, δηλαδή, που ασκούν σήμερα διοικητικό έργο στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δε διαθέτουν διοικητική επάρκεια, αλλά ασκούν το διευθυντικό τους έργο βασιζόμενοι στις ελλείψεις γνώσεις προηγούμενων διευθυντών, με αποτέλεσμα να προκύπτει διαιώνιση ενός απαρχαιωμένου συστήματος διεύθυνσης.

Ο διευθυντής λόγω της νευραλγικής θέσης την οποία κατέχει, καθώς αποτελεί το σύνδεσμο ανάμεσα στο εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, συνιστά το κομβικό σημείο της συγκέντρωσης, της επεξεργασίας και της διάχυσης των πληροφοριών. Ο διευθυντής, λοιπόν, του σχολείου καλείται να ενημερώνει δύο ομάδες ανθρώπων, τους ανωτέρους, οι οποίοι προΐστανται ή ασκούν εποπτεία στο σχολείο του οποίου είναι επικεφαλής και τους υπόλοιπους διδάσκοντες, τους μαθητές και τους γονείς αυτών. Για το λόγο αυτό προσπαθεί να εναρμονίσει και να συνθέσει δημιουργικά τις προσωπικές ανάγκες και επιδιώξεις των εκπαιδευτικών με το σκοπό και τους επιμέρους στόχους του σχολείου ως εκπαιδευτικού ιδρύματος. Ο διευθυντής θα πρέπει, λοιπόν, να διακρίνεται για τη διεκπεραιωτική του συμπεριφορά, η οποία εξαρτάται τόσο από την εξουσία, την οποία του παρέχει η διευθυντική θέση όσο και από την ωριμότητα των διδασκόντων και τις ικανότητες που διαθέτει.

Ως χαρακτηριστικά, τα οποία συνάδουν στον ηγετικό ρόλο των διευθυντών και συνδράμουν στην αποτελεσματικότητά τους οι Χ. Θεοφιλίδης και Μ. Στυλιανίδης (2000: 16-23) θεωρούν ότι είναι:

1) Η διαμόρφωση του οράματος από τη μεριά του διευθυντή αναφορικά με τους στόχους και τις προτεραιότητες του σχολείου που ηγείται.

2) Οι ικανότητες μετασχηματισμού, δηλαδή, η ικανότητα του διευθυντή να παράγει συγκεκριμένο έργο τροποποιώντας και αλλάζοντας τόσο τους στόχους όσο και τους πόρους που είναι απαραίτητοι κάθε φορά.

3) Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσα από την εμπλοκή τους στη διαδικασία της λήψης των αποφάσεων, ώστε να αποκτήσουν την ενθάρρυνση που χρειάζονται για να δραστηριοποιηθούν.

4) Η σταθερότητα και η ενσυνείδητη δράση, οι οποίες συνδέονται με την ικανότητα του διευθυντή να επιφέρει αλλαγές, οι οποίες θα ωφελήσουν την πορεία της σχολικής μονάδας.

5) Η δημιουργικότητα που σχετίζεται με την επινόηση και την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων και ριζοσπαστικών λύσεων για την αντιμετώπιση προβλημάτων και σύνθετων καταστάσεων.

6) Η ευαισθησία που εκφράζεται μέσα από την κατανόηση που δείχνει στα συναισθήματα, τις φιλοδοξίες, αλλά και τις ανάγκες των υφισταμένων του.

7) Η επαγγελματική πληρότητα δηλαδή η ικανότητα του διευθυντή να ασκεί σημαντική επίδραση στην απόδοση του σχολείου.

Ο αποτελεσματικός διευθυντής έχει επίγνωση ότι ο καθοριστικότερος παράγοντας για τη μάθηση και τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών είναι ο ανθρώπινος παράγοντας. Ως εκ τούτου η προσοχή του επικεντρώνεται στους ανθρώπους και οι σχέσεις του με τους συναδέλφους βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός του. Για να κερδίσει, λοιπόν, την εμπιστοσύνη οφείλει πάντοτε να είναι δίκαιος, αντικειμενικός και γενικά ακέραιος στις σχέσεις μαζί τους. Επί πλέον ως επικεφαλής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να λειτουργεί συνεχώς ως παράδειγμα προς μίμηση και με τη συμπεριφορά του να μεταδίδει μια δυναμική αφοσίωση στην αποστολή του σχολείου. Για αυτό το λόγο κρίνεται απαραίτητο να σέβεται την προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευόμενου, διότι η ορθή παιδαγωγική σχέση σημαίνει αναγνώριση του άλλου ως προσώπου με ιδιαίτερη αξία, την οποία δεν έχει κανείς το δικαίωμα να προσβάλλει, κάνοντας χρήση της εξουσίας της οποίας είναι φορέας (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2009). Επί πλέον να φέρεται με δικαιοσύνη και να μεριμνά για την εξασφάλιση καλών συνθηκών εργασίας στους εκπαιδευτικούς της σχολικής του μονάδας (Σαΐτης, 1994).

Μια αναπόφευκτη συνέπεια της περιορισμένης ανθρώπινης δυνατότητας είναι εκείνη της εκχώρησης αρμοδιοτήτων. Ο διευθυντής για να είναι αποτελεσματικός θα πρέπει να μάθει να εμπιστεύεται τους συναδέλφους του. Η ανάθεση, λοιπόν, εργασίας από το διευθυντή για διδακτικά ή εξωδιδακτικά ζητήματα είναι κάτι το οποίο πρέπει να πραγματοποιείται, διότι το να θεωρεί ο διευθυντής ότι είναι ο μόνος ικανός και λανθασμένο είναι και δημιουργεί δυσλειτουργίες στη σχολική κοινότητα. Για αυτό το λόγο ο διευθυντής θα πρέπει να είναι συνεργάσιμος, να υιοθετεί τις αρχές της συναδελφικής αλληλεγγύης και να ακολουθεί το δημοκρατικό τρόπο άσκησης της εξουσίας. Στην κατεύθυνση αυτή θα συνδράμει η ανάπτυξη του συστήματος κινήτρων και η απονομή βραβείων – ηθικών αμοιβών με δημόσιο τρόπο (Σαΐτης, 2007).

Ο διευθυντής έχει τη συνολική ευθύνη της ομαλής και αποδοτικής λειτουργίας του σχολείου. Ο συντονισμός και ο έλεγχος αποτελούν, στρατηγικής σημασίας, λειτουργίες για την επίτευξη των σκοπών του σχολείου. Στις σύγχρονες συνθήκες αβεβαιότητας και συνεχών αλλαγών, τις οποίες βιώνουν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός τόσο για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου όσο και για τη διοικητική λειτουργία του, σε βαθμό που θα μπορούσαμε να αναφέρουμε, ότι αποτελεί καθοριστικό συντελεστή κάθε εκπαιδευτικής αλλαγής. Η αλλαγή αυτή της φυσιογνωμίας του σχολείου προς τη

θετική κατεύθυνση μπορεί να πραγματοποιηθεί με το ήθος του, την ισχυρή προσωπικότητα, την ευσυνειδησία του, την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, τις διοικητικές ικανότητες, το σωστό προγραμματισμό της σχολικής ζωής και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία (Σαΐτης, Τσιαμάσης, Χατζή, 1997).

Ο διευθυντής του σχολείου για να επιτύχει το δύσκολο ρόλο του χρειάζεται να κατέχει ορισμένες ειδικές γνώσεις και δεξιότητες, την ανάλογη διοικητική κατάρτιση, επάρκεια και ικανότητα, την ανάλογη παιδαγωγική συγκρότηση και επιστημοσύνη, καθώς και τη διαρκή επιμόρφωση, η οποία είναι αναγκαία για να διοικήσει τη σχολική μονάδα και να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο έργο του. Η επιτυχής, δηλαδή, τέλεση και αποτελεσματικότητα του έργου του εξαρτάται εκτός των άλλων και από την κατάρτιση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Ενδεικτικό της δυσκολίας της κατάστασης είναι ότι, το 88% των διευθυντών μιας πανελλαδικής έρευνας δεν έχουν ούτε τη στοιχειώδη κατάρτιση σε θέματα διοίκησης, καθώς δεν έχουν διδαχθεί ποτέ μαθήματα με αυτό το γνωστικό αντικείμενο. Οι διευθυντές στην Ελλάδα σε αντίθεση με τα ισχύοντα σε άλλες χώρες (Σαΐτης, 1990, Πανάρετος, 1999)⁶, δεν τυγχάνουν σφαιρικής μετεκπαίδευσης στο αντικείμενο της διοίκησης, έτσι ώστε να μπορούν να ενεργούν ως πραγματικοί ηγέτες. Επί πλέον το

⁶ Στη Γερμανία οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων είναι υπάλληλοι καριέρας. Μετά την επιλογή τους παρακολουθούν ειδικά μαθήματα διοίκησης του σχολείου και μετά καταλαμβάνουν τη θέση. Επί πλέον στα περισσότερα κρατίδια της Γερμανίας, για την επιλογή του διευθυντή της σχολικής μονάδας απαιτούνται πέρα από τις παιδαγωγικές ικανότητες και ικανότητες management, δηλαδή ικανότητες οργάνωσης και διοίκησης, σύνθεσης απόψεων και καθοδήγησης. Οι απαιτήσεις αυτές επέβαλαν στα κρατίδια τη μέριμνα για την οργάνωση κατάλληλων προγραμμάτων σχετικής προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, ώστε να καταστούν δικαιωματικά υποψήφιοι για κρίση, επιλογή και διορισμό στη θέση αυτή. Στην Αγγλία ο μεγάλος βαθμός αυτονομίας αναδεικνύει το διευθυντή σε κεντρικό παράγοντα της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου. Ο διευθυντής λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ της εκπαιδευτικής και της ευρύτερης κοινότητας, στην οποία εντάσσεται το σχολείο και η οποία αποφασίζει από κοινού με αυτό για βασικά θέματα της λειτουργίας του. Κατά συνέπεια ο ρόλος του διευθυντή απαιτεί αυξημένες ικανότητες, υπευθυνότητα και αποφασιστικότητα για την αναγνώριση των αναγκών, την επιδίωξη στόχων, τον οικονομικό σχεδιασμό και τη διαχείριση του προσωπικού. Ο διευθυντής επιλέγεται από το διοικητικό συμβούλιο του σχολείου. Δεδομένων των απαιτήσεων του διευθυντικού ρόλου, οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές οργανώνουν συχνά σεμινάρια, τα οποία απευθύνονται τόσο σε νέους διευθυντές όσο και σε παλαιότερους, με σκοπό τη βελτίωση της απόδοσής τους και την πληροφόρηση για εκπαιδευτικά, οικονομικά και νομικά ζητήματα. Οι διευθυντές των σχολείων αξιολογούνται κάθε τέσσερα χρόνια. Η αξιολόγηση διενεργείται από έναν συνάδελφο διευθυντή και από της Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές. Για την επιλογή των διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων στην Αγγλία ισχύουν τα ακόλουθα: αρχικά οι υποψήφιοι διευθυντές επιλέγονται από τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές (LEAS) με βάση το βιογραφικό τους (portfolio) και τα προσόντα τους (ζετής προϋπηρεσία και μεταπτυχιακό δίπλωμα). Οι υποψήφιοι, οι οποίοι επιτυγχάνουν στο πρώτο «φίλτράρισμα» καλούνται για συνέντευξη και αφού γίνουν αποδεκτοί εισάγονται σε πρόγραμμα μαθητείας για διευθυντές (administrative training programme). Ο βασικός πυρήνας εκπαίδευσης του προγράμματος μαθητείας αφορά στο στρατηγικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό και στις διοικητικές δεξιότητες σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης, ανθρώπινες σχέσεις, αποτελεσματικής διαχείρισης οικονομικών πόρων κ. α. Το προσόν, το οποίο θα πρέπει να αποκομίσουν οι ενδιαφερόμενοι είναι το Επαγγελματικό Πιστοποιητικό Διεύθυνσης (NPQH). Στη συνέχεια επιλέγονται για τη θέση από το διοικητικό συμβούλιο του σχολείου.

διδασκτικό τους ωράριο ενεργεί σε βάρος των διοικητικών τους καθηκόντων και συνεπώς ο ρόλος τους περιορίζεται στην πιστή εκτέλεση των γραφειοκρατικών ενεργειών, τις οποίες ορίζει ο νόμος (Σαΐτης, 1990). Ο διευθυντής του ελληνικού δημόσιου σχολείου παρουσιάζει έλλειμμα ως προς την κατάρτιση ή την επιμόρφωσή του σε θέματα διεύθυνσης με αποτέλεσμα να στερείται βασικών επαγγελματικών προσόντων και γνώσεων για την αποτελεσματική εκτέλεση του έργου. Παράλληλα στερείται βασικών κινήτρων (οικονομικών, επαγγελματικής σταδιοδρομίας, εξέλιξης), τα οποία θα τον ωθούσαν να αφοσιωθεί απερίσπαστος στο λειτούργημά του. Τέλος, παρουσιάζονται και περαιτέρω δυσκολίες, όπως το διδασκτικό ωράριο και η έλλειψη προσωπικού, οι οποίες δυσχεραίνουν περαιτέρω το έργο του.

Συνεπώς είναι επιτακτική ανάγκη για διευθυντές επαγγελματίες, άριστα εκπαιδευμένους, με υψηλά κίνητρα, οι οποίοι θα είναι ικανοί να δρουν αυτόνομα, να επιλύουν προβλήματα, να επικοινωνούν, να είναι ηγέτες της ομάδας και να επιδιώκουν να οικοδομήσουν μια κουλτούρα συνεργασίας και συναδελφικότητας, ωθούμενοι προς ένα κοινό στόχο με - όσο το δυνατόν - πληρέστερη παροχή εκπαίδευσης των νέων. Για να μπορέσει να φέρει εις πέρας το έργο αυτό δεν αρκεί μόνο η εκπαιδευτική νομοθεσία, οι κανόνες λειτουργίας και η ακαδημαϊκή κατάρτιση του διευθυντή της σχολικής μονάδας, αλλά και ένα σύνολο από πνευματικά και ηθικά χαρακτηριστικά, ώστε να δύναται να καθοδηγήσει και να εμπνεύσει ανθρωπιστικές αξίες και αρχές, καθώς και να καλλιεργήσει κλίμα συνεργασίας και συμμετοχικότητας. Συνεπώς, σε ένα τέτοιο θεωρητικό και κοινωνικό πλαίσιο ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα κρίσιμος, αφού συνιστά το πρόσωπο-κλειδί του σχολείου (Πασιάρδης, 2004).

Ο ρόλος, λοιπόν, του διευθυντή είναι ανάγκη να αναβαθμιστεί σε εκείνο του διευθυντή-ηγέτη, κατά τον οποίο δεν θα είναι απλώς ένας διορισμένος προϊστάμενος του σχολείου, ο οποίος θα προσπαθεί να συμπεριφέρεται σύμφωνα με τις προσδοκίες των ιεραρχικά ανωτέρων του στην εκπαιδευτική πυραμίδα, αλλά θα είναι ο ηγέτης στο σχολείο. Αυτός ο οποίος θα γνωρίζει πώς να εμπνέει, να εμπνύχωνει και να καθοδηγεί τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Το ζήτημα το οποίο προκύπτει είναι σε ποιο βαθμό ο διευθυντής του σχολείου ενεργεί κατ' αυτόν τον τρόπο στην καθημερινή του πρακτική, αλλά και αν έχει από την εκπαιδευτική νομοθεσία τη δυνατότητα να ενεργήσει ως ηγέτης και όχι ως απλώς διεκπεραιωτής. Επομένως, ο διευθυντής στις μέρες μας προκειμένου να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις για ένα σχολείο αποτελεσματικό, αποδοτικό και ικανό να προσαρμόζεται

ανταγωνιστικά στις αλλαγές και να αντιμετωπίζει δημιουργικά την κοινωνία της πληροφορίας θα πρέπει να ξεφύγει από τον παραδοσιακό ρόλο του διευθυντή-γραφειοκράτη και να αποκτήσει το ρόλο του διευθυντή-ηγέτη.

2.3 Η σχολική μονάδα και ο διευθυντής

Τα σχολεία, αντιμετωπίζουν σήμερα, περισσότερο από ποτέ την ανάγκη να λειτουργούν αποτελεσματικά και να βελτιώνουν το εκπαιδευτικό τους έργο. Στο πλαίσιο αυτό, όπως προαναφέρθηκε σημαντική θέση κατέχει η σχολική διοίκηση, διότι το παραγόμενο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τα ιδιαίτερα οργανωτικά χαρακτηριστικά κάθε σχολικής μονάδας, όπως λόγου χάρη η σχολική ηγεσία, το σχολικό κλίμα, ο βαθμός αυτονομίας του σχολείου, το οργανωτικό πλάνο ανάπτυξης κ. α., τα οποία στο σύνολό τους διαμορφώνουν και καθορίζουν τη συνολική διαδικασία της διοίκησης των σχολείων (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Κάθε τέτοια λειτουργία έχει τη δική της συμβολή στην άσκηση της διοίκησης, ωστόσο η σημασία της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας για την ευόδωση των στόχων του σχολείου προβάλλεται σήμερα ως ο βασικός συντελεστής (Παπαναούμ, 1995).

Ο διευθυντής συνιστά το πρόσωπο-κλειδί στην ομαλή λειτουργία της σχολικής κοινότητας, διότι όταν κατανέμει ακριβοδίκαια το διδακτικό και το εξωδιδακτικό έργο στους διδάσκοντες, όταν παρακινεί τους διδάσκοντες για την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών, όταν διατηρεί ανοιχτή επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, όταν χειρίζεται ορθά τις διαφορές που παρουσιάζονται τότε επιδρά αποτελεσματικά στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής, λοιπόν, συνιστά το θεμελιωτή της ιδιαίτερης κουλτούρας (Schein, 1985)⁷, στο πλαίσιο της οποίας θα προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και θα διατηρείται η συνοχή του προσωπικού ως μέλους μιας συνεργαζόμενης ομάδας για την επίτευξη κοινών εκπαιδευτικών στόχων (Μαραθεύτης, 1981).

Για να ανταποκριθεί η σχολική μονάδα στις προκλήσεις των ημερών μας θα πρέπει να είναι ανοιχτή στη ζωή, αλλά για να γίνει αυτό είναι σκόπιμο ο διευθυντής να μην περιορίζεται μόνο στο εσωτερικό του περιβάλλον και στις σχέσεις του με τους

⁷ Ο Edgar Schein ορίζει την κουλτούρα ως τις παρατηρούμενες κανονικότητες στη συμπεριφορά, που αναπτύσσονται κατά την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών, δηλαδή, τις κυρίαρχες αξίες, τους στόχους, το όραμα, τη φιλοσοφία του σχολείου και τους κανόνες, τους οποίους πρέπει να τηρούν οι νέοι εκπαιδευτικοί.

μαθητές και τους διδάσκοντες, αλλά να επεκταθεί ο ρόλος του και έξω από αυτό, στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές θα κληθούν να συμβιώσουν ως πολίτες. Επομένως, η ποιοτική αναβάθμιση του συστήματος της οργάνωσης και της διοίκησης της σχολικής μονάδας, η οποία συνιστά το γόνιμο κύτταρο της υποδοχής και της συνδιαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής κρίνεται απαραίτητη.

Το σχολείο ως κοινωνικός οργανισμός, δεν θα πρέπει να περιορίζει τη δραστηριότητά του μέσα στο εσωτερικό περιβάλλον, αλλά να επεκτείνει την ενεργή συμμετοχή του και στο εξωτερικό περιβάλλον. Σε αυτό θα συνδράμει και η συνεργασία της σχολικής μονάδας με τις τοπικές αρχές, με σκοπό την επίλυση ενδεχόμενων λειτουργικών προβλημάτων που αντιμετωπίζει το σχολείο, την ανταλλαγή απόψεων σε εκπαιδευτικά και κοινωνικά ζητήματα, καθώς και την πραγματοποίηση κοινών σχολικών-πολιτιστικών εκδηλώσεων. Επί πλέον την προσπάθεια αυτή θα ενισχύσει και ο θεσμός της «Ενότητας των Σχολικών Μονάδων», σύμφωνα με τον οποίο όμορες σχολικές μονάδες του ίδιου δήμου θα ομαδοποιηθούν και θα σχηματίζουν ενότητες για την προώθηση της συνεργασίας, το συντονισμό του έργου τους και την ενιαία αντιμετώπιση των διοικητικών θεμάτων. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα την περαιτέρω αποτελεσματική ρύθμιση διοικητικών θεμάτων, την ισότιμη κατανομή των μαθητών στις τάξεις υποδοχής και στα τμήματα ένταξης των σχολικών μονάδων, την ανάπτυξη δικτύων, τη δημιουργία και την αξιοποίηση κοινών βιβλιοθηκών και εργαστηρίων, την ανάπτυξη κοινών δράσεων, εκδρομών, εκπαιδευτικών επισκέψεων, την οργάνωση ενδοσχολικής επιμόρφωσης και την ενίσχυσή της με ειδικούς, οι οποίοι θα καλύπτουν όλα τα σχολεία της ενότητας (π.χ. ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός) για κάθε θέμα κοινού ενδιαφέροντος.

Στην προσπάθεια αυτή είναι απαραίτητη η διαμόρφωση και η ύπαρξη θετικού κλίματος, ώστε να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις υγιούς επικοινωνίας και αποτελεσματικής οργάνωσης σε όλη τη σχολική κοινότητα. Σε αυτό θα συνδράμει και η επικοινωνία του διευθυντή με τους γονείς σε τακτά χρονικά διαστήματα τόσο για θέματα, τα οποία σχετίζονται με την πρόοδο των παιδιών όσο και για ζητήματα, τα οποία αφορούν την ενημέρωση-επιμόρφωση των γονέων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

3.1 Οι μέθοδοι επιλογής των διευθυντών στις σχολικές μονάδες

Η επιλογή των ηγετικών στελεχών για προαγωγή αποτελεί μια δύσκολη και πολύπλοκη διαδικασία, καθώς προκύπτει δυσκολία στον ακριβή προσδιορισμό και στην περιγραφή της διοικητικής εργασίας, της αξιόπιστης εκτίμησης και της σχετικής απόδοσης. Επί πρόσθετα, κατά την επιλογή των διευθυντικών στελεχών πρέπει να δίνεται έμφαση και σε άλλα κριτήρια, όπως επί παραδείγματι η μόρφωση και οι ικανότητες, τα οποία δεν μπορούν να εκτιμηθούν με ακρίβεια. Ο ρόλος, λοιπόν, της προσέλευσης και της επιλογής αποκτά συνεχώς αυξανόμενη σπουδαιότητα για τη Διοίκηση των Ανθρώπινων Πόρων, αφού η λανθασμένη επιλογή ενδέχεται να έχει αρνητικές συνέπειες για την οργάνωση και τη λειτουργία της επιχείρησης ή του οργανισμού (Κανελλόπουλος 1991, Μπουραντάς, Παπαλεξανδρή 2003).

Για τη διαδικασία επιλογής σημαντικό ρόλο έχουν (Tyson, York, 1999):

A) Η ανάλυση της θέσης εργασίας, η οποία μας υποδεικνύει τι ακριβώς αναζητάμε και καθορίζει τα κριτήρια για την αποτελεσματική απόδοση βάσει των οποίων θα κριθεί η καταλληλότητα των υποψηφίων.

B) Η γνώση και η εκπαίδευση των υπευθύνων ως προς την ποικιλία των μεθόδων επιλογής, την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους, προκειμένου να συντελέσουν στη διευκόλυνση της αναζήτησης.

Γ) Ένα σύστημα αξιολόγησης της επιτυχίας του εγχειρήματος τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά.

Εκείνο το οποίο είναι επίσης σημαντικό είναι οι μέθοδοι προσέλευσης, αλλά και επιλογής, οι οποίες θα ακολουθηθούν και ο συνολικός χρόνος που θα διαρκέσει η διαδικασία συνολικά, να έχουν μελετηθεί πριν την πρακτική εφαρμογή. Επί πλέον η ανάγκη κατάρτισης ενός συγκεκριμένου χρονοδιαγράμματος είναι επιτακτική, ώστε να αποφευχθεί η παρατεταμένη μη πληρότητα των κενών θέσεων (Bush, Middlewood, 2005).

Τα κυριότερα συστήματα προαγωγής υπαλλήλων σε έναν οργανισμό αποτελούν το σύστημα προαγωγής «κατά την ελεύθερη κρίση της διοίκησης», «το κατ' αρχαιότητα σύστημα προαγωγής», «το μικτό σύστημα» και το «σύστημα

προαγωγών με εξετάσεις». Το πρώτο σύστημα εφαρμόζεται κυρίως σε ιδιωτικούς οργανισμούς και είναι ευρέως γνωστό, ότι η αξιολόγηση του προσωπικού στον ιδιωτικό τομέα πραγματοποιείται με βάση το βαθμό απόδοσης των εργαζομένων. Όσον αφορά το δημόσιο τομέα το σύστημα αυτό δε βρίσκει εφαρμογή λόγω του ότι η διαδικασία των προαγωγών ακολουθεί εκείνα τα οποία ορίζει η νομοθεσία. Το «κατ' αρχαιότητα σύστημα προαγωγής» στηρίζεται στην επιλογή των υπαλλήλων με βάση το χρόνο υπηρεσίας. Δηλαδή, τα άτομα με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας υπερτερούν και προτιμούνται για την ανάθεση θέσεων ανώτερου βαθμού. Σύμφωνα με τον Χ. Κ. Κανελλόπουλο (1995), το σύστημα αυτό υπερτερεί για τους απλούστατους λόγους ότι ο υπάλληλος με μεγάλη προϋπηρεσία στο χώρο καθίσταται μέσα από την εμπειρία του πιο αμερόληπτος, επιτυγχάνει καλύτερα την ομαδική αλληλεγγύη, ανταποκρίνεται καλύτερα στις ευθύνες και το έργο του, είναι πιο σεβαστός λόγω της ηλικίας του και ουσιαστικά αποτελεί την αμοιβή του για την προσφορά του στον οργανισμό (Κανελλόπουλος, 1995).

Το μικτό σύστημα αποτελεί τη σύνθεση των δύο συστημάτων που προηγήθηκαν. Σύμφωνα με το σύστημα αυτό δεν θα πρέπει να πραγματοποιούνται προαγωγές ούτε με (γνώμονα) το «κατά την ελεύθερη κρίση της διοίκησης» ούτε με «το κατ' αρχαιότητα σύστημα προαγωγής», διότι δεν υπάρχουν σαφή κριτήρια, τα οποία να βεβαιώνουν ότι η επιλογή πρέπει να πραγματοποιείται εξ ολοκλήρου με βάση τα χρόνια υπηρεσίας ή με την προώθηση των πλέον ικανών υπαλλήλων (Κούρτης, 1981).

Τέλος, το σύστημα των προαγωγικών εξετάσεων αποτελεί ευρέως διαδεδομένη μέθοδο προώθησης των υπαλλήλων, η οποία συμβάλλει και στην ανάπτυξη του μορφωτικού επιπέδου των ηγετικών στελεχών. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής, καθώς και το περιεχόμενο της ύλης στο οποίο εξετάζονται οι υποψήφιοι (Σαϊτής, 2008).

Ως μέθοδοι επιλογής χρησιμοποιείται η συνέντευξη, οι δοκιμασίες, τα τεστ απόδοσης-ικανότητας-νοημοσύνης-προσωπικότητας, η διαχείριση μιας κατάστασης που είναι πιθανό ο υποψήφιος να αντιμετωπίσει στο πραγματικό περιβάλλον εργασίας. Οι πληροφορίες που συλλέγονται μέσω των αιτήσεων, των βιογραφικών σημειωμάτων και τα αποτελέσματα των τεστ και των συνεντεύξεων, αξιολογούνται συνήθως με τις παρακάτω τεχνικές (Παρθενόπουλος 1997):

A) Συγκρίσεις αξιολογικής σειράς.

B) Αξιολογικές πίνακες.

- Γ) Πίνακες βαθμολογήσεων.
- Δ) Τεχνική αναγκαστικής επιλογής.
- Ε) Κοινωνιομετρικές ή αναγκαστικές τεχνικές.
- Ζ) Τεχνικές κρίσιμων περιστατικών.
- Η) Μέθοδοι ολικής επίδοσης.

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

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται αναλυτικά οι Νόμοι, οι οποίοι ψηφίστηκαν και εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια και αναφέρονται στο διευθυντή της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η επιλογή των διευθυντών των σχολικών μονάδων πραγματοποιήθηκε τα τελευταία είκοσι χρόνια από διαφορετικά σώματα και με διαφορετικά κριτήρια, τα οποία δεν χαρακτηρίζονταν από θεσμική σταθερότητα. Σύμφωνα με τον Ανδρέου (1999) «τούτο είναι εξηγήσιμο, αφού κάθε πολιτική εξουσία επιδίωκε να διαμορφώσει υπέρ της το συσχετισμό δυνάμεων και να ελέγξει το διοικητικό, εποπτικό και καθοδηγητικό μηχανισμό της εκπαίδευσης».

Ξεκινάμε από το Νόμο 2043/1992, ο οποίος αναφέρεται στην Εποπτεία και στη Διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο άρθρο 1 § 7 τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών διακρίνονται στις ακόλουθες πέντε κατηγορίες μιας συνολικής αποτίμηση σε 100 αξιολογικές μονάδες: α) αρχαιότητα, 30 μονάδες, β) επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, 20 μονάδες, γ) εκθέσεις σχολικών συμβούλων, 15 μονάδες, δ) εκθέσεις διευθυντών σχολείου, 15 μονάδες και ε) γενική συγκρότηση του υποψηφίου, η οποία εκτιμάται από το αρμόδιο υπηρεσιακό συμβούλιο και αντιστοιχεί σε 20 μονάδες. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα κριτήρια δεν εφαρμόστηκαν όλα εκείνη τη χρονική περίοδο. Εφαρμόστηκε μόνο η υπηρεσιακή κατάσταση με 45 αξιολογικές μονάδες, η επιστημονική-παιδαγωγική κατάρτιση με 30 αξιολογικές μονάδες και η γενική συγκρότηση με 25 αξιολογικές μονάδες. Από την παράθεση αυτή διαπιστώνουμε ότι το βασικό κριτήριο, το οποίο διαδραμάτισε σημαίνοντα ρόλο στην επιλογή των διευθυντών ήταν η αρχαιότητα και η συνέντευξη (45 και 25 μονάδες αντίστοιχα). Αποτέλεσμα αυτού ήταν να αποκλείονται έμμεσα οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ενδεχομένως διέθεταν αυξημένα επιστημονικά προσόντα. Όσο ικανοποιητική επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και να είχαν

δε μπορούσαν να γίνουν διευθυντές, διότι οι αξιολογικές μονάδες από τις άλλες δύο κατηγορίες ήταν περισσότερες και ήταν το βασικό κριτήριο για την επιλογή.

Με την αλλαγή της κυβέρνησης (Στραβάκου, 2003)⁸ το 1994 ψηφίστηκε ο Νόμος 2188/1994. Ο Νόμος αυτός ρύθμιζε κυρίως τα ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τα θέματα της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό. Μεταξύ άλλων ρύθμιζε και τη στελέχωση των θέσεων προϊσταμένων διευθύνσεων και γραφείων, των σχολικών συμβούλων και των διευθυντών των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Νόμο αυτό βασίστηκε το Π. Δ. 398/1995⁹, το οποίο αφορά στη διάρκεια της θητείας, στα προσόντα, στη διαδικασία και στα κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης. Οι υποψήφιοι για τη θέση του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν δώδεκα χρόνια υπηρεσίας, εκ των οποίων τα δέκα πρέπει να είναι σε θέση μόνιμου εκπαιδευτικού. Η θητεία διαρκεί τέσσερα χρόνια και τα κριτήρια επιλογής τους είναι τα ακόλουθα: Μοριοδοτούμενα: α) επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση (35 μονάδες), β) υπηρεσιακή και διδακτική εμπειρία (25 μονάδες) και συνεκτιμώμενα: γ) ικανότητα άσκησης διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου που αφορά την κοινωνική δραστηριότητα (40 μονάδες). Συγκρίνοντας τη μοριοδότηση κάθε κατηγορίας διαπιστώνεται ότι τα συνεκτιμώμενα κριτήρια είναι αυξημένα σε σχέση με τα μοριοδοτούμενα. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι η επιλογή των διευθυντών στηρίχθηκε εν πολλοίς στην υποκειμενικότητα του συμβουλίου επιλογής, γεγονός που συνέβαλε στην παραβίαση της αντικειμενικότητας. Χαρακτηριστικό είναι ότι το διδακτορικό δίπλωμα μοριοδοτείται με 8/100 μονάδες, ενώ η εκπαιδευτική προϋπηρεσία με 9/100, το διδακτικό έργο με 6/100 και η εμπειρία σε διοικητικές θέσεις μέχρι και 22/100. Παράλληλα απουσιάζουν συγκεκριμένες αναφορές σε γνώσεις, οι οποίες σχετίζονται με τη διοίκηση των σχολικών μονάδων.

⁸Τα πολιτικά κόμματα δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην κατάληψη των ηγετικών θέσεων των στελεχών εκπαίδευσης. Κάθε φορά που επέρχεται αλλαγή στην πολιτική σκηνή της χώρας, η πρώτη τους ενέργεια είναι να αλλάξουν τους νόμους για την κατάληψη των θέσεων αυτών, ώστε να μπορέσουν να εφαρμόσουν τη δική τους εκπαιδευτική πολιτική.

⁹ Τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών σύμφωνα με το Π. Δ. 398/1995 είναι τα εξής: Μοριοδοτούμενα, Α) επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότηση: 1) μεταπτυχιακό και διδακτορικό δίπλωμα, 2) δεύτερο πτυχίο Α. Ε. Ι. στις επιστήμες της αγωγής, 3) άλλα πτυχία Α. Ε. Ι., 4) πτυχίο παιδαγωγικής ακαδημίας, 5) διετής μετεκπαίδευση, 6) ετήσια επιμόρφωση, 7) ξένες γλώσσες, 8) συμμετοχή σε συνέδρια, Β) Υπηρεσιακή κατάσταση: 1) προϋπηρεσία, 2) διδακτικό έργο σε Α. Ε. Ι., Τ. Ε. Ι., ΣΕΛΔΕ, ΣΕΛΜΕ, ΠΕΚ. Συνεκτιμώμενα: Γ) Ικανότητα άσκησης διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου-κοινωνική δραστηριότητα: αξιολογείται η εμπειρία σε θέση προϊσταμένου διευθύνσης ή γραφείου εκπαίδευσης, διευθυντή σχολικής μονάδας, προϊσταμένου τμήματος ΥΠΕΠΘ, διευθυντή ΠΕΚ, προϊσταμένου εκπαιδευτικών θεμάτων, συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια..

Με το Νόμο 2986/2002 πραγματοποιείται μια πρώτη προσπάθεια αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας, δίνοντας αρμοδιότητες στις υπηρεσίες της περιφέρειας. Επί πλέον στα υπηρεσιακά συμβούλια, τα αρμόδια για την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων μετέχει εφεξής με ψήφο ένας σχολικός σύμβουλος. Ακόμη από πλευράς πολιτείας πραγματοποιείται μια πρώτη προσπάθεια να αναβαθμιστεί ο ρόλος όλων των στελεχών εκπαίδευσης από τον περιφερειακό διευθυντή μέχρι τον διευθυντή σχολικής μονάδας, παραχωρώντας τους μηνιαίο επίδομα ειδικής απασχόλησης.

Με την αλλαγή, όμως, της πολιτικής ηγεσίας στο ΥΠΕΠΘ αναπροσδιορίζονται για άλλη μια φορά τα προσόντα και τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Από τις νέες ρυθμίσεις χαρακτηριστικό είναι ότι μειώνεται ο χρόνος της απαιτούμενης προϋπηρεσίας σε οκτώ έτη προσφέροντας δυνατότητα σε νεότερους εκπαιδευτικούς να υποβάλλουν υποψηφιότητα και καταργείται το δικαίωμα υποβολής αίτησης για όσους συμπληρώνουν συνολική συντάξιμη υπηρεσία. Επίσης, αναμοριοδοτούνται τα κριτήρια με αναλογία μετρήσιμων και συνεκτιμημένων περίπου 50/50, στην πράξη όμως με ενίσχυση των δεύτερων σε βάρος των πρώτων. Έτσι σύμφωνα με το Π. Δ. 25/2002 τα κριτήρια επιλογής έχουν ως εξής: α) η επιστημονική και η παιδαγωγική κατάρτιση, δηλαδή, το σύνολο των σπουδών των υποψηφίων, β) η υπηρεσιακή κατάσταση-διδασκτική εμπειρία, δηλαδή τα χρόνια υπηρεσίας και το διδακτικό έργο σε οποιαδήποτε μονάδα εκπαίδευσης, γ) η άσκηση διοικητικού και καθοδηγητικού έργου, δηλαδή η προηγούμενη διοικητική προϋπηρεσία σε σχολικές μονάδες, σε κεντρικά υπηρεσιακά συμβούλια, σε συμβούλια επιλογής σχολικών συμβούλων κτλ., δ) ό, τι συνάγεται από τις αξιολογικές εκθέσεις, ε) το συγγραφικό και δυνητικό έργο και τέλος συνεκτιμάται στ) οποιοδήποτε άλλο στοιχείο εμφανίζεται στο βιογραφικό τους. Παρ' όλο που φαίνεται ότι τα επιστημονικά κριτήρια διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για την κατάληψη της θέσης, στην πραγματικότητα καταλυτική ήταν η συνέντευξη των ΠΥΣΠΕ-ΠΥΣΔΕ. Η επιστημονική κατάρτιση και η υπηρεσιακή εμπειρία εκτιμώνται με 25/100 μονάδες αντίστοιχα, ενώ μόνο η συνέντευξη του υποψηφίου ενώπιον του συμβουλίου επιλογής με 50/100. Τέλος, ως προς τα μετρήσιμα κριτήρια είναι φανερό ότι δίνεται κυρίως έμφαση στα επιστημονικά προσόντα αφήνοντας σε δεύτερη μοίρα τη διοικητική και την υπηρεσιακή εμπειρία, γεγονός που επιτρέπει στους νεότερους εκπαιδευτικούς να υποβάλλουν αίτηση. Ο Π. Γεωργογιάννης αναφερόμενος στο Π. Δ. 25/2002 τονίζει ότι: «παρά τα όσα λέγονται κατά καιρούς για αξιοκρατική

αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης από οπουδήποτε και να λέγονται, γίνεται σαφές ότι ποτέ στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης δεν έγινε αξιοκρατική επιλογή στελεχών εκπαίδευσης, αφού τα κριτήρια επιλογής όπως φαίνεται και από τα κριτήρια του νόμου για την εκπαίδευση, δεν συμπίπτουν με αυτά που απαιτούν οι συγκεκριμένες θέσεις» (Γεωργογιάννης, 2006, 70).

Όσον αφορά το Νόμο 3467/2006 (ΦΕΚ 128^Α/21/6/2006) διαπιστώνουμε ότι ομοίως διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες. Συνολικά αποτιμώνται με 56 μονάδες και κάθε μια από τις κατηγορίες μοριοδοτείται με διαφορετικές αξιολογικές μονάδες ως εξής: 1) Υπηρεσιακή κατάσταση-διδασκτική εμπειρία: 22 αξιολογικές μονάδες, κατά ανώτατο όριο. Οι μονάδες υπολογίζονται με βάση: α) Τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία, β) τη διδασκτική εμπειρία, γ) την άσκηση διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου – συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια, άσκηση καθηκόντων διευθυντή εκπαίδευσης ή προϊσταμένου γραφείου εκπαίδευσης ή σχολικού συμβούλου, άσκηση καθηκόντων διευθυντή σχολικής μονάδας, άσκηση καθηκόντων υποδιευθυντή σχολικής μονάδας, συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια και συμβούλια επιλογής στελεχών ως τακτικό μέλος κτλ., 2) Επιστημονική-παιδαγωγική συγκρότηση: 14 αξιολογικές μονάδες κατά ανώτατο όριο. Οι μονάδες αυτές αποτιμώνται ως εξής: α) Διδακτορικό, β) Μεταπτυχιακό τίτλο, γ) Διδασκαλείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δ) Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι., ε) Επιμόρφωση (Σ.Ε.Λ.ΜΕ., Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., ΠΑΤΕΣ), στ) Επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες, ζ) Διαπιστωμένη γνώση μιας ξένης γλώσσας και 3) Προσωπικότητα – γενική συγκρότηση : 20 αξιολογικές μονάδες. Αυτή εκτιμάται από το αρμόδιο συμβούλιο επιλογής με βάση: α) Αναλυτικό βιογραφικό σημείωμα του υποψηφίου που συνοδεύεται από τα απαραίτητα αποδεικτικά στοιχεία και τα στοιχεία του υπηρεσιακού του φακέλου και β) την προσωπική συνέντευξη του υποψηφίου επί παιδαγωγικών ή σχετικών με την οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης θεμάτων, ενώπιον του αρμοδίου συμβουλίου επιλογής. Κατά τη συνέντευξη εκτιμάται μεταξύ άλλων και η ικανότητά του να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να επιλύει προβλήματα (διοικητικά, διδακτικά, οργανωτικά, λειτουργικά κ. λπ.), να δημιουργεί το κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση των καθηκόντων τους.

Από τα κριτήρια αυτά παρατηρούμε ότι η επιστημονική και η παιδαγωγική επάρκεια του υποψηφίου διευθυντή σχολικής μονάδας υποτιμάται έναντι της προφορικής συνέντευξης, η οποία εκτιμάται με περισσότερες αξιολογικές μονάδες. Η βαρύτητα του άτυπου κριτηρίου της προφορικής συνέντευξης θα μπορούσε να

περιοριστεί, εάν η διαδικασία αυτή αποκτούσε αξιόπιστα στοιχεία, όπως ημιδομημένη συνέντευξη με θεματικούς άξονες και τήρηση πρακτικών. Παράλληλα, στα επιμέρους στοιχεία του Νόμου υποβαθμίζοντας τα επιστημονικά προσόντα των υποψηφίων, ενισχύεται περαιτέρω η αρχαιότητα. Αποκλείονται, συνεπώς, από τη διαδικασία επιλογής οι νέοι εκπαιδευτικοί, διότι η αρχαιότητα μοριοδοτείται δύο φορές. Και ως υπηρεσιακή κατάσταση, 2 μόρια για κάθε χρόνο και ως διδακτική εμπειρία, 2 μόρια για κάθε χρόνο. Σύμφωνα με το κριτήριο της αρχαιότητας, ο υπερέχων σε χρόνια υπηρεσίας υπερέχει όλων των νεότερών του.

Με βάση τις παραπάνω νομοθετικές ρυθμίσεις, οι οποίες προωθήθηκαν για την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων μπορούμε να κάνουμε τις εξής παρατηρήσεις: α) Διαπιστώνεται μεγάλη ρευστότητα στις ρυθμίσεις που αναφέρονται στα κριτήρια επιλογής, με τροποποιήσεις του νομοθετικού πλαισίου από τις κυβερνήσεις που εναλλάσσονταν στην εξουσία και β) οι αλληπάλληλες τροποποιήσεις είχαν ως αποτέλεσμα την έλλειψη ευρύτερης αποδοχής και συναίνεσης των ρυθμίσεων από μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών. Επομένως, όπως προκύπτει από την παράθεση της νομοθεσίας, έως το 2006, δεν υπήρχε σαφής και ολοκληρωμένη περιγραφή της εργασίας, ενώ λείπει εντελώς η προδιαγραφή θέσης. Την έλλειψη αυτή εντοπίζει και ο Ανδρέου (1999, 264), ο οποίος επισημαίνει: «απουσιάζει η αποσαφήνιση και ο ορισμός του πλαισίου άσκησης αρμοδιοτήτων των στελεχών εκπαίδευσης». Την εντοπίζουν και οι Σαΐτης, Τσιαμάση, Χατζή (1999, 67) τονίζοντας ότι «η έλλειψη σαφούς καθορισμού των καθηκόντων και των ευθυνών του δεν του επιτρέπουν να αντιμετωπίσει με επιτυχία όλα τα προβλήματα που παρουσιάζονται στη σχολική μονάδα». Τα δε προσόντα, τα οποία κατά την ελληνική πολιτεία πρέπει να έχει εκείνος που διευθύνει τη σχολική μονάδα συνάγονται έμμεσα μόνο, δηλαδή από τα μοριοδοτούμενα κριτήρια επιλογής, τα οποία ορίζει ο νόμος (Παπαναούμ, 1995). Για αυτό και ο Ανδρέου (2002, 123) προτείνει: «να οριστεί ο ρόλος και το έργο τους και συνακόλουθα να οριστούν τα προσόντα, κριτήρια και οι διαδικασίες αντίστοιχα του ρόλου τους, επιχειρώντας μια ρήξη με τις πρακτικές του παρελθόντος».

3.3 Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο επιλογής των διευθυντών

Εάν λάβουμε υπόψη το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού συστήματος διοίκησης, τότε αντιλαμβανόμαστε ότι συνακόλουθα η εκπαίδευση χαρακτηρίζεται

από ενιαίο εκ των άνω σχεδιασμό και κεντρικό έλεγχο από το ανώτατο όργανο εκπαιδευτικής διοίκησης, το Υπουργείο Παιδείας. Έχει, λοιπόν, κατά βάση συγκεντρωτική δομή (Σαΐτης, Τσιαμάσης, Χατζή, 1997)¹⁰, με αποτέλεσμα τα θέματά της, από τα πιο σημαντικά έως τα πιο ασήμαντα να ρυθμίζονται από το Υπουργείο μέσω προεδρικών διατάξεων και διαταγμάτων.

Η εκπαίδευση συνιστά το βασικό πυλώνα θεμελίωσης κάθε οργανωμένης κοινωνίας και αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους θεσμούς της κοινωνικοποίησης του ανθρώπου. Η εκπαίδευση ως τυπική μορφή οργάνωσης διαθέτει ένα επίσημα θεσμοθετημένο σχήμα εξουσίας, το οποίο διέπεται από ένα σύνολο κανόνων. Το σχολείο, όμως, προκειμένου να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της κοινωνίας και να ενισχύσει το ρόλο του ως φορέα αγωγής και κοινωνικοποίησης θα πρέπει να στελεχώνεται από ικανούς ανθρώπους με αυξημένα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα, οι οποίοι με τις ενέργειές τους θα συνιστούν πρότυπο συμπεριφοράς για τη σχολική κοινότητα. Η ανάγκη, λοιπόν, για την ύπαρξη ενός αντικειμενικού συστήματος επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης είναι επιτακτική, αφού από την επιλογή αυτή θα εξαρτηθεί και η γενικότερη θετική πορεία και το παραγόμενο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα της σχολικής μονάδας. Συνεπώς, σε ένα τέτοιο θεωρητικό και κοινωνικό πλαίσιο ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτη της σχολικής μονάδας είναι ιδιαίτερα κρίσιμος (Ματσαγγούρας, 1998)¹¹ και όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Burlingame ο διευθυντής συνιστά το «κλειδί» του σχολείου (Παπαναούμ, 1995).

Το ελληνικό σύστημα δημόσιας διοίκησης έχει έντονα επηρεαστεί από τη φιλοσοφία της κεντροευρωπαϊκής παράδοσης με την ύπαρξη ενός ισχυρού κράτους, στο οποίο η κεντρική κυβέρνηση καθορίζει την πολιτική στους τομείς της δημόσιας δράσης. Το συγκεντρωτικό διοικητικό σύστημα αντικατοπτρίζεται και στο χώρο της εκπαίδευσης, μιας και οριοθετεί μια γραμμική και γραφειοκρατικά οργανωμένη εκπαίδευση (Ιορδανίδης, 2002). Το ελληνικό, λοιπόν, εκπαιδευτικό σύστημα

¹⁰ Αναφορικά με τη διοίκηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος υποστηρίζεται, ότι παρά τις μεταρρυθμίσεις των τελευταίων ετών παραμένει, όπως διαμορφώθηκε στις αρχές του αιώνα, δηλαδή συγκεντρωτική, δύσκαμπτη και αναχρονιστική. Στην ίδια διαπίστωση καταλήγει και έκθεση του ΟΑΣΑ, όπου εκτός των άλλων αναφέρει ότι το σύστημα «είναι συνδεδεμένο με ένα νομικίστικο, συγκεντρωτικό και πολιτικοποιημένο πελατειακό σύστημα».

¹¹ Σύμφωνα με το Ματσαγγούρα, ο σύνθετος ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας επιμερίζεται στα ακόλουθα: 1) Δημιουργία οργανωτικής κουλτούρας-στόχων και κοινών οραμάτων, 2) Ενίσχυση των αντιλήψεων συλλογικής αυτονομίας, 3) Επικοινωνία στο διδακτικό προσωπικό, 4) Ελαχιστοποίηση των διαφορών εξουσίας. 5) Καλλιέργεια του «ανήκειν», 6) Επικοινωνία με τους γονείς και τους τοπικούς φορείς, 7) Βελτίωση της εξωτερικής εμφάνισης του σχολικού κτιρίου και του σχολικού χώρου.

αντανakλά τη γενικότερη εικόνα της δημόσιας διοίκησης, η οποία στη χώρα μας χαρακτηρίζεται από το συγκεντρωτισμό, την ενίσχυση της εκτελεστικής εξουσίας και τις υψηλές περιφερειακές ανισότητες (Καζαμιάς, 1995).

Η παρουσίαση του νομοθετικού πλαισίου, το οποίο διέπει το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να διαφανεί η επίσημη θέση της πολιτείας πάνω σε σημαντικά ζητήματα, όπως το θέμα των προσόντων και των κριτηρίων επιλογής των διευθυντών, ο ορισμός των καθηκόντων τους, καθώς και τα σημεία αξιολόγησης του έργου τους. Θα εξετάσουμε, λοιπόν, τα θεσπισμένα με τον προτελευταίο Νόμο 3467/2006 κριτήρια επιλογής καθώς και τα τελευταία σύμφωνα με το Νόμο 3848/2010, τα οποία έχουν δημοσιευτεί στο ΦΕΚ 71/19-05-2010. Σύμφωνα με το νέο Νόμο και συγκεκριμένα με το άρθρο 11 ως διευθυντές των σχολικών μονάδων επιλέγονται οι εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας με βαθμό Α' και οκταετή, τουλάχιστον, εκπαιδευτική υπηρεσία στην Πρωτοβάθμια ή στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίοι έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα επί πέντε τουλάχιστον χρόνια. Από αυτά τα τρία, τουλάχιστον, χρόνια εργάστηκαν σε αντίστοιχους, με την προς κάλυψη θέση, τύπους σχολείων της οικείας βαθμίδας.

Η καθημερινή διοίκηση της σχολικής μονάδας υλοποιείται σύμφωνα με το Νόμο 1566/85 από το διευθυντή, τον υποδιευθυντή και το σύλλογο των διδασκόντων. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι μονομελές διοικητικό όργανο και βάσει των εξουσιών και των αρμοδιοτήτων, οι οποίες του έχουν εκχωρηθεί από την ισχύουσα νομοθεσία είναι ο ιεραρχικός προϊστάμενος όλου του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού του σχολείου (Σαϊτης, 2007). Ο διευθυντής πέρα από το διδακτικό έργο και σύμφωνα με την 105657/ Δ1/ 8-10-2002 (ΦΕΚ 1340, τ. Β) υπουργική απόφαση:

α) Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα, ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις επίτευξής τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοιχτό στην κοινωνία.

β) Καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευόμενους στο έργο τους και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για αυτούς.

γ) Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.

δ) Προϊσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει τη συνοχή του

Συλλόγου των Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σε αυτούς.

ε) Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν.

ζ) Αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα τους στόχους της αξιολόγησης τους.

Ο Νόμος 2986/2002 είχε ως στόχο να διευρύνει τις αρμοδιότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας και να αποδώσει τα χαρακτηριστικά ενός μετασχηματιστικού ηγέτη, καθιστώντας τον οραματιστή και καθοδηγητή της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, ο ίδιος ο Νόμος αναιρεί αυτή τη διάσταση του ρόλου του διευθυντή, καθώς επιμένει να τον αντιμετωπίζει ως παθητικό εκτελεστή νόμων και εγκυκλίων, που υπάγεται στην αυστηρή ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η τοποθέτηση του διευθυντή στη θέση αυτή συνιστά διοικητική πράξη και είναι απόφαση του αρμόδιου διοικητικού συμβουλίου (ΠΥΣΔΕ). Ως κριτήρια επιλογής των υποψηφίων διευθυντών στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εφαρμόζονταν οι διατάξεις του Ν. 3467/2006 (ΦΕΚ 128, τ.Α.), όπως αυτές ίσχυαν.

Με το Νόμο 3467/2006, ΦΕΚ 128 Α/21-6-2006 τα κριτήρια επιλογής διευθυντή σχολικής μονάδας ήταν τα ακόλουθα: α) Η δωδεκαετής συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία του υποψηφίου, θεωρούμενη ως επαρκής υπηρεσιακή και διδακτική εμπειρία, ήτοι οχτώ έτη πρέπει να αντιστοιχούν σε θέση μόνιμου εκπαιδευτικού και τέσσερα έτη στην εκπλήρωση των διδακτικών καθηκόντων σε σχολεία της οικείας βαθμίδας, η οποία εκτιμάται με 22 αξιολογικές μονάδες, β) η επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση με 14 αξιολογικές μονάδες και γ) η γενική, προσωπική συγκρότηση με 20 αξιολογικές μονάδες. Η τελευταία εκτιμάται με γνώμονα τη συνέντευξη του υποψηφίου προς ένα καθορισμένο κάθε φορά συμβούλιο επιλογής¹² ενώ όλα τα στελέχη επιλέγονται για τετραετή θητεία.

Με το Νόμο 3467/2006 δεν υπήρξε ακριβής προσδιορισμός των ιδιαίτερων γνώσεων και ικανοτήτων που απαιτούνταν για την κατάληψη της διευθυντικής θέσης, καθώς δεν υφίσταται ουσιώδης αντιστοιχία με τα ζητούμενα κριτήρια επιλογής. Επί πλέον δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στα έτη υπηρεσίας των υποψηφίων και τελικά επικράτησε η αντίληψη ότι η αρχαιότητα ήταν ένα πολύ σημαντικό στοιχείο, εάν και

¹² Στα συμβούλια επιλογής συμμετέχουν πανεπιστημιακοί, στελέχη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και τα οικεία Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια. Ν. 3467/06 ΦΕΚ 128^Α/21-6-2006.

εκείνο το οποίο θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη είναι η ύπαρξη δεξιοτήτων, ικανοτήτων και διοικητικών γνώσεων. Συγκεκριμένα για τα κριτήρια του Νόμου 3467/2006 ο Σαΐτης επισημαίνει: α) Η αρχαιότητα παραμένει βασική προϋπόθεση για την επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων, έστω και αν είναι γενικά παραδεκτό ότι αποτελεσματικός δεν είναι αρχαιότερος ή ο καλύτερος εκπαιδευτικός. Είναι εκείνος που διαθέτει τη συνεργατική, επαγγελματική και αντιληπτική, β) Στη διαδικασία της επιλογής, το ζητούμενο δεν πρέπει να είναι αν κάποιος υποψήφιος έχει μεταπτυχιακά διπλώματα, πτυχία, συγγραφικό έργο. Αυτό που οφείλουν να εξετάσουν είναι κατά οι τίτλοι σπουδών σχετίζονται με τις γνώσεις και τις ικανότητες που απαιτεί η θέση του διευθυντή σχολείου και γ) Τα κριτήρια όπως «ικανότητα του υποψηφίου να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες», ίσχυσαν ήδη για τους υπηρετούντες διευθυντές. Αντίθετα αυτά δεν ίσχυσαν για τους νέους υποψηφίους, καθώς σε αυτούς δεν έχει δοθεί η ευκαιρία να ασκήσουν διοικητικά καθήκοντα (Σαΐτης, 2008: 23-24).

Το δεύτερο κριτήριο επιλογής, η επιστημονική και η παιδαγωγική επάρκεια υποτιμάται έναντι της προφορικής συνέντευξης, η οποία εκτιμάται με περισσότερες αξιολογικές μονάδες. Αξίζει να σημειωθεί, ότι κατά τη διάρκεια της προφορικής συνέντευξης δεν υπάρχουν συγκεκριμένα και εξειδικευμένα χαρακτηριστικά, τα οποία να μοριοδοτούνται με ακρίβεια, ώστε να αποδεικνύουν τη διοικητική ικανότητα, την ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και τη δυνατότητα δημιουργίας κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος (ΦΕΚ 128^Α/21-6-2006) κάθε υποψηφίου. Η βαρύτητα αυτού του κριτηρίου της προφορικής συνέντευξης θα μπορούσε να περιοριστεί, εάν η διαδικασία αυτή αποκτούσε αξιόπιστα στοιχεία, όπως ημιδομημένη συνέντευξη με θεματικούς άξονες, τήρηση πρακτικών κ.ά. (Μαυροσκούφης, 2002). Κατά δεύτερον, στα επιμέρους στοιχεία του Νόμου υποβαθμίζοντας τα επιστημονικά προσόντα των υποψηφίων, ενισχύεται ακόμη περισσότερο η αρχαιότητα (Dean, 1995)¹³. Αποκλείονται, συνεπώς, από τη διαδικασία επιλογής οι νέοι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με το κριτήριο αρχαιότητας, ο υπερέχων σε χρόνια υπηρεσίας υπερέχει όλων των νεότερων του.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης στο ελληνικό σύστημα τα περασμένα χρόνια βασιζόταν κυρίως στα ακαδημαϊκά τους προσόντα και στα χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας (ΠΔ 25/2002, ΦΕΚ 20/7-2-2002, τ. Α). Με το

¹³ Είναι επιστημονικά παραδεκτό, ότι το αποτελεσματικό διοικητικό στέλεχος δεν είναι, ούτε ο αρχαιότερος, ούτε ο καλύτερος εκπαιδευτικός, αλλά εκείνος που διαθέτει τις γνώσεις και τις ικανότητες, τις οποίες απαιτεί η διευθυντική θέση.

Νόμο 3467/2006 υποβαθμίστηκαν τα ακαδημαϊκά προσόντα και υπερτονίστηκαν τα χρόνια προϋπηρεσίας, χωρίς να δίνεται η στοιχειώδης σημασία για υποψήφιους αποφοίτους μεταπτυχιακών προγραμμάτων με αντικείμενο την Οργάνωση και τη Διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων. Η έμφαση, λοιπόν, στην αρχαιότητα και η ανυπαρξία ισχυρών κινήτρων δημιουργούσαν φραγμούς σε ικανούς εκπαιδευτικούς να εκδηλώσουν ενδιαφέρον για τη θέση αυτή. Όμως, η θέση αυτή έχει ανάγκη την απαιτούμενη γνώση και την προετοιμασία σε ζητήματα εκπαιδευτικής διοίκησης, ώστε να ξεπεραστεί ο αυτοσχεδιασμός και ο ερασιτεχνισμός.

Την Άνοιξη του 2010 ψηφίστηκε ο Νόμος 3848, ο οποίος αναφέρεται στην «αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και στην καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση», προκειμένου ενισχυθεί η αυτονομία της σχολικής μονάδας και ο διευθυντής του σχολείου να καταστεί υπεύθυνος για την επίτευξη υψηλού επιπέδου επίδοσης και καλής συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο και αρμόδιος για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου σε διοικητικό επίπεδο. Για το λόγο αυτό εισάγεται και ο «Κανονισμός λειτουργίας της σχολικής μονάδας», ο οποίος αναφέρει το σύνολο των προϋποθέσεων, των εκπαιδευτικών και των παιδαγωγικών δράσεων, οι οποίες αποσκοπούν στο να διατυπωθούν με σαφήνεια οι ρόλοι, οι θεσμικά αναπτυσσόμενες σχέσεις μεταξύ των μελών και οι όροι όλων-εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, τοπικής κοινωνίας-με τελικό στόχο τη διαμόρφωση περιβάλλοντος και διδακτικού κλίματος που βασίζονται στον αμοιβαίο σεβασμό, την αποδοχή και την αναγνώριση.

Με τον τελευταίο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο 3848/2010 ως κριτήρια επιλογής διευθυντών των σχολικών μονάδων αποτελούν:

α) Η γνώση του αντικειμένου του προς άσκηση έργου, η οποία συνάγεται από:
α) την επιστημονική-παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου και τα συνυποβαλλόμενα αποδεικτικά στοιχεία και β) την υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία, όπως προκύπτει από στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου.

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

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

Οι υποψήφιοι παρατάσσονται στον οικείο πίνακα με βάση το άθροισμα των αξιολογικών μονάδων που συγκεντρώνουν κατά την αποτίμηση των παραπάνω κριτηρίων σύμφωνα με το άρθρο 14.

Τέλος, με το Νόμο 3848/2010 και συγκεκριμένα με το άρθρο 32 κάθε σχολική μονάδα, μέχρι το τέλος Σεπτεμβρίου, καταρτίζει πρόγραμμα δράσης με τους διδακτικούς στόχους για το σχολικό έτος που ξεκινά. Έτσι στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς με ευθύνη του διευθυντή και σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων συντάσσεται έκθεση με την οποία αξιολογείται: α) η απόδοση της σχολικής τάξης, β) η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που είχαν τεθεί στο πρόγραμμα δράσης και γ) οι επιτυχίες, οι αδυναμίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Διαχρονικά, τα κριτήρια επιλογής διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: α) επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, 2) υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία και γ) ικανότητα άσκησης διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου-κοινωνική δραστηριότητα. Ορισμένα από αυτά τα κριτήρια μοριοδοτούνται, ενώ άλλα συνεκτιμώνται από τα συμβούλια επιλογής. Στην ουσία όμως, το κύριο προσόν το οποίο μοριοδοτείται είναι η διδακτική και διοικητική εμπειρία, η οποία όμως δεν έχει αξιολογηθεί. «Είναι όμως επικίνδυνο να ισχυρίζεται κανείς, ότι οποιοσδήποτε καλός εκπαιδευτικός μπορεί να γίνει επιτυχημένος διευθυντής» (Creissen and Ellison 1998, 28). Στο σημείο αυτό μπορούμε να τονίσουμε ότι «η επιλογή του διευθυντή της σχολικής μονάδας δεν είναι απονομή ενός διακοσμητικού τίτλου, μιας τυπικής ηθικής αμοιβής για μια μακροχρόνια παρουσία στην υπηρεσία της εκπαίδευσης» (Σαΐτης 1990). Αντίθετη θεώρηση υπονομεύεται από τα εξής μειονεκτήματα: πρώτον, η προαγωγή του αρχαιότερου υπαλλήλου δεν αποτελεί εγγύηση ότι διαθέτει τις δεξιότητες, τη γνώση και την ικανότητα να ασκήσει με επιτυχία τα καθήκοντα του ανώτερου βαθμού και δεύτερον, η προώθηση υπαλλήλων με φανερή έλλειψη προσόντων σε διευθυντικές θέσεις μπορεί να υπονομεύσει το ηθικό της ομάδας και να συντελέσει αρνητικά στην ανάπτυξη του οργανισμού (Σαΐτης, 2000).

Η επιλογή των διοικητικών στελεχών στην εκπαίδευση και εν προκειμένω των διευθυντών των σχολικών μονάδων είναι ένα έργο αρκετά δύσκολο και ιδιαίτερα πολύπλοκο. Επειδή δεν υπάρχει το απόλυτο σύστημα προαγωγής, το οποίο να εφαρμόζεται με επιστημονικά και με ακριβοδίκαια κριτήρια θα πρέπει όλοι οι υποψήφιοι να αξιολογούνται αμερόληπτα και αξιοκρατικά, κάνοντας χρήση των

τεχνικών της περιγραφής της θέσης εργασίας (job description¹⁴) και της περιγραφής των προσόντων (job specification) που απαιτεί η διευθυντική θέση, ώστε να ελαχιστοποιούνται οι όποιες δυσλειτουργίες επιλογής τους (Σαΐτης, 2008). Κατά την επιλογή των διευθυντών λαμβάνονται υπόψη συγκεκριμένα τυπικά και άτυπα κριτήρια των υποψηφίων, όπως είναι ο χρόνος προϋπηρεσίας, η επιστημονική κατάρτιση, η διοικητική ικανότητα, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων κ.α., τα οποία δεν εκτιμώνται όλα με την ίδια βαρύτητα, ενώ άλλα δεν είναι μετρήσιμα. Τέλος, από πολλούς έχει αμφισβητηθεί και η υπηρεσιακή επιτροπή επιλογής των υποψηφίων με το επιχείρημα, ότι κατά τη διαδικασία της προφορικής συνέντευξης δεν τηρούνται αξιόπιστα στοιχεία, όπως ημιδομημένη συνέντευξη με θεματικούς κύκλους τήρησης μαγνητοφωνημένων πρακτικών, συμμετοχή ειδικών στη συμβουλευτική, δυνατότητα πιστοποίησης όλων των στοιχείων του βιογραφικού, αποκλεισμός από τα συμβούλια συνδικδικητών των διευθυντικών θέσεων (Μαυροσκούφης, 2002).

Προκειμένου, λοιπόν, το σύγχρονο σχολείο να ανταποκριθεί στις επιταγές και τις προκλήσεις της κοινωνίας και να διατηρήσει το ρόλο του ως φορέα αγωγής και κοινωνικοποίησης επιβάλλει την παρουσία ικανών ανθρώπων στις ανώτερες διοικητικές θέσεις, οι οποίοι θα αποτελέσουν το πρότυπο και το υπόδειγμα συμπεριφοράς (Bennis, 1984). Η βασική λογική προστάζει ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι αναμφισβήτητα ένας από τους βασικούς συντελεστές για την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επομένως, ο βαθμός της επιστημονικής και της επαγγελματικής αρτιότητας που επιδεικνύει κατά την άσκηση του επαγγέλματός του, καθώς επίσης και η ευσυνειδησία του είναι παράγοντες, οι οποίοι βοηθούν στην αποτελεσματική διεξαγωγή της εκπαιδευτικής προσπάθειας (Πετρίδου, 2006). Καθίσταται, λοιπόν, αντιληπτή η ανάγκη ύπαρξης ενός αντικειμενικού συστήματος επιλογής διευθυντικών των σχολικών μονάδων της χώρας μας.

¹⁴ Σύμφωνα με τους Σαΐτη και Σαΐτης (2012) «job description» είναι η τεχνική περιγραφή της θέσης των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης, όπως λόγου χάρη, περιεχόμενο αρμοδιοτήτων, ευθύνες, συνθήκες εργασίας. Η έλλειψη αυτής περιορίζει τη δυνατότητα προσδιορισμού και αξιολόγησης των θέσεων και των προσόντων, που απαιτούνται για την πλήρωσή τους.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Η ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1 Ο σκοπός, οι στόχοι και η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας

Οι νέες κοινωνικές αλλαγές απαιτούν ένα σχολείο αποτελεσματικό, ικανό να προσαρμόζεται στις αλλαγές και άξιο να βελτιώνει συνεχώς το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Προκειμένου, όμως, το σχολείο να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της εποχής και να διατηρήσει το ρόλο του ως φορέα εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης επιβάλλεται η παρουσία ικανών διευθυντικών στελεχών, οι οποίοι θα διαχειρίζονται αποτελεσματικά την πολύπλοκη σχολική πραγματικότητα. Για την ευόδωση αυτού του στόχου, την εύρεση των ικανότερων διευθυντικών στελεχών, οι οποίοι θα στελεχώσουν τα σχολεία και θα αναλάβουν το δύσκολο έργο της διεύθυνσης, η πολιτεία όρισε κριτήρια επιλογής. Τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα ορίζουν την εμπειρία, τα προσόντα, τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες, τις οποίες θα πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να λάβει τη θέση του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Τα κριτήρια διακρίνονται σε μετρήσιμα (χρόνια υπηρεσίας, σπουδές, επιστημονική κατάρτιση) και σε συνεκτιμημένα (προσωπικότητα), τα οποία σημειωτέον μετρώνται από το αρμόδιο Συμβούλιο επιλογής με τη διαδικασία της προφορικής συνέντευξης. Το Συμβούλιο επιλογής συνιστά μια θεσπισμένη από την πολιτεία επιτροπή, υπεύθυνη για την άρτια και αξιοκρατική επιλογή των κατάλληλων ανθρώπων και την αντικειμενική διεκπεραίωση αυτής της διαδικασίας. Τα μέλη της επιτροπής είναι έξι στον αριθμό, εκ των οποίων τα τρία ανήκουν στους άμεσους προϊσταμένους των υποψηφίων και τους στους αιρετούς εκπροσώπους τους. Έτσι οι υποψήφιοι οποίοι καλύπτουν τα ανωτέρω προαπαιτούμενα προσόντα και άρα εκπληρώνουν σε σημαντικό βαθμό τις προσδοκίες της πολιτείας αναμένεται να διοικήσουν αποτελεσματικά τα ελληνικά σχολεία.

Θεμελιώδης, όμως, προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή αυτού του μοντέλου επιλογής των διευθυντών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης είναι η ύπαρξη της σταθερότητας και της αξιοκρατίας του θεσμού αυτού, ο οποίος θα στηρίζεται σε όρους γνώσεων και δεξιοτήτων των υποψηφίων (Σαΐτης, 1990). Η πολιτεία, λοιπόν, οφείλει να δείξει συνέπεια ανάμεσα στον τύπο του διευθυντή, τον οποίο επιθυμεί για τα δημόσια σχολεία και στον τρόπο με τον οποίο τον επιλέγει για να τα διοικήσει.

Πραγματοποιώντας, όμως, μια σύντομη κριτική θεώρηση του τρόπου επιλογής των διευθυντών έρχονται στην επιφάνεια κάποια κρίσιμα ζητήματα. Στα κριτήρια απουσιάζει ως ζητούμενο η κατάρτιση του υποψηφίου σε θέματα διοίκησης σχολείου με αποτέλεσμα τα διευθυντικά στελέχη να στερούνται αντίστοιχων ειδικών γνώσεων. Επίσης στον εκπαιδευτικό κόσμο εγείρονται αμφιβολίες σχετικά με τη συνέντευξη, τη σύνθεση και το ρόλο του Συμβουλίου Επιλογής. Τέλος ως προς το ερώτημα, εάν οι διευθυντές θα πρέπει να έχουν μόνιμη θέση ή με θητεία, οι απόψεις διίστανται.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ογδόντα διευθυντές σχολείων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συνολικά διανεμήθηκαν εκατό ερωτηματολόγια και επεστράφησαν συμπληρωμένα τα ογδόντα. Τα υπόλοιπα είκοσι είτε απορρίφθηκαν, επειδή μετά τον έλεγχο των ερωτηματολογίων διαπιστώθηκε ότι συμπληρώθηκαν ελλιπώς, είτε δεν επεστράφησαν. Ακολουθήσαμε την προσέγγιση του θέματος προκειμένου να κατανοήσουμε την υποκειμενικότητα της ανθρώπινης δράσης, όπως αυτή σηματοδοτείται από τα δρώντα πρόσωπα. Η θεώρηση έχει ως στόχο να καταγράψει την ερμηνεία της πραγματικότητας σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο μέσα από την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Λάζος, 1998). Έτσι δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εξήγηση και όχι στη συχνότητα εμφάνισης των απόψεων και επί πλέον δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων. Η μέθοδος που επιλέχθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο. Για τις ανάγκες της έρευνας κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο με βάση το σκοπό και τους επιμέρους στόχους της και ύστερα από προεπισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, καθώς και της ελληνικής νομοθεσίας.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα), το οποίο αποτελεί ερευνητικό εργαλείο στη διεξαγωγή της παρούσας εργασίας οργάνωθηκε σε: Α μέρος, δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, ειδικότητα, σπουδές), τα οποία αποσκοπούσαν στον προσδιορισμό του προφίλ των ερωτηθέντων και Β μέρος, εξέταση των αντιλήψεων των διευθυντών για τα κριτήρια επιλογής τους. Χρησιμοποιήθηκαν δώδεκα (12) κλειστού τύπου ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο

κλείνει με μια ερώτηση, στην οποία δίνεται η δυνατότητα στους ερωτώμενους να εκφράσουν ελεύθερα την άποψή τους και να διατυπώσουν τις προτάσεις τους ως προς τον τρόπο επιλογής τους. Στο τέλος του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε και μια ερώτηση ανοιχτού τύπου προκειμένου οι ερωτώμενοι να εκφράσουν ελεύθερα και αυθόρμητα τις απόψεις τους για το εν λόγω θέμα.

Ο σχεδιασμός και η προπαρασκευή της έρευνας πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Δεκέμβριος 2011 έως το Μάρτιο 2012, ενώ η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε από τον Απρίλιο μέχρι τον Ιούνιο 2012. Τα ερωτηματολόγια συλλέχθηκαν με επιτόπια επίσκεψη στις σχολικές μονάδες, καθώς και μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Τα περισσότερα ερωτηματολόγια δόθηκαν προσωπικά στους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Σε κάθε περίπτωση, ο κάθε διευθυντής συμπλήρωνε κατά βούληση το ερωτηματολόγιο, χωρίς καμία σκόπιμη παρέμβαση, προκειμένου να επιτευχθεί ο αντικειμενικός σκοπός της έρευνας και ταυτόχρονα να διατηρηθεί η ανωνυμία του κάθε ερωτώμενου. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν περίπου δεκαπέντε λεπτά.

Το επόμενο στάδιο της έρευνας ήταν η στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων. Για τη στατιστική επεξεργασία χρησιμοποιήθηκε το «Στατιστικό πακέτο για τις κοινωνικές επιστήμες» (SPSS) και η παρουσίαση του υπό έρευνα υλικού στηρίζεται σε ερωτήσεις και στις συσχετίσεις των απαντήσεων με το βαθμό ικανοποίησης των διευθυντικών στελεχών. Κατά το στάδιο αυτό πραγματοποιήθηκε αρχικά έλεγχος όλων των ερωτηματολογίων για την ύπαρξη τυχόν παραλείψεων σε κάποιες από τις ερωτήσεις.

Προκειμένου να οργανώσουμε και να περιγράψουμε τα δεδομένα μας χρησιμοποιήθηκε μια ομάδα στατιστικών μεθόδων γνωστή ως περιγραφική στατιστική. Η περιγραφική στατιστική παρέχει μια πρώτη εικόνα, είτε σε μορφή πίνακα είτε σε μορφή γραφικής αναπαράστασης ή ακόμη και σε αριθμητική μορφή των αποτελεσμάτων μιας έρευνας. Όταν, όμως, θέλουμε να εξάγουμε κάποια συμπεράσματα για μια μεγάλη ομάδα ατόμων βασιζόμενοι στα δεδομένα που συλλέξαμε από ένα μικρότερο αντιπροσωπευτικό τμήμα αυτής της ομάδας πρέπει να χρησιμοποιήσουμε τη στατιστική μέθοδο, η οποία ονομάζεται επαγωγική στατιστική (Ρούσσος, Τσαούσης 2002). Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια χρησιμοποιήθηκαν: α) πίνακες απλής εισόδου για την περιγραφή των μεταβλητών και β) πίνακες διπλής εισόδου για την αναζήτηση εξαρτήσεων μεταξύ δύο μεταβλητών.

Για την αξιολόγηση των σχέσεων χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας Pearson Chi-Square Test (έλεγχος χ^2), ο οποίος εφαρμόζεται προκειμένου να ελέγξουμε την ανεξαρτησία των μεταβλητών, όταν το σύνολο των παρατηρήσεών μας έχει ταξινομηθεί σε έναν πίνακα συχνοτήτων διπλής εισόδου. Δύο μεταβλητές ορίζονται ως ανεξάρτητες, όταν η γνώση της μιας μεταβλητής δεν επηρεάζει την τιμή της άλλης. Επί πλέον πραγματοποιήθηκε συσχέτισης με τον έλεγχο Spearman.

Στη συνέχεια ακολούθησε η κωδικοποίηση των μεταβλητών και η εισαγωγή τους στο στατιστικό πρόγραμμα. Τέλος, πραγματοποιείται ανάλυση των αποτελεσμάτων, η διατύπωση των συμπερασμάτων και των προτάσεων, τα οποία παραθέτονται σε επόμενο κεφάλαιο.

4.2 Τα αποτελέσματα της έρευνας

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά όλα τα περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας σύμφωνα με τη δομή του ερωτηματολογίου. Για το λόγο αυτό με τη χρήση πινάκων και διαγραμμάτων παρουσιάζονται οι κατανομές των συχνοτήτων των απαντήσεων των ερωτώμενων στις διάφορες ερωτήσεις. Η αποτύπωση των ατομικών χαρακτηριστικών και των αντιλήψεων των ερωτώμενων διευθυντών πραγματοποιείται με διάρθρωση αντίστοιχη προς εκείνη του ερωτηματολογίου και αναπτύσσεται σε αντίστοιχες ενότητες. Επί πλέον, προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο είναι δυνατό οι αντιλήψεις αυτές να επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά των ερωτώμενων διευθυντών, επιχειρήθηκαν έλεγχοι ανεξαρτησίας (chi-square tests) ανάμεσα στις μεταβλητές που περιγράφουν χαρακτηριστικά και εκείνες που περιγράφουν αντιλήψεις. Ειδικότερα δημιουργήθηκαν πίνακες συνάφειας (διπλής εισόδου) και αναζητήθηκε μέσω του ελέγχου χ^2 τεστ η στατιστικά σημαντική εξάρτηση των ατομικών χαρακτηριστικών με τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου.

Διατυπώθηκε, δηλαδή, η μηδενική υπόθεση H_0 = δεν υπάρχει εξάρτηση των μεταβλητών και η εναλλακτική υπόθεση H_1 =υπάρχει εξάρτηση των μεταβλητών που εξετάζονται. Με άλλα λόγια, με τον έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-square εξετάσθηκε εάν οι παρατηρούμενες συχνότητες (observed frequencies) σε κάθε κατηγορία είναι σημαντικά διαφορετικές από εκείνες που θα αναμέναμε στην περίπτωση που η υπόθεση ανεξαρτησίας ήταν αληθής. Ο έλεγχος του επιπέδου σημαντικότητας p -value<0,05 καθόρισε και τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας. Έτσι στις

περιπτώσεις, κατά τις οποίες το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας ήταν μικρότερο του 0,05 έγινε δεκτή η εναλλακτική υπόθεση, ότι υπάρχει, δηλαδή, εξάρτηση του ζεύγους μεταβλητών που εξετάστηκαν.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου εμπεριέχει ερωτήσεις που αφορούσαν τα δημογραφικά στοιχεία. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα δεδομένα έχουμε τα εξής περιγραφικά αποτελέσματα:

Φύλο

ΦΥΛΟ				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΓΥΝΑΙΚΕΣ	20	25,0	25,0	25,0
ΑΝΔΡΕΣ	60	75,0	75,0	100,0
Total	80	100,0	100,0	

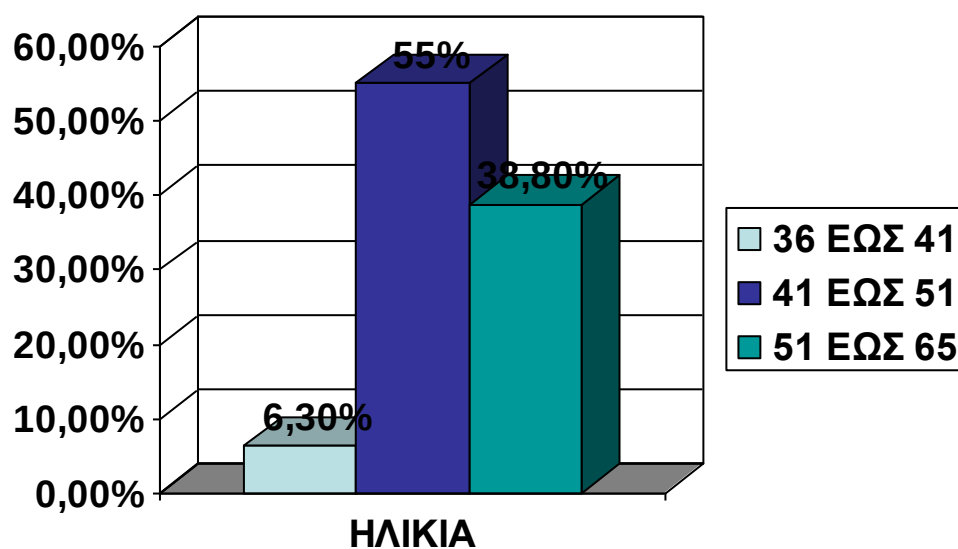
Ως προς την κατανομή του δείγματος, με βάση τα δημογραφικά στοιχεία, βρέθηκε ότι από τους 80 διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα το 75% (N=60) ήταν άντρες και το 25% (N=25) ήταν γυναίκες

Ηλικία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 36 ΕΩΣ 41	5	6,3	6,3	6,3
41 ΕΩΣ 51	44	55,0	55,0	61,3
51 ΕΩΣ 65	31	38,8	38,8	100,0
Total	80	100,0	100,0	

Statistics

AGE		
N	Valid	80
	Missing	0
	Mean	49,6375
	Median	49,0000
	Std. Deviation	5,55352
	Minimum	36,00
	Maximum	60,00



Οι διευθυντές ήταν από 36 μέχρι 60 χρονών. Το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνει η ηλικιακή ομάδα 41-51 με ποσοστό 55%. Ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα 51-65 με ποσοστό 39%, ενώ η ηλικιακή ομάδα από 36 έως 41 συγκεντρώνει ποσοστό 6,3%, γεγονός που δείχνει ότι υπάρχει ένα ικανοποιητικό ποσοστό νέων διευθυντών.

Η διευθυντική προϋπηρεσία ήταν:

Statistics

ΕΤΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

N	Valid	80
	Missing	0
Mean		5,6875
Std. Error of Mean		,56775
Median		4,5000
Std. Deviation		5,07811
Minimum		1,00
Maximum		24,00
Percentiles	25	2,0000
	50	4,5000
	75	9,0000

Όσον αφορά τα έτη της διευθυντικής εμπειρίας από τους συμμετέχοντες διευθυντές στη μελέτη η μεγίστη διευθυντική εμπειρία ήταν 24 έτη και η ελάχιστη 1 έτος με διάμεση τιμή τα 4,5 έτη και 1^ο και 4^ο τεταρτημόριο (2, 9 έτη).

Η εκπαιδευτική προϋπηρεσία ήταν:

Statistics

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ

N	Valid	80
	Missing	0
Mean		21,7625
Std. Error of Mean		,65101
Median		22,0000
Std. Deviation		5,82279
Minimum		10,00
Maximum		30,00
Percentiles	25	17,5000
	50	22,0000
	75	27,0000

Όσον αφορά τα έτη της εκπαιδευτικής εμπειρίας από τους συμμετέχοντες διευθυντές στη μελέτη η μεγίστη διευθυντική εμπειρία ήταν 30 έτη και η ελάχιστη 10 έτη. Ο μέσος όρος ήταν η ηλικία των 22 ετών.

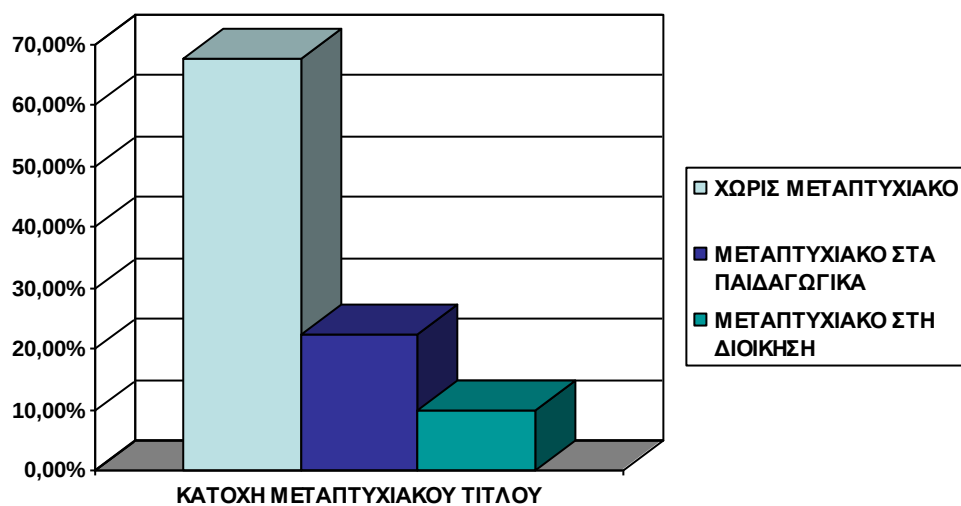
Όσον αφορά τις σπουδές των συμμετεχόντων διευθυντών δηλώθηκε ότι κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στις επιστήμες της Αγωγής 18 άτομα, ποσοστό 22,5%, μεταπτυχιακό τίτλο στην Οργάνωση και διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων 8 άτομα με ποσοστό 10%, διδακτορικό τίτλο στις επιστήμες της Αγωγής 4 άτομα, ποσοστό 5%, διδακτορικό τίτλο στην Οργάνωση και στη Διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων 2 άτομα, ποσοστό 2,5%.

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΧΩΡΙΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	54	67,5	67,5	67,5
Valid ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΣΤΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ	18	22,5	22,5	90,0
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ	8	10,0	10,0	100,0
Total	80	100,0	100,0	

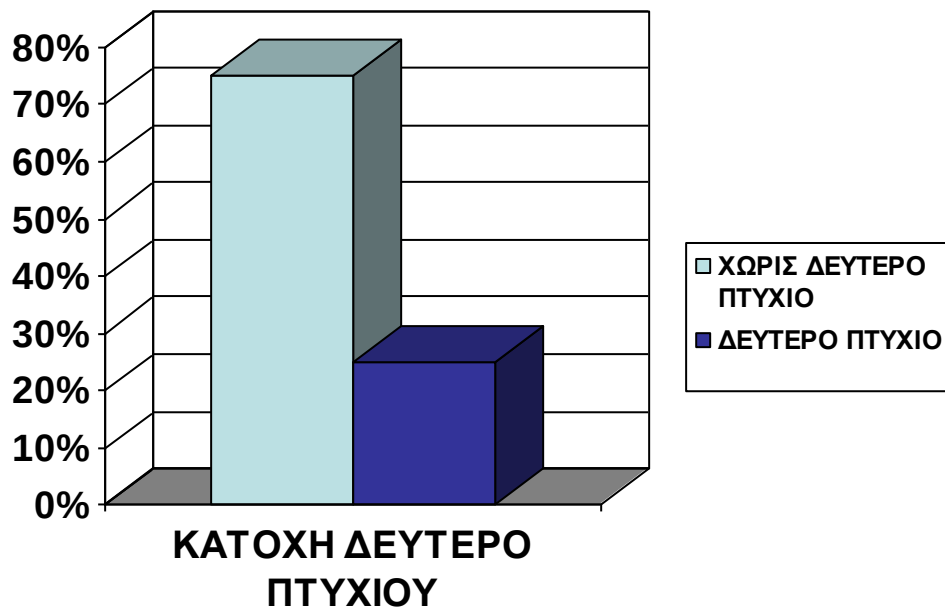
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΧΩΡΙΣ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	74	92,5	92,5	92,5
Valid ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΣΤΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ	4	5,0	5,0	97,5
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ	2	2,5	2,5	100,0
Total	80	100,0	100,0	



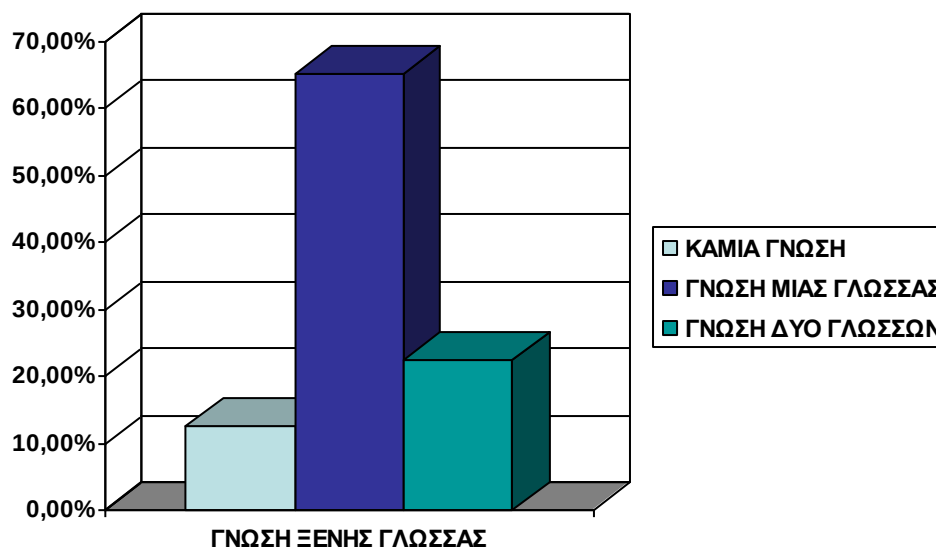
Στην ερώτηση που αφορούσε την κατοχή ή όχι δεύτερου πτυχίου εκτός του βασικού μόλις το 25% (20 διευθυντές) δήλωσε ότι κατέχει δεύτερο πτυχίο, ενώ η πλειονότητα απάντησε αρνητικά.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΧΩΡΙΣ ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ	60	75,0	75,0	75,0
ΜΕ ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ	20	25,0	25,0	100,0
Total	80	100,0	100,0	



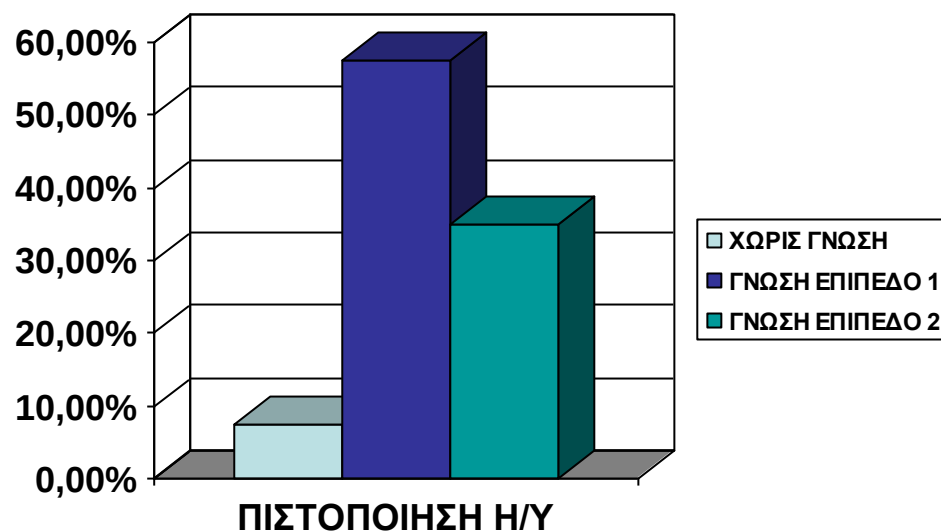
Στην ερώτηση που αφορούσε την κατοχή ξένης γλώσσας το 12,5% (10 διευθυντές) δήλωσε ότι δεν γνωρίζει καμία ξένη γλώσσα, το 65%, δηλαδή, 52 διευθυντές γνωρίζουν μια ξένη γλώσσα και το 22,5%, δηλαδή, 18 διευθυντές γνωρίζουν δύο ξένες γλώσσες.

ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΧΩΡΙΣ ΓΝΩΣΗ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	10	12,5	12,5	12,5
ΓΝΩΣΗ ΜΙΑΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	52	65,0	65,0	77,5
ΓΝΩΣΗ ΔΥΟ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ	18	22,5	22,5	100,0
Total	80	100,0	100,0	



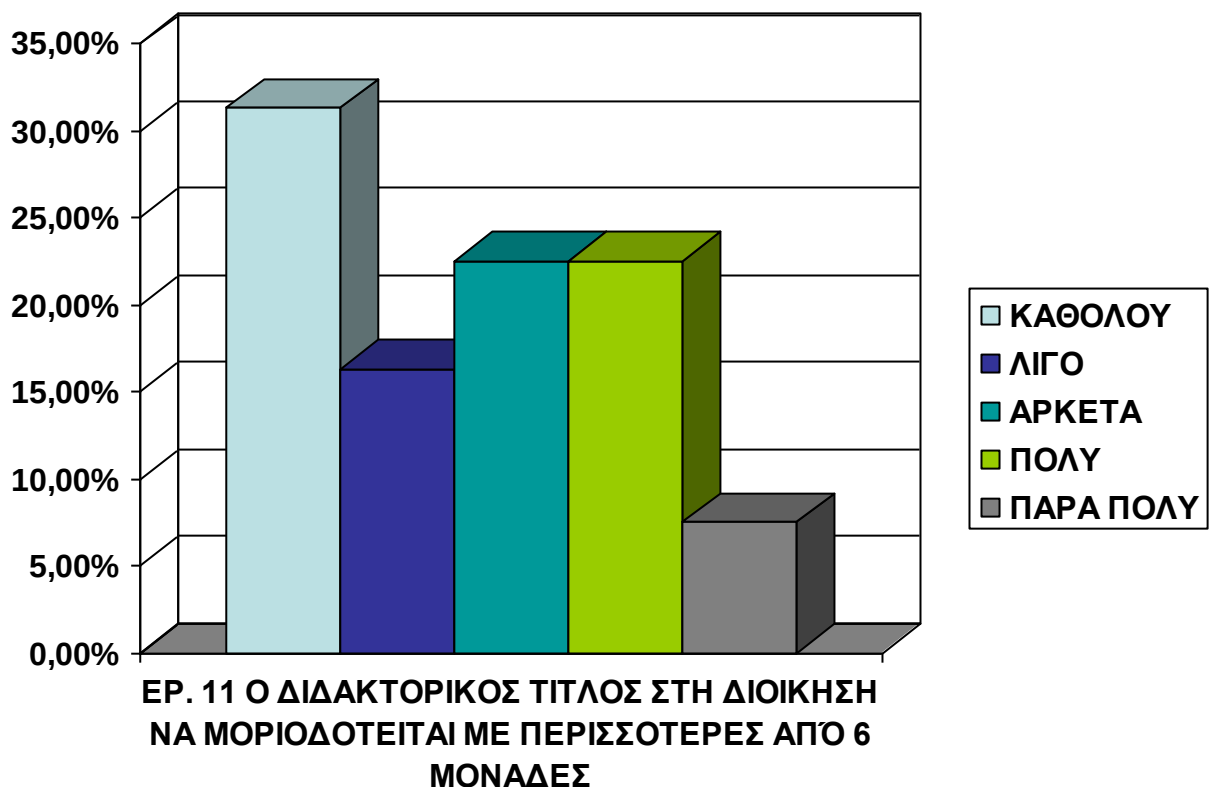
Στην ερώτηση που αφορούσε την πιστοποιημένη γνώση ηλεκτρονικών υπολογιστών, το 7,5% (6 διευθυντές) δήλωσε ότι δεν γνωρίζουν τη χρήση Η/Υ, το 57%, δηλαδή 42 διευθυντές γνωρίζουν και έχουν πιστοποιηθεί για το επίπεδο 1 και το 35%, 28 διευθυντές γνωρίζουν και έχουν πιστοποιηθεί για το επίπεδο 2.

ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ Η/Υ				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΧΩΡΙΣ ΓΝΩΣΗ	6	7,5	7,5	7,5
Valid ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΝΑ	46	57,5	57,5	65,0
ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ 2	28	35,0	35,0	100,0
Total	80	100,0	100,0	



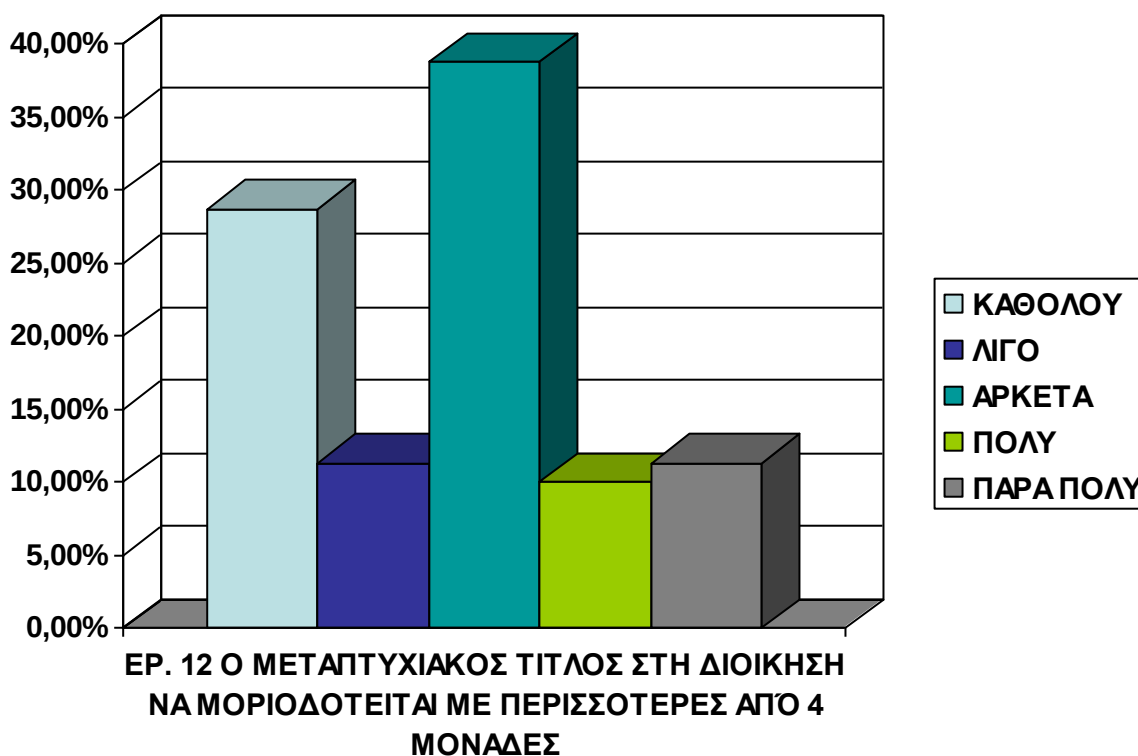
Στο μέρος Β της έρευνας και στην ερώτηση 11 που ζητούσε να απαντήσουν για το εάν συμφωνούν να μοριοδοτείται με περισσότερες από έξι μονάδες η κατοχή Διδακτορικού Διπλώματος στον τομέα της Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης απάντησαν 25 άτομα 31,3% καθόλου, 13 άτομα 16% λίγο, 18 άτομα 22,5% αρκετά, 18 άτομα 22,5% πολύ και 6 άτομα 7,5% πάρα πολύ.

ΕΡΩΤΗΣΗ 11				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΚΑΘΟΛΟΥ	25	31,3	31,3	31,3
ΛΙΓΟ	13	16,3	16,3	47,5
ΑΡΚΕΤΑ	18	22,5	22,5	70,0
ΠΟΛΥ	18	22,5	22,5	92,5
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	6	7,5	7,5	100,0
Total	80	100,0	100,0	



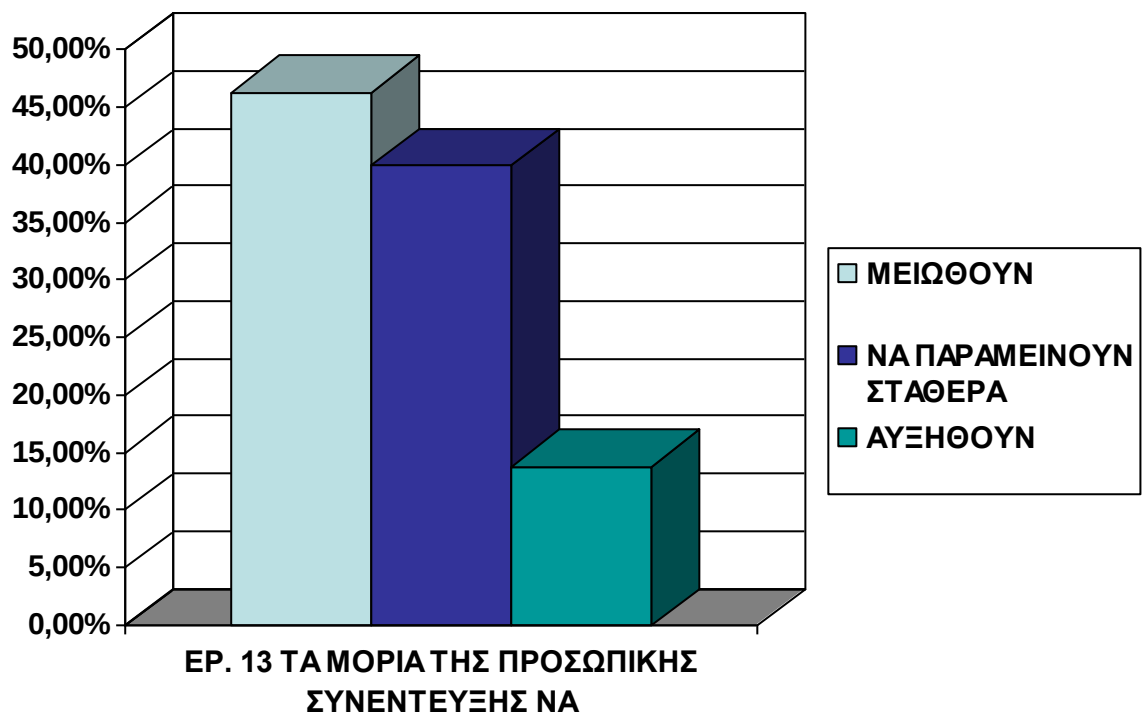
Στην ερώτηση 12 που ζητούσε να απαντήσουν για το εάν συμφωνούν να μοριοδοτείται με περισσότερες από 4 μονάδες η κατοχή Μεταπτυχιακού Διπλώματος στον τομέα της Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης απάντησαν 23 άτομα 28,7% καθόλου, 9 άτομα 11,3% λίγο, 31 άτομα 38,8% αρκετά, 8 άτομα 10% πολύ και 9 άτομα 11,3% πάρα πολύ.

ΕΡΩΤΗΣΗ 12				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΚΑΘΟΛΟΥ	23	28,7	28,7	28,7
ΛΙΓΟ	9	11,3	11,3	40,0
ΑΡΚΕΤΑ	31	38,8	38,8	78,8
Valid ΠΟΛΥ	8	10,0	10,0	88,8
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	9	11,3	11,3	100,0
Total	80	100,0	100,0	



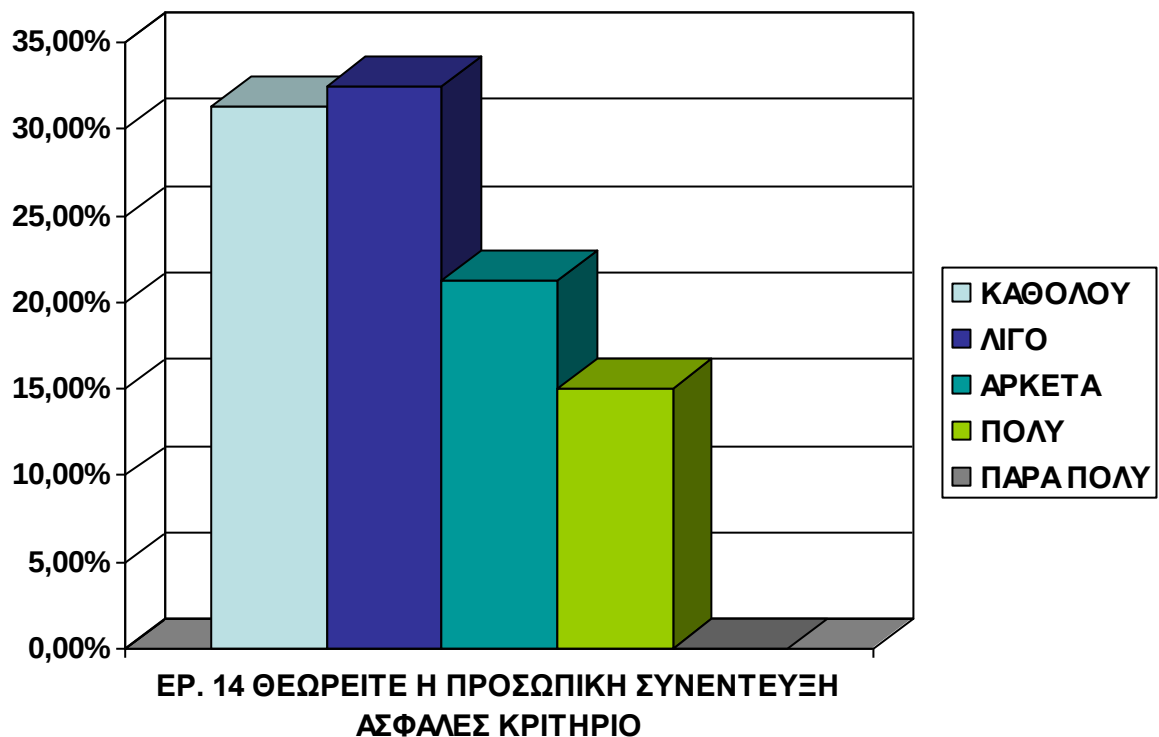
Στην ερώτηση 13 που ζητούσε να απαντήσουν για το εάν συμφωνούν να παραμείνει η μοριοδότηση για το κριτήριο της προσωπικής συνέντευξης σταθερή ή να αυξηθεί ή να μειωθεί. Τα 37 άτομα (ποσοστό 46%) δήλωσε να μειωθεί, τα 32 άτομα (ποσοστό 40%) και μόλις 11 άτομα (14%) δήλωσε ότι επιθυμεί να αυξηθεί.

ΕΡΩΤΗΣΗ 13				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ΝΑ ΜΕΙΩΘΕΙ	37	46,3	46,3	46,3
ΝΑ ΠΑΡΑΜΕΙΝΕΙ ΣΤΑΘΕΡΟ	32	40,0	40,0	86,3
ΝΑ ΑΥΞΗΘΕΙ	11	13,8	13,8	100,0
Total	80	100,0	100,0	



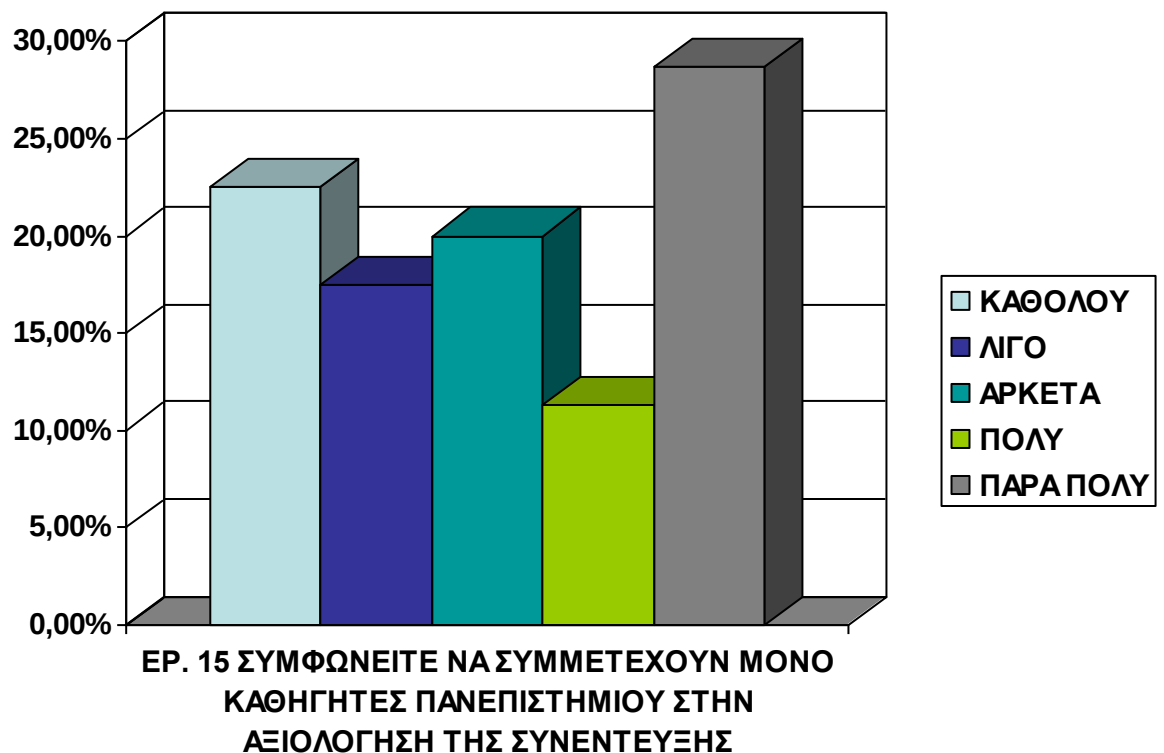
Στην ερώτηση 14 ζητείται να αναφέρουν οι διευθυντές εάν θεωρούν τη συνέντευξη ασφαλές κριτήριο αξιολόγησης. απάντησαν 25 άτομα 31% καθόλου, 26 άτομα 32,5% λίγο, 17 άτομα 21% αρκετά, 12 άτομα 15% πολύ και κανένας δεν απάντησε πάρα πολύ.

ΕΡΩΤΗΣΗ 14				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΚΑΘΟΛ	25	31,3	31,3	31,3
ΟΥ				
ΛΙΓΟ	26	32,5	32,5	63,7
ΑΡΚΕΤΑ	17	21,3	21,3	85,0
ΠΟΛΥ	12	15,0	15,0	100,0
Total	80	100,0	100,0	



Στην ερώτηση 15 ζητείται να αναφέρουν οι διευθυντές εάν κατά την αξιολόγηση της προσωπικότητας με την προφορική συνέντευξη πρέπει να συμμετέχουν μόνο Καθηγητές Πανεπιστημίου και όχι συνδικαλιστικά στελέχη απάντησαν: απάντησαν 18 άτομα 22,5% καθόλου, 14 άτομα 17,5% λίγο, 16 άτομα 20% αρκετά, 9 άτομα 11,3% πολύ και 23 άτομα 28,7% πάρα πολύ.

ΕΡΩΤΗΣΗ 15				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΚΑΘΟΛΟΥ	18	22,5	22,5	22,5
ΛΙΓΟ	14	17,5	17,5	40,0
ΑΡΚΕΤΑ	16	20,0	20,0	60,0
ΠΟΛΥ	9	11,3	11,3	71,3
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	23	28,7	28,7	100,0
Total	80	100,0	100,0	



Στην ερώτηση 16 ζητείται να αναφέρουν οι διευθυντές εάν κατά την αξιολόγηση της προσωπικότητας με την προφορική συνέντευξη πρέπει να συμμετέχουν και τα συνδικαλιστικά στελέχη απάντησαν: 47 άτομα 58,8% καθόλου, 21 άτομα 26,3% λίγο, 7 άτομα 8,8% αρκετά, 2 άτομα 2,5% πολύ και 3 άτομα 3,8% πάρα πολύ.

ΕΡΩΤΗΣΗ 16

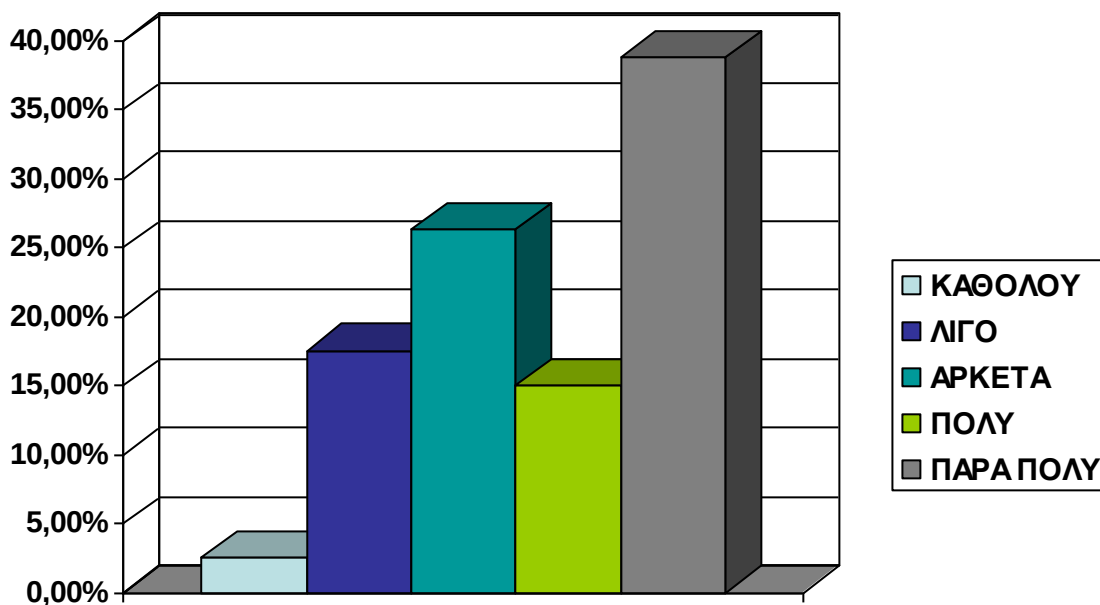
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΚΑΘΟΛΟΥ	47	58,8	58,8	58,8
ΛΙΓΟ	21	26,3	26,3	85,0
ΑΡΚΕΤΑ	7	8,8	8,8	93,8
ΠΟΛΥ	2	2,5	2,5	96,3
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	3	3,8	3,8	100,0
Total	80	100,0	100,0	



Στην ερώτηση 17 ζητείται να αναφέρουν οι διευθυντές εάν κατά την αξιολόγηση της προσωπικότητας με την προφορική συνέντευξη πρέπει να συμμετέχει και ειδικός ψυχολόγος απάντησαν: 47 άτομα 58,8% καθόλου, 21 άτομα 26,3% λίγο, 7 άτομα 8,8% αρκετά, 2 άτομα 2,5% πολύ και 3 άτομα 3,8% πάρα πολύ.

ΕΡΩΤΗΣΗ 17

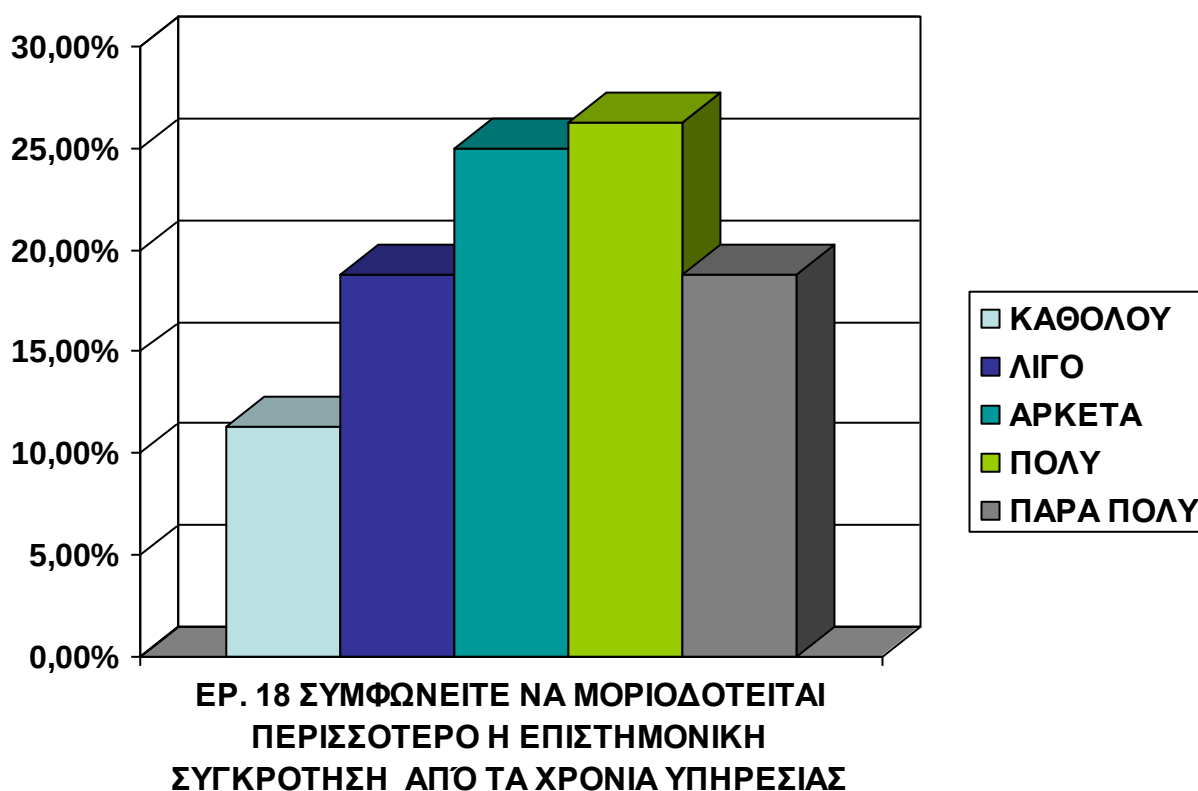
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΚΑΘΟΛΟΥ	2	2,5	2,5	2,5
ΛΙΓΟ	14	17,5	17,5	20,0
ΑΡΚΕΤΑ	21	26,3	26,3	46,3
ΠΟΛΥ	12	15,0	15,0	61,3
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	31	38,8	38,8	100,0
Total	80	100,0	100,0	



**ΕΡ. 17 ΣΥΜΦΩΝΕΙΤΕ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΕΙ
ΕΙΔΙΚΟΣ ΨΥΧΟΛΟΓΟΣ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ**

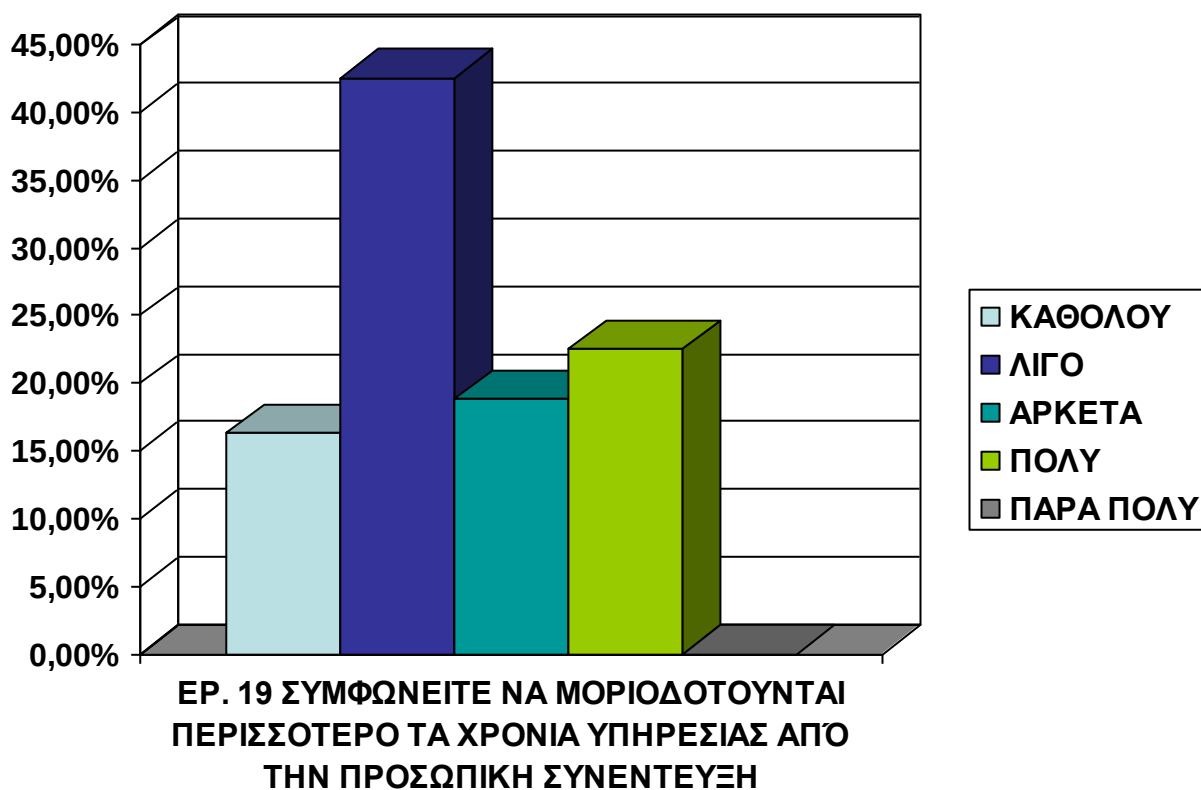
Στην ερώτηση 18 ζητείται από τους διευθυντές να αναφέρουν εάν κατά τη γνώμη τους το κριτήριο της επιστημονικής παιδαγωγικής συγκρότησης πρέπει να μοριοδοτείται περισσότερο από την υπηρεσιακή κατάσταση απάντησαν: 9 άτομα 11,3% καθόλου, 15 άτομα 18,8% λίγο, 20 άτομα 25% αρκετά, 21 άτομα 26,3% πολύ και 15 άτομα 18,8% πάρα πολύ.

ΕΡΩΤΗΣΗ 18				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΚΑΘΟΛΟΥ	9	11,3	11,3	11,3
ΛΙΓΟ	15	18,8	18,8	30,0
ΑΡΚΕΤΑ	20	25,0	25,0	55,0
ΠΟΛΥ	21	26,3	26,3	81,3
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	15	18,8	18,8	100,0
Total	80	100,0	100,0	



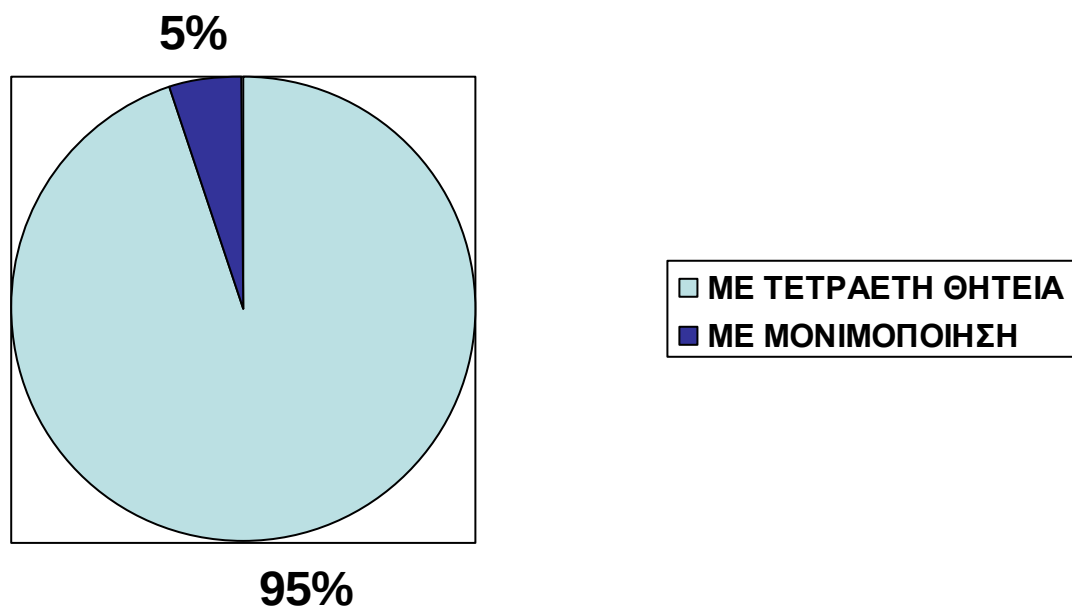
Στην ερώτηση 19 ζητείται από τους διευθυντές να αναφέρουν εάν κατά τη γνώμη τους το κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης πρέπει να μοριοδοτείται περισσότερο από την προσωπική συνέντευξη απάντησαν: 13 άτομα 16,3% καθόλου, 34 άτομα 42,5% λίγο, 15 άτομα 18,8% αρκετά, 18 άτομα 22,5% πολύ και κανένα άτομο πάρα πολύ.

ΕΡΩΤΗΣΗ 19				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟ Υ	13	16,3	16,3
	ΛΙΓΟ	34	42,5	58,8
	ΑΡΚΕΤΑ	15	18,8	77,5
	ΠΟΛΥ	18	22,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0



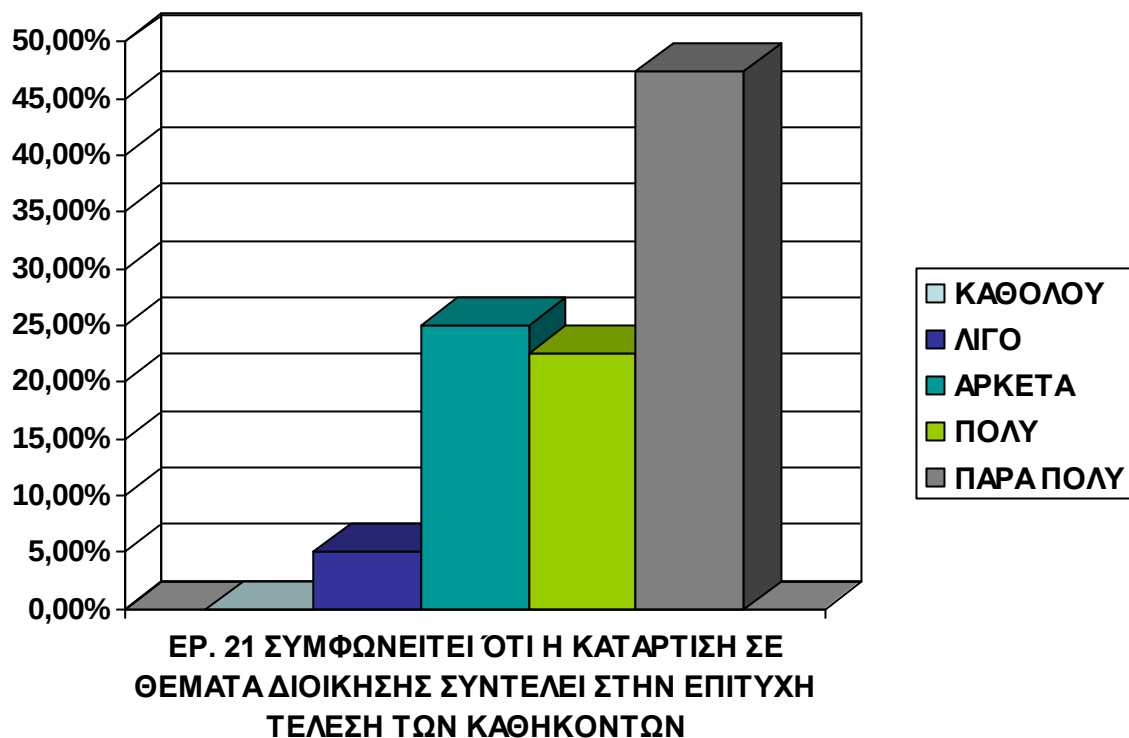
Στην ερώτηση 20 ζητείται από τους διευθυντές να εκφραστούν για το εάν κατά τη γνώμη τους είναι καλό ο διευθυντής να επιλέγεται στη θέση με τετραετή θητεία ή με μονιμοποίηση, το 95% απάντησε με τετραετή θητεία και μόνο το 5% με μονιμοποίηση.

ΕΡΩΤΗΣΗ 20				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΜΕ ΤΕΤΡΑΕΤΗ ΘΗΤΕΙΑ	76	95,0	95,0	95,0
ΜΕ ΜΟΝΙΜΟΠΟΙΗΣΗ	4	5,0	5,0	100,0
Total	80	100,0	100,0	



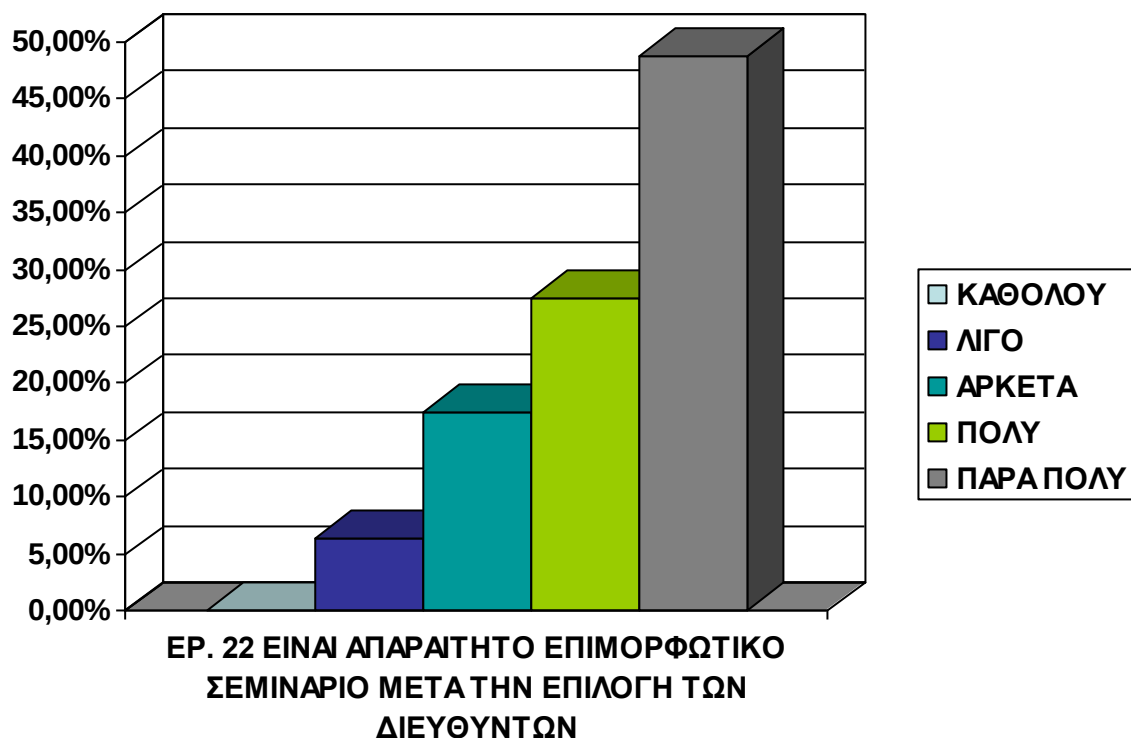
Στην ερώτηση 21 ζητείται από τους διευθυντές να αναφέρουν εάν κατά τη γνώμη τους η κατάρτιση σε θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης αποτελεί βασικό κριτήριο για την επιτυχή τέλεση των καθηκόντων τους, απάντησαν: κανένα άτομο καθόλου, 4 άτομα λίγο, 20 άτομα αρκετά, 18 άτομα πολύ και 38 άτομα πάρα πολύ.

ΕΡΩΤΗΣΗ 21				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ΛΙΓΟ	4	5,0	5,0	5,0
ΑΡΚΕΤΑ	20	25,0	25,0	30,0
ΠΟΛΥ	18	22,5	22,5	52,5
ΠΑΡΑ				
ΠΟΛΥ	38	47,5	47,5	100,0
Total	80	100,0	100,0	



Στην ερώτηση 22 ζητείται από τους διευθυντές να αναφέρουν εάν κατά τη γνώμη τους μετά την επιλογή τους ως διευθυντικά στελέχη εκπαίδευσης θα πρέπει να παρακολουθούν επιμορφωτικό σεμινάριο σχετικό σε θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης απάντησαν: κανένα άτομο καθόλου, 5 άτομα 6,3% λίγο, 14 άτομα 17,5% αρκετά, 22 άτομα 27,5% πολύ και 39 άτομα 48,8% πάρα πολύ.

ΕΡΩΤΗΣΗ 22				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ΛΙΓΟ	5	6,3	6,3	6,3
ΑΡΚΕΤΑ	14	17,5	17,5	23,8
ΠΟΛΥ	22	27,5	27,5	51,2
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	39	48,8	48,8	100,0
Total	80	100,0	100,0	



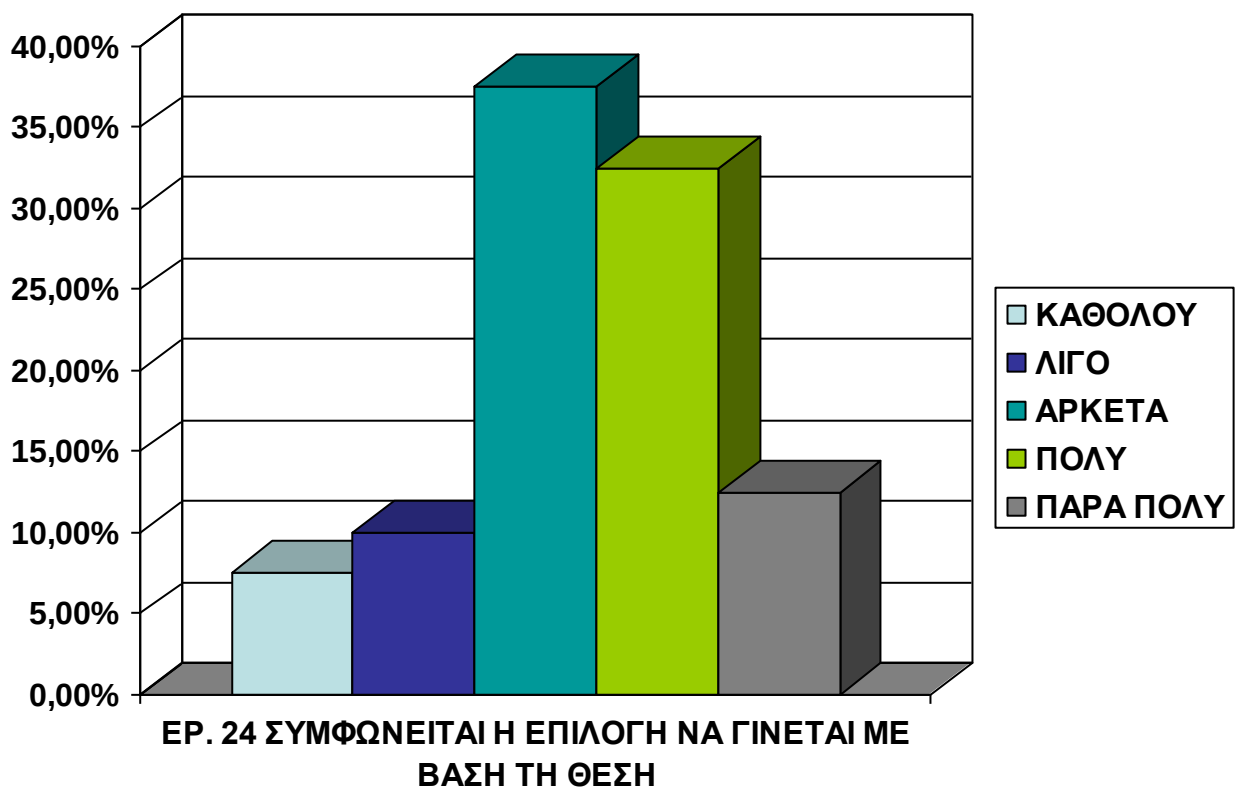
Σχετικά με την ερώτηση 23 διερευνάται η πρόταση εάν θα παρακολουθούσαν επιμορφωτικό σεμινάριο στο γνωστικό αντικείμενο της οργάνωσης και της διοίκησης των σχολικών μονάδων οι 78 διευθυντές του δείγματος απάντησαν θετικά, ενώ μόνο δύο απάντησαν αρνητικά.

ΕΡΩΤΗΣΗ 23				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
OXI ΔΕΝ ΘΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΟΥΣΑ	2	2,5	2,5	2,5
Valid ΝΑΙ ΘΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΟΥΣΑ	78	97,5	97,5	100,0
Total	80	100,0	100,0	



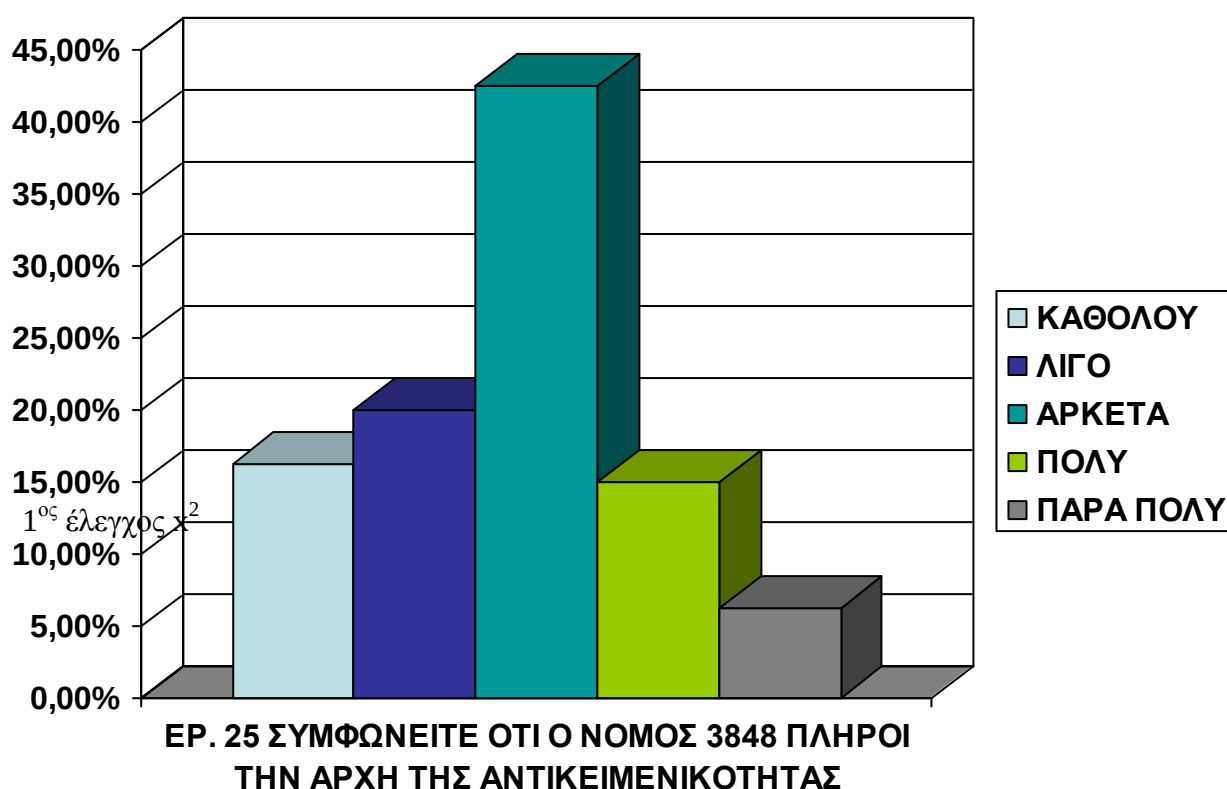
Στην ερώτηση 24 ζητείται από τους διευθυντές να αναφέρουν εάν κατά τη γνώμη τους η επιλογή θα πρέπει να πραγματοποιείται με βάση τη θέση την οποία καταλαμβάνει και όχι με βάση το γνωστικό έργο απάντησαν: 6 άτομα 7,5% καθόλου, 8 άτομα 10% λίγο, 30 άτομα 37,5% αρκετά, 26 άτομα 32,5% πολύ και 10 άτομα 12,5% πάρα πολύ.

ΕΡΩΤΗΣΗ 24				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΚΑΘΟΛΟΥ	6	7,5	7,5	7,5
ΛΙΓΟ	8	10,0	10,0	17,5
ΑΡΚΕΤΑ	30	37,5	37,5	55,0
Valid ΠΟΛΥ	26	32,5	32,5	87,5
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	10	12,5	12,5	100,0
Total	80	100,0	100,0	



Τέλος, στην ερώτηση 25 ζητείται από τους διευθυντές να αναφέρουν εάν κατά τη γνώμη τους ο Νόμος 3848 πληροί την αρχή της αντικειμενικότητας και της αμεροληψίας θα πρέπει να πραγματοποιείται με βάση τη θέση την οποία καταλαμβάνει και όχι με βάση το γνωστικό έργο απάντησαν: 6 άτομα 7,5% καθόλου, 8 άτομα 10% λίγο, 30 άτομα 37,5% αρκετά, 26 άτομα 32,5% πολύ και 10 άτομα 12,5% πάρα πολύ.

ΕΡΩΤΗΣΗ 25				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΚΑΘΟΛΟΥ	13	16,3	16,3	16,3
ΛΙΓΟ	16	20,0	20,0	36,3
ΑΡΚΕΤΑ	34	42,5	42,5	78,8
ΠΟΛΥ	12	15,0	15,0	93,8
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	5	6,3	6,3	100,0
Total	80	100,0	100,0	



1^{ος} έλεγχος χ^2

ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ * ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Crosstabulation

			ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ			Total
			ΝΑ ΜΕΙΩΘΟΥΝ ΤΑ ΜΟΡΙΑ	ΝΑ ΠΑΡΑΜΕΙΝΟΥΝ ΣΤΑΘΕΡΑ ΤΑ ΜΟΡΙΑ	ΝΑ ΑΥΞΗΘΟΥΝ ΤΑ ΜΟΡΙΑ	
ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ	35-50 ETH	Count	31	18	0	49
		% within ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	63,3%	36,7%	0,0%	100,0%
		% within ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ	83,8%	56,2%	0,0%	61,2%
	51-65 ETH	% of Total	38,8%	22,5%	0,0%	61,2%
		Count	6	14	11	31
		% within ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	19,4%	45,2%	35,5%	100,0%
		% within ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ	16,2%	43,8%	100,0%	38,8%
	Total	% of Total	7,5%	17,5%	13,8%	38,8%
		Count	37	32	11	80
		% within ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	46,2%	40,0%	13,8%	100,0%
		% within ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	46,2%	40,0%	13,8%	100,0%

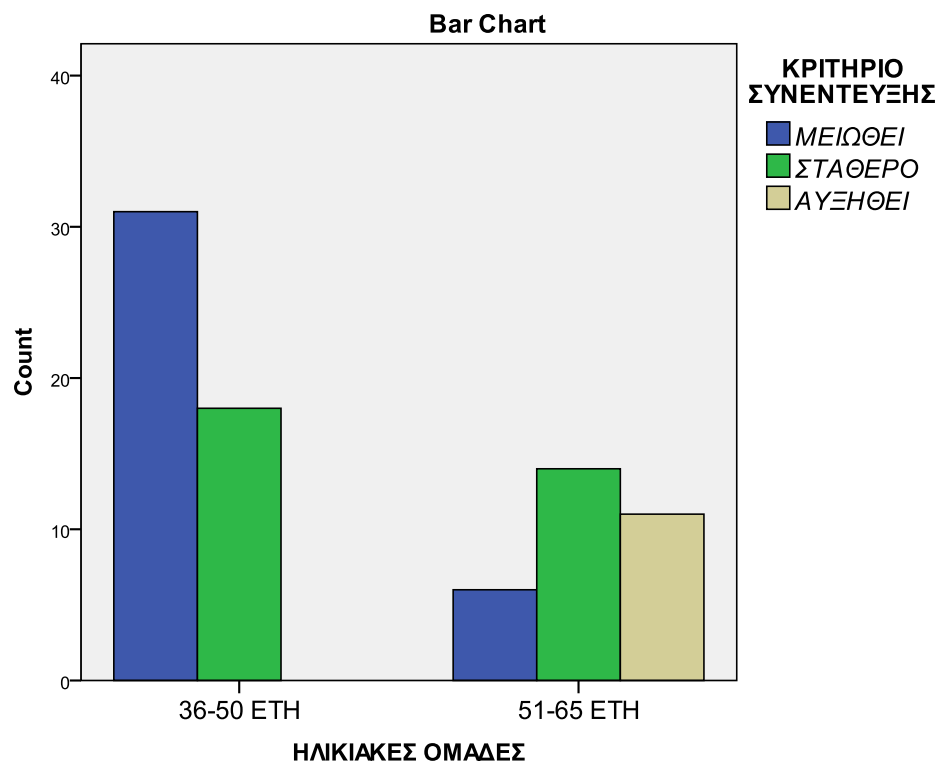
Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,640 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	30,159	2	,000
Linear-by-Linear Association	23,907	1	,000
N of Valid Cases	80		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,26.

ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ	ΝΑ ΜΕΙΩΘΟΥΝ ΤΑ ΜΟΡΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	ΝΑ ΠΑΡΑΜΕΙΝΟΥΝ ΣΤΑΘΕΡΑ ΤΑ ΜΟΡΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	ΝΑ ΑΥΞΗΘΟΥΝ ΤΑ ΜΟΡΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ
36 ΕΩΣ 51 ETH	63%	37%	0%
51 ΕΩΣ 65 ETH	19%	45%	36%

Εφαρμόζοντας τη στατιστική δοκιμασία χ^2 , όσον αφορά τη σχέση της ηλικιακής ομάδας με το εάν θεωρούν ότι τα μόρια της προσωπικής συνέντευξης θα πρέπει να μειωθούν, να παραμείνουν σταθερά ή να αυξηθούν, όπως φαίνεται και από τον παραπάνω πίνακα η ηλικιακή ομάδα των ανθρώπων 51-61 ετών πιστεύει ότι θα πρέπει να αυξηθούν ($p < 0,001$)



2^{ος} έλεγχος χ^2

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΣΤΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ Η ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ * ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ Crosstabulation

		ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ		Total
		35-50 ΕΤΗ	51-65 ΕΤΗ	
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΣΤΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ Η ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ	Count	27	27	54
	% within ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΣΤΑ	50,0%	50,0%	100,0%
	1 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ Η ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ			
	% within ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	55,1%	87,1%	67,5%
	% of Total	33,8%	33,8%	67,5%
	Count	14	4	18
	% within ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΣΤΑ	77,8%	22,2%	100,0%
	2 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ Η ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ			
	% within ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	28,6%	12,9%	22,5%
	% of Total	17,5%	5,0%	22,5%
	Count	8	0	8
	% within ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΣΤΑ	100,0%	0,0%	100,0%
	3 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ Η ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ			
	% within ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	16,3%	0,0%	10,0%
	% of Total	10,0%	0,0%	10,0%
	Count	49	31	80
	% within ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΣΤΑ	61,3%	38,8%	100,0%
	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ Η ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ			
	% within ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	61,3%	38,8%	100,0%
Total				

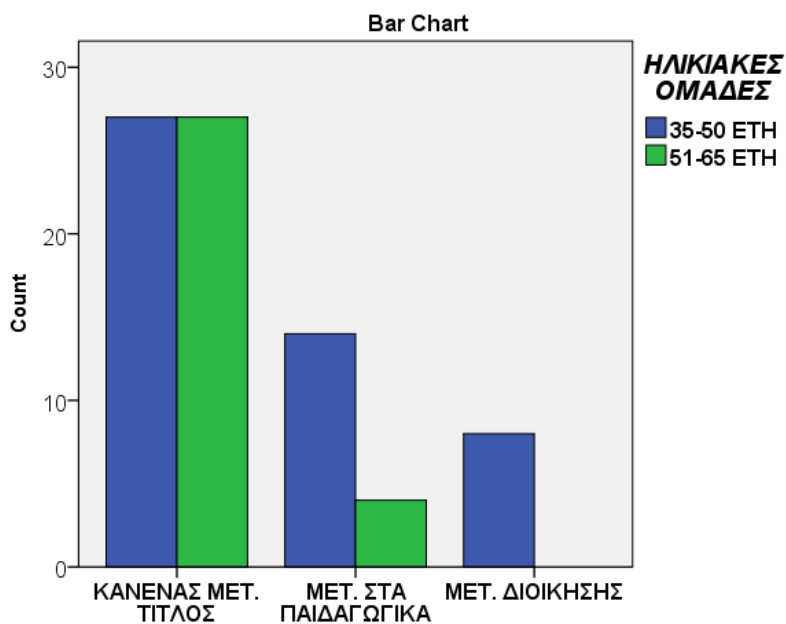
Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,012 ^a	2	,007
Likelihood Ratio	12,889	2	,002
Linear-by-Linear Association	9,852	1	,002
N of Valid Cases	80		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,10.

ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ	35 ΕΩΣ 50 ΕΤΗ	51 ΕΩΣ 65 ΕΤ
ΧΩΡΙΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΤΙΤΛΟ	50%	50%
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΣΤΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ	78%	22%
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ	100%	0%

Εφαρμόζοντας τη στατιστική δοκιμασία χ^2 , όσον αφορά τη σχέση της ηλικιακής ομάδας και τη κατοχή μεταπτυχιακών τίτλων παρατηρούμε ότι οι διευθυντές που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 35-50 είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών σπουδών στα παιδαγωγικά σε ποσοστό 78% ενώ στην ηλικιακή ομάδα 51-65 είναι λιγότεροι με ποσοστό 22%. Αντίστοιχα κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων στη Διοίκηση είναι σε ποσοστό 100% , ενώ στην ηλικιακή ομάδα 51-65 κανείς δεν κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο στην Οργάνωση και Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων.



3^{ος} έλεγχος χ^2

Chi-Square Tests

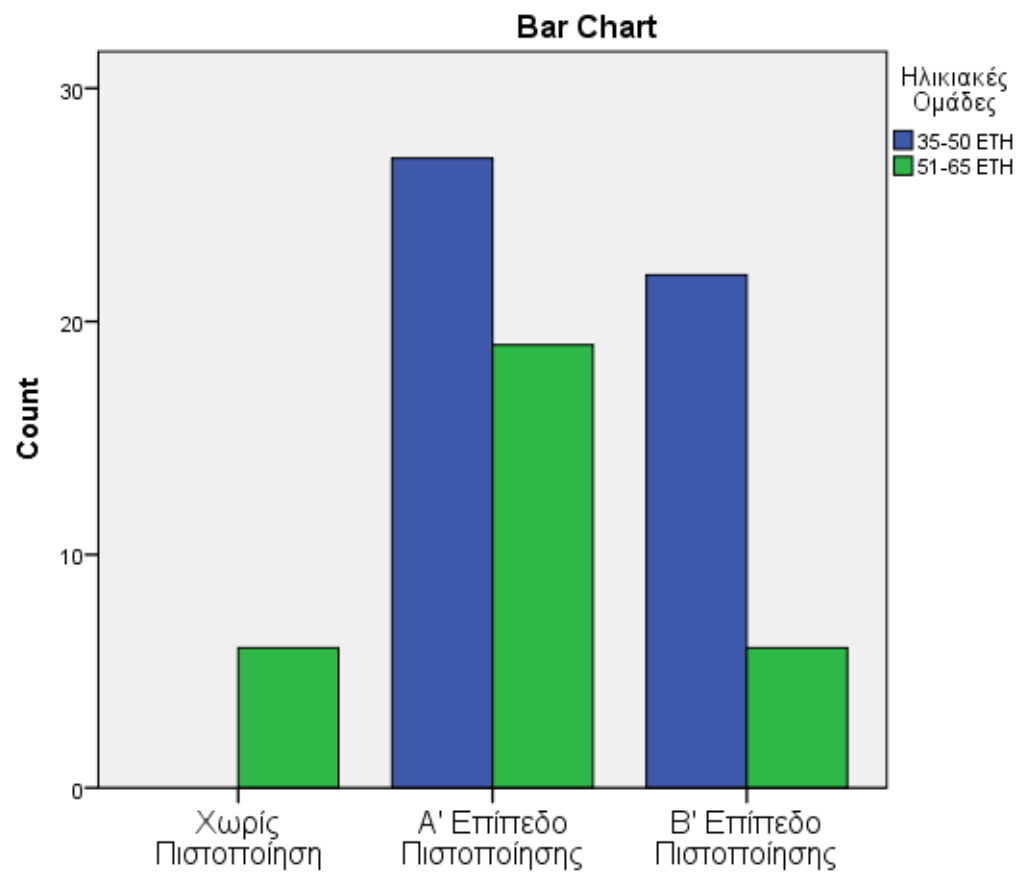
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,150 ^a	2	,001
Likelihood Ratio	15,351	2	,000
Linear-by-Linear Association	10,818	1	,001
N of Valid Cases	80		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,33.

ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ Η/Υ* ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ Crosstabulation

			ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ		Total
			35-50 ETH	51-65 ETH	
ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ Η/Υ	0	Count	0	6	6
		% within ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ Η/Υ	0,0%	100,0%	100,0%
		% within ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	0,0%	19,4%	7,5%
	1	Count	27	19	46
		% within ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ Η/Υ	58,7%	41,3%	100,0%
		% within ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	55,1%	61,3%	57,5%
	2	Count	22	6	28
		% within ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ Η/Υ	78,6%	21,4%	100,0%
		% within ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	44,9%	19,4%	35,0%
Total	Count		49	31	80
	% within ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ Η/Υ		61,2%	38,8%	100,0%
	% within ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ		100,0%	100,0%	100,0%

Παρατηρούμε ότι όλοι διευθυντές της ηλικιακής ομάδας 35-50 διαθέτουν πιστοποιημένη γνώση Η/Υ σε σχέση με τους διευθυντές της ηλικιακής κατηγορίας 51-65, όπου υπάρχουν διευθυντές σε ποσοστό 19%, οι οποίοι δεν διαθέτουν πιστοποίηση στη γνώση των Η/Υ. Παράλληλα οι διευθυντές της ηλικιακής ομάδας 35-50 είναι περισσότεροι σε ποσοστό 45%, οι οποίοι διαθέτουν πιστοποίηση Η/Υ σε επίπεδο II, σε σχέση με τους διευθυντές της ηλικιακής κατηγορίας 51-65, όπου μόνο 19,4 % διαθέτουν πιστοποίηση Η/Υ σε επίπεδο II.



4^{ος} έλεγχος χ^2

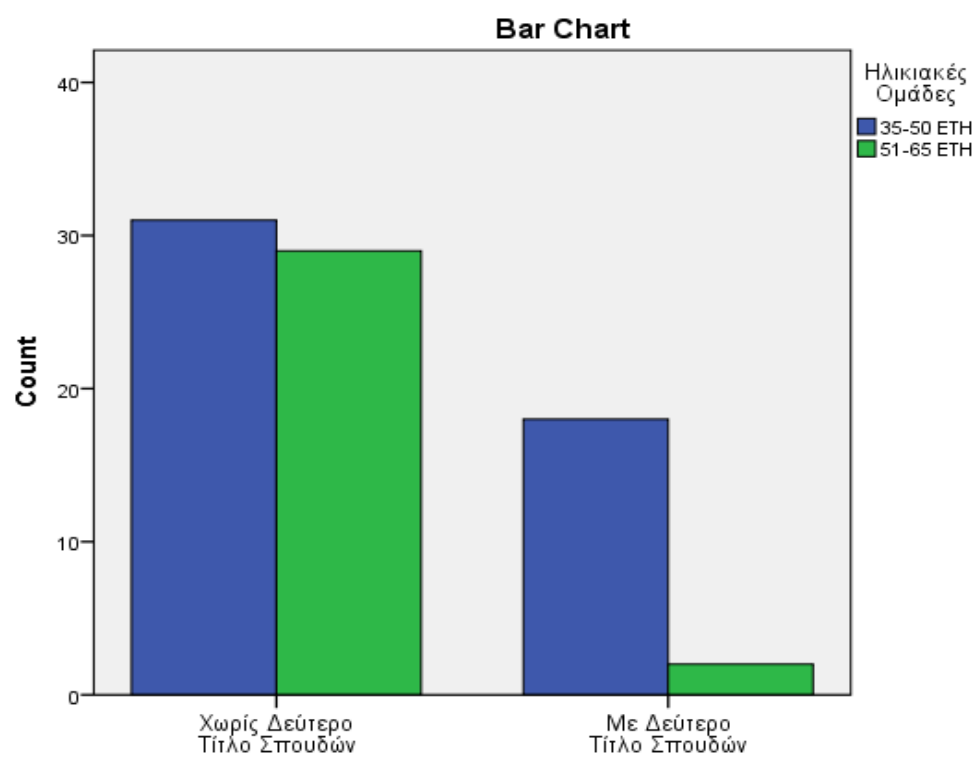
Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	9,287 ^a	1	,002	,003	,002
Continuity Correction ^b	7,742	1	,005		
Likelihood Ratio	10,704	1	,001		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	9,171	1	,002		
N of Valid Cases	80				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,75.

b. Computed only for a 2x2 table

ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ * ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ Crosstabulation					
		ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ		Total	
		35-50 ETH	51-65 ETH		
ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ	Count	31	29	60	
	0 % within ΧΩΡΙΣ ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ	51,7%	48,3%	100,0%	
	% within ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	63,3%	93,5%	75,0%	
	Count	18	2	20	
	1 % within ΜΕ ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ	90,0%	10,0%	100,0%	
	% within ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	36,7%	6,5%	25,0%	
Total	Count	49	31	80	
	% within ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ	61,2%	38,8%	100,0%	
	% within ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	100,0%	100,0%	100,0%	

Παρατηρούμε ότι οι διευθυντές της ηλικιακής ομάδας 35-50 είναι περισσότεροι σε ποσοστό 90%, οι οποίοι έχουν δεύτερο πτυχίο σε σχέση με τους διευθυντές της ηλικιακής ομάδας 51-64, οι οποίοι μόνο σε ποσοστό 10 % διαθέτει δεύτερο πτυχίο.



5^{ος} έλεγχος χ^2

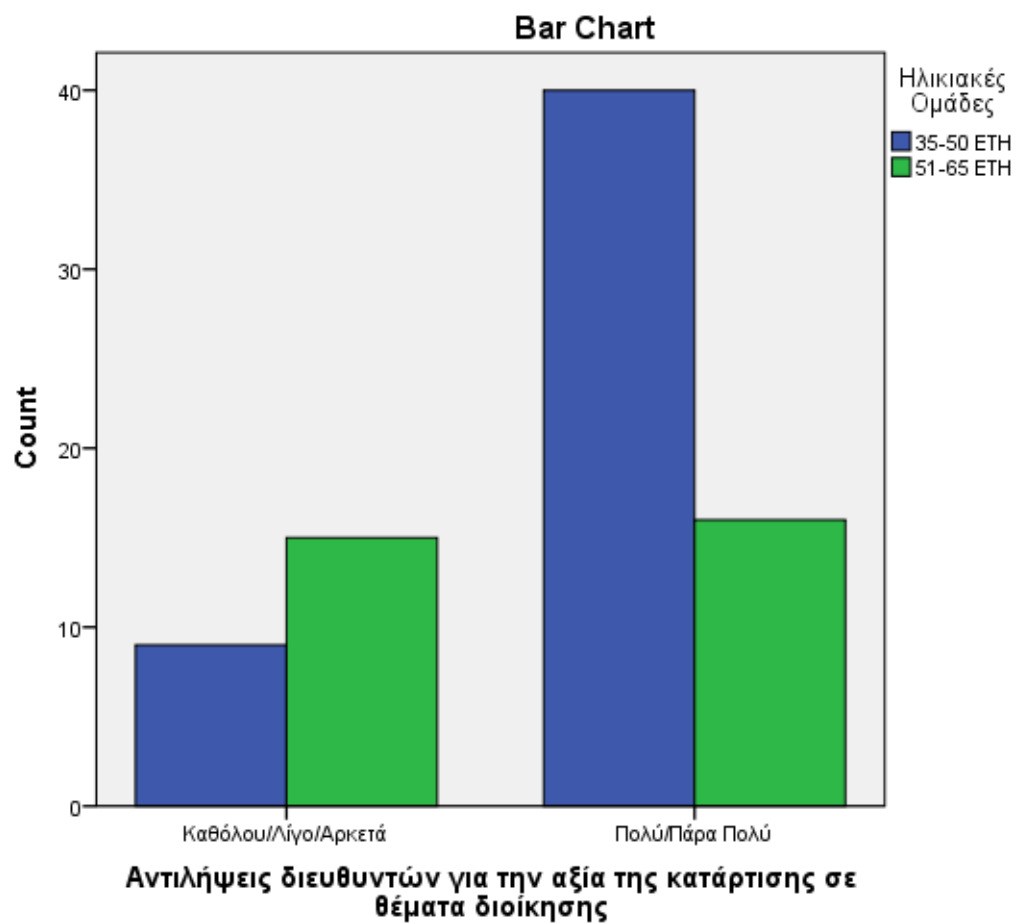
Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	8,148 ^a	1	,004		
Continuity Correction ^b	6,781	1	,009		
Likelihood Ratio	8,057	1	,005		
Fisher's Exact Test				,006	,005
Linear-by-Linear Association	8,046	1	,005		
N of Valid Cases	80				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,30.

b. Computed only for a 2x2 table

ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ * ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ Crosstabulation					
			ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ		Total
			35-50 ETH	51-65 ETH	
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ	ΚΑΘΟΛΟΥ ΛΙΓΟ ΑΡΚΕΤΑ	Count	9	15	24
		% within ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ	37,5%	62,5%	100,0%
		% within ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	18,4%	48,4%	30,0%
	ΠΟΛΥ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	Count	40	16	56
		% within ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ	71,4%	28,6%	100,0%
		% within ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	81,6%	51,6%	70,0%
	Total	Count	49	31	80
		% within ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ	61,2%	38,8%	100,0%
		% within ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	100,0%	100,0%	100,0%

Αναφορικά με τις αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με την αξία της κατάρτισης σε θέματα διοίκησης παρατηρούμε ότι οι διευθυντές της ηλικιακής ομάδας 35-50 σε ποσοστό 82% θεωρούν ότι η αξία της επιμόρφωσης σε ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης είναι πολύ ή πάρα πολύ σημαντική σε σχέση με τους διευθυντές της ηλικιακής κατηγορίας 51-65, οι οποίοι έχουν την αντίστοιχη αντίληψη σε ποσοστό 51%.



Correlations			AGE
Spearman's rho	ΚΑΤΟΧΗ ΔΕΥΤΕΡΟΥ ΠΤΥΧΙΟΥ	Correlation Coefficient	-,361**
		Sig. (2-tailed)	,001
		N	80
	ΓΝΩΣΗ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	Correlation Coefficient	-,282*
		Sig. (2-tailed)	,011
		N	80
	ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΓΝΩΣΗ Η/Υ	Correlation Coefficient	-,395**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	80

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία των διευθυντών των σχολικών μονάδων και στην κατοχή δεύτερου πτυχίου, στη γνώση ξένων γλωσσών και στην πιστοποιημένη γνώση ηλεκτρονικών υπολογιστών. Συγκεκριμένα υπάρχει αρνητική συσχέτιση στην ηλικία των διευθυντών και στην κατοχή δεύτερου πτυχίου ($r=-0,36$, $p=0,001$). Επίσης υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της γνώσης μιας ξένης γλώσσας ($r=-0,26$, $p=0,011$). Επί πλέον υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της πιστοποιημένης γνώσης Η/Υ ($r=-0,39$, $p<0,001$).

Correlations			SEX
Spearman's rho	ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ	Correlation Coefficient	-,258*
		Sig. (2-tailed)	,021
		N	80

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ των ανδρών και της άποψης για τη χρησιμότητα της επιμόρφωσης στις αρχές της οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων μετά την επιλογή ως διευθυντές αυτών ($r=-0,25$, $p=0,021$).

Correlations			AGE
Spearman's rho	ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ	Correlation Coefficient	,396**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	80

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της άποψης να αυξηθεί η μοριοδότηση του κριτηρίου της συνέντευξης ($r=0,39$, $p<0,001$).

Ανάλυση λογοριθμιστικής παλινδρόμησης

Variables in the Equation								
	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)	95% C.I. for EXP(B)	
							Lower	Upper
ΗΛΙΚΙΑ	-,120	,062	3,831	1	,050	,887	,786	1,000
ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	,025	,062	,162	1	,687	1,025	,909	1,157
Step 1 ^a ΦΥΛΟ(1)	,162	,715	,052	1	,820	1,176	,290	4,778
ΚΑΝΕΝΑΣ ΑΛΛΟΣ ΤΙΤΛΟΣ(1)	,838	,675	1,539	1	,215	2,311	,615	8,686
Constant	4,001	2,756	2,107	1	,147	54,643		

a. Variable(s) entered on step 1: AGE, ETH_DIEUTHHNTHS, SEX, KANENAS_ALLOS_TITLOS.

Πίνακας 2. Αποτελέσματα από την ανάλυση πολλαπλής λογαριθμιστικής παλινδρόμησης που εξέτασε τη σχέση της γνώμης των ερωτώμενων για την αντικειμενικότητα του νόμου 3848 σε σχέση με την ηλικία, τα έτη διεύθυνσης, το φύλο και την ύπαρξη ή όχι άλλου τίτλου σπουδών.

	Odds ratio	95% Διάστημα εμπιστοσύνης	P value
Ηλικία (ανά 1 έτος)	0,887	0,786, 1,000	0,50
Έτη Διεύθυνσης (ανά 1 έτος)	1,025	0,909, 1,157	0,68
Φύλο	1,176	0,290, 4,778	0,82
Κανένας άλλος τίτλος Σπουδών	2,311	0,615, 8,686	0,21
Odds ratio: λογάριθμος του λόγου συμπληρωματικών πιθανοτήτων, για το φύλο ως κατηγορία αναφοράς χρησιμοποιήθηκε το θήλυ φύλο και για την ύπαρξη τίτλου σπουδών ως κατηγορία αναφοράς χρησιμοποιήθηκε η μη ύπαρξη τίτλου.			

Στη συγκεκριμένη ανάλυση της λογαριθμικής παλινδρόμησης που είχε ως εξαρτημένη μεταβλητή την ύπαρξη του κριτηρίου της αντικειμενικότητας του Νόμου 3848 έδειξε ότι η αύξηση της ηλικίας κατά ένα έτος σχετιζόταν με μια κατά μέσο όρο 11,3% μείωση της πιθανότητας να πιστεύουν οι ερωτώμενοι ότι πληροί την αρχή της αντικειμενικότητας. Όλα αυτά φάνηκαν να είναι ανεξάρτητα από τα έτη διευθυντικής εμπειρίας, το φύλο και εάν κατέχουν κάποιον δεύτερο τίτλο. Το $b = -0,120$, 95% CI (0,78, 1.00), $p = 0,05$

4.3 Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας

Η έρευνα στοχεύει αφενός στην καταγραφή των αντιλήψεων των διευθυντικών στελεχών εκπαίδευσης σχετικά με τον τρόπο επιλογής τους αφετέρου στη διερεύνηση των παραγόντων, οι οποίοι είναι δυνατό να επιδρούν στη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτών. Έτσι, η πρώτη ερώτηση, η οποία αφορά στο φύλο των ερωτώμενων έχει ως σκοπό να ανιχνεύσει τη συμμετοχή των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Έχει διαπιστωθεί και με προγενέστερες έρευνες ότι υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ ανδρών και γυναικών σχετικά με τη σχολική διοίκηση. Η βιβλιογραφία επίσης υποστηρίζει την ερευνητική μας υπόθεση σύμφωνα με την οποία: «Η παρουσία της γυναίκας εκπαιδευτικού σε διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης είναι σημαντικά περιορισμένη» (Σουλάνη, 2008, Τραχανοπούλου & Τραχανοπούλου 2008, Kyriakoyssis & Saiti, 2006).

Σε όλη τη βιβλιογραφία (Σαΐτης, 2001, Σαΐτη και Μιχόπουλος, 2005, Αλεξίου, 2006, Δαράκη 2007), η οποία σχετίζεται με τα ζητήματα των δύο φύλων είναι διάχυτη η διαπίστωση, ότι η γυναίκα εργαζόμενη δεν έχει κατακτήσει τις υψηλές θέσεις της κορυφής της πυραμίδας στην αγορά εργασίας. Είναι, λοιπόν, γεγονός ότι στην εκπαιδευτική κοινότητα υπάρχουν συχνά γυναίκες, οι οποίες θα μπορούσαν να έχουν καταλάβει τις διοικητικές θέσεις του σχολείου. Τα χαμηλά ποσοστά μας οδηγούν στη διαπίστωση, ότι ακόμα και όταν οι γνώσεις, οι ικανότητες και οι δεξιότητες επιτρέπουν στις γυναίκες με επαγγελματική εμπειρία να ανέλθουν στις υψηλές θέσεις της ιεραρχίας, η εξέλιξή τους προσκρούει σε μια «αόρατη οροφή», κατασκευασμένη από προκαταλήψεις εις βάρος τους. Αυτή η «οροφή» διαμορφώνεται από τις αναστολές, οι οποίες προκύπτουν από τις αντικρουόμενες υπευθυνότητες, σε σχέση με την παράλληλη δραστηριοποίηση των γυναικών στο σπίτι και στην καριέρα ή από τη διάθεσή τους να ζυγίζουν πιο σοβαρά τις ευθύνες μιας ανώτερης θέσης, την οποία πρόκειται να αναλάβουν (Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1994). Η Δαράκη (2007) αναφέρει ότι με βάση τα στοιχεία του Τμήματος Επιχειρησιακών Ερευνών και Στατιστικής του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων κατά το σχολικό έτος 2004-2005, οι δασκάλες οι οποίες υπηρετούσαν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ανέρχονταν σε 27.937 (61,48%) έναντι των 17.505 δασκάλων (38,52%). Παρ' όλα αυτά, μόνο το 13,20% κατείχε διευθυντικές θέσεις.

Από τις παραπάνω έρευνες καθίσταται εμφανής η μειωμένη παρουσία των γυναικών εκπαιδευτικών σε σχέση με την παρουσία των ανδρών σε διευθυντικές

θέσεις σχολικών μονάδων. Το φαινόμενο αυτό θα έπρεπε να θεωρείται ιδιαίτερα παράδοξο, εάν λάβουμε υπόψη μας και τον αυξημένο αριθμό γυναικών εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες. Η Μαραγκουδάκη (1997) αναφέρει ότι «δεν πρόκειται απλά για υποαντιπροσώπηση των γυναικών στις θέσεις αυτές, ουσιαστικά πρόκειται για αποκλεισμό». Σύμφωνα με την ερευνήτρια ο αποκλεισμός των γυναικών είναι ένα ζήτημα με πολλές προεκτάσεις και αποδέκτες. Αφορά τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, οι οποίες αποκλείονται από τα κέντρα λήψης αποφάσεων και αδυνατούν να αποτελέσουν πρότυπα για άλλες εκπαιδευτικούς. Αφορά, επίσης, τους μαθητές και τις μαθήτριες, οι οποίοι κατά τη σχολική εκπαίδευση δε βλέπουν τις γυναίκες σε θέσεις εξουσίας με αποτέλεσμα να θεωρούν το φαινόμενο σύνηθες. Το γεγονός αυτό έχει αρνητικές συνέπειες για τα κορίτσια, τα οποία δε διδάσκονται να συμπεριλαμβάνουν στους στόχους τους τη διεκδίκηση διοικητικών θέσεων στο χώρο της μελλοντικής τους απασχόλησης. Τέλος, αποδέκτης είναι το σχολείο, αλλά και ο γενικότερος χώρος της εκπαίδευσης, καθώς στερείται το διαφορετικό τρόπο διοίκησης, τον οποίο υιοθετούν οι γυναίκες διευθύντριες.

Όσον αφορά τις ηλικιακές ομάδες των διευθυντών παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνει η ηλικιακή ομάδα 41-51 με ποσοστό 55%. Ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα 51-65 με ποσοστό 39%. Το υψηλό αυτό ποσοστό επιβεβαιώνει και έρευνα του Σαΐτη το 1990, ο οποίος διαπίστωσε ότι οι διευθυντές δημοτικών σχολείων στη συντριπτική τους πλειοψηφία (72%) είχαν πάνω από είκοσι ένα χρόνια προϋπηρεσίας. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώθηκε και σε έρευνα το 1997 από τους Σαΐτη, Τσιαμάση και Χατζή (μέσος όρος χρόνου υπηρεσίας διευθυντών δημοτικών σχολείων είκοσι οκτώ χρόνια) και σε έρευνα το 2001 από τους Σαΐτη και Γουρναρόπουλο (80% των ερωτηθέντων διευθυντών δημοτικών σχολείων είχαν πάνω από είκοσι ένα χρόνια προϋπηρεσίας. Τις ίδιες διαπιστώσεις διατύπωσαν και οι Αγγελόπουλος, Καραγιάννης και Φωκάς στην έρευνά τους το 2002, αφού το 55% των ερωτηθέντων διευθυντών δημοτικών σχολείων ήταν πάνω από πενήντα ετών. Επί πλέον την ίδια διατύπωση είχε πραγματοποιήσει το 1995 και η Παπαναούμ σε έρευνα για τη Β/θμια εκπαίδευση. Σε όλα αυτά τα ευρήματα επιβεβαιώνεται η αντίληψη των διευθυντών σχολείων υπερτερεί το κριτήριο της αρχαιότητας. Αυτό θα πρέπει να συσχετισθεί με έρευνα των Πασιάρδη και Ορφανού στην Κύπρο το 1999, όπου συνέδεσαν πολλά από τα προβλήματα, τα οποία παρουσιάζονται στη διοίκηση των σχολείων με τη μεγάλη ηλικία των διευθυντών, η οποία είναι απόρροια της προώθησης υπαλλήλων με μακρόχρονη προϋπηρεσία. Το γεγονός ότι η

συνταξιοδότησή τους δεν απέχει πολύ, τους αποθαρρύνει από το να δημιουργήσουν μακρόχρονα οράματα, από το να πάρουν ενεργό μέρος σε διαφωνίες και παρεξηγήσεις, από το να προωθήσουν νέες ιδέες, από το να ενδιαφερθούν για την αυτοανάπτυξή τους και να χρησιμοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες. Παράλληλα συμπεραίνουν ότι η λάθος έμφαση που δίνεται στην προϋπηρεσία και τη μεγάλη ηλικία των υποψηφίων αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς από την επιδίωξη υψηλών στόχων και επιτεύξεων, αφού θεωρούν ότι μόνο η προϋπηρεσία είναι αρκετή για την επιλογή τους ως διευθυντές.

Στις ερωτήσεις οι οποίες αφορούν το προσωπικό επίπεδο επιμόρφωσης είναι ενθαρρυντική η παρατήρηση ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ασχολούνται με τη σχολική ηγεσία δεν περιορίζονται μόνο στην απόκτηση ενός δεύτερου πτυχίου, αλλά σε ένα σημαντικό ποσοστό έχουν αποκτήσει μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο, ο οποίος σχετίζεται με τη διοίκηση της εκπαίδευσης, γεγονός που υποστηρίζεται και από έρευνα των Σαΐτη και Μιχόπουλου (2005), όπου διαπιστώνεται ότι το 9,6% των ερωτώμενων έχουν και άλλες σπουδές πέραν των βασικών. Ωστόσο, η πλειονότητα των διευθυντών, ενώ ασκεί τα διοικητικά θέματα της σχολικής μονάδας δεν έχει λάβει κάποια μεταπτυχιακή ή διδακτορική εξειδίκευση για τα θέματα αυτά, με αποτέλεσμα να ασκεί τα διοικητικά καθήκοντα στηριζόμενη περισσότερο στην εμπειρία και λιγότερο στη διοικητική τους κατάρτιση. Το γεγονός αυτό διαπιστώνει το 1990 ο Σαΐτης, όπου το 88% των ερωτηθέντων διευθυντών δημοτικών σχολείων δε διδάχθηκε ποτέ οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Σε παρόμοια έρευνα των Σαΐτη και Γουρναρόπουλου το 2001 το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 48,3%, ενώ σε έρευνα τους το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 48,3%, ενώ σε έρευνά τους το 2002 οι Αγγελόπουλος, Καραγιάννης και Φωκάς διαπίστωσαν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό διευθυντών δημοτικών σχολείων δεν έχουν τύχει επιμόρφωσης τόσο σε εκπαιδευτικά θέματα όσο και σε θέματα διοίκησης.

Πριν αναφερθούμε στα επιμέρους συμπεράσματα σχετικά με τις αντιλήψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων κρίνουμε απαραίτητο να αναφέρουμε ορισμένες παρατηρήσεις, οι οποίες σχετίζονται με το κριτήριο της συνέντευξης και τις απόψεις για τη σπουδαιότητα του γνωστικού αντικείμενου *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Στη συγκεκριμένη έρευνα μόνο το 15% των ερωτηθέντων ανέφερε ότι η προσωπική συνέντευξη συνιστά ένα ασφαλές κριτήριο για την επιλογή των διευθυντικών στελεχών. Πράγματι, η μέθοδος της συνέντευξης παρουσιάζει σημαντικά μειονεκτήματα αφού δεν μπορεί να δώσει πληροφορίες για συγκεκριμένες

ικανότητες του υποψηφίου (Κουτούζης, 1999), η σειρά με την οποία οι υποψήφιοι δίνουν τη συνέντευξη επηρεάζει την αξιολόγηση (εάν π.χ. ένας μέτριος υποψήφιος ακολουθήσει μια σειρά αδύνατων υποψηφίων θα έχει πολλές πιθανότητες να κριθεί ευνοϊκότερα λόγω της αναπόφευκτης σύγκρισης (Χυτήρης, 2001), η σειρά με την οποία αποσπώνται οι πληροφορίες κατά τη συνέντευξη πιθανόν να επηρεάσει την κρίση εκείνου που λαμβάνει τη συνέντευξη (Τζωρτζάκης και Τζωρτζάκη, 1999), τέλος οι ερωτήσεις που υποβάλλονται έχουν φαινομενική εγκυρότητα, δηλαδή δίνουν την εντύπωση ότι μετρούν εκείνο που επιδιώκουν να μετρήσουν, ωστόσο δε δίνουν αντικειμενικές πληροφορίες, είτε επειδή ο υποψήφιος λέει ψέματα, είτε επειδή λέει μισές αλήθειες .

Παρ' όλες τις αντιρρήσεις για την αξιοπιστία της μεθόδου, η συνέντευξη χρησιμοποιείται σχεδόν παγκοσμίως και εξακολουθεί να αποτελεί το πιο διαδεδομένο εργαλείο επιλογής (Ξηροτύρη, Κουφίδου 1997, Armstrong, 1999, Μπουραντάς et al 2003), καθώς εξασφαλίζει την αμφίδρομη επικοινωνία και την άμεση επαφή (εκτός από τις περιπτώσεις που διενεργείται μέσω τηλεφώνου) μεταξύ του οργανισμού και του υποψηφίου (Ξηροτύρη, Κουφίδου 1997, Armstrong, 1999, Μπουραντάς et al 2003).

Η συνέντευξη αποτελεί μια κατευθυνόμενη συζήτηση με ένα σκοπό (Torrington et al 2002). Σκοπός της συνέντευξης είναι σε συγκεκριμένο χρόνο ο υποψήφιος να πάρει ακριβείς πληροφορίες ως προς τη δεδομένη θέση εργασίας αλλά και τον οργανισμό και ο εξεταστής να διευκρινίσει στοιχεία του βιογραφικού ή/και της αίτησης, τα οποία οφείλει να έχει μελετήσει προσεκτικά, και να τα συμπληρώσει με πιο λεπτομερείς πληροφορίες ως προς την εμπειρία και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του υποψηφίου, ώστε να μπορέσει να αξιολογήσει τις ικανότητές του σε σχέση με την περιγραφή των απαιτούμενων προσόντων (person specification) στην οποία παρουσιάζεται ο ιδανικός υποψήφιος. Μεγάλη προσοχή πρέπει να δίνεται από πλευράς των εξεταστών στη σωστή προετοιμασία, στη ρεαλιστική περιγραφή της εργασίας (realistic job preview) και στην παροχή ακριβούς πληροφόρησης, στην ενθάρρυνση του υποψηφίου να μιλήσει και να παρουσιάσει τον εαυτό του, στη σωστή διαχείριση της συζήτησης και στην αποφυγή οποιοσδήποτε προκατειλημμένης συμπεριφοράς ή σχολίου (Armstrong, 1999, Torrington et al 2002).

Σύμφωνα με τον Armstrong (1999: 376), η συνέντευξη πρέπει να δίνει απαντήσεις σε τρία βασικά ερωτήματα :

Μπορούν οι υποψήφιοι να κάνουν την εργασία; Είναι ικανοί;

Θα κάνουν οι υποψήφιοι την εργασία; Είναι κινητοποιημένοι επαρκώς;

Πώς θα ταιριάζουν/ενταχθούν οι υποψήφιοι μέσα στον οργανισμό;

Πολλοί παράγοντες επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά της, όπως ο αριθμός των εξεταστών, η ικανότητά τους στις τεχνικές της συνέντευξης και η ύπαρξη ή μη δομής (Beardwell et al 1997). Καθώς η επιτυχία τους εξαρτάται από το άτομο που τη διενεργεί, τις αντιλήψεις και την κρίση του (υποκειμενικότητα), η εκπαίδευση των εξεταστών στις τεχνικές της συνέντευξης και η ύπαρξη συγκεκριμένης δομής αυξάνουν την αξιοπιστία της (Beardwell et al 1997, Ξηροτύρη, Κουφίδου 1997, Armstrong 1999, Μπουραντάς et al 2003). Για να επιτευχθεί ο βασικός σκοπός της συνέντευξης και να απαντηθούν οι παραπάνω ερωτήσεις πρέπει οι εξεταστές να είναι σωστά προετοιμασμένοι και ενημερωμένοι (περιγραφή εργασίας, περιγραφή απαιτούμενων προσόντων, αιτήσεις και βιογραφικά υποψηφίων) και η συνέντευξη να είναι έτσι οργανωμένη ώστε να υπάρχει μια αρχή, μια μέση και ένα τέλος και να μην ξεφεύγει από τον προγραμματισμένο χρόνο (Ξηροτύρη - Κουφίδου 1997).

Τέλος, σημαντικό ρόλο παίζει ο αριθμός των ατόμων που θα τη διεξάγουν. Μπορεί να είναι ατομική (individual interview), δηλαδή, ένα στέλεχος με έναν υποψήφιο ή να διεξαχθεί από επιτροπή (panel interview), αποτελούμενη από δύο ή περισσότερα άτομα (για παράδειγμα ο υπεύθυνος προσωπικού και το αντίστοιχο στέλεχος γραμμής). Όταν οι εξεταστές είναι πάνω από ένας αποφεύγονται συνήθως σφάλματα εκτίμησης (Ξηροτύρη - Κουφίδου 1997, Armstrong 1999). Ο αριθμός των συνεντεύξεων εξαρτάται από τον τύπο της θέσης προς πλήρωση (Beardwell et al 1997), οπότε μπορεί να έχουμε και αλληπάλλληλες συνεντεύξεις (sequential interviews) δηλαδή μια σειρά ατομικών συνεντεύξεων από διαφορετικούς εξεταστές (Ξηροτύρη - Κουφίδου 1997, Torrington et al 2002) ή συνδυασμό συνεντεύξεων ατομικών και από επιτροπή.

Η ραγδαία ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης και της τεχνολογίας σε συνδυασμό με τις αλληπάλλληλες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές αλλαγές καθιστούν το ρόλο των διευθυντών των σχολικών μονάδων πολυδιάστατο και απαιτητικό. Με δεδομένη την απαιτητική φύση του σχολείου, τις απαιτητικές συνθήκες διεξαγωγής του διδακτικού και διοικητικού έργου και τις νέες διαστάσεις του επαγγελματικού ρόλου των διευθυντών των σχολείων η επιμόρφωση και η επαγγελματική τους ανάπτυξη κατέχει κεντρική θέση στην προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την έρευνά μας η επιμόρφωση

σημαντικού αριθμού εκπαιδευτικών στην πιστοποίηση Α (58%) και Β επιπέδου (35%) στους Η/Υ συνιστά ένδειξη, η οποία δηλώνει τη διάθεση της πολιτείας για αναβάθμιση του ρόλου και των αναγκών της εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Ι, ΙΙ). Η υπολογιστική τεχνολογία προσφέρει άνεση χρόνου στη διδακτική πράξη, αλλά βοηθά και στη διοικητική λειτουργία του σχολείου (Δαννασής-Αφεντάκης, 1997). Επομένως, η επιτυχής εισαγωγή και αξιοποίηση των Τ. Π. Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία σημαίνει ότι έχουν επαρκείς βασικές γνώσεις και δεξιότητες στο χειρισμό των Η/Υ.

Παρατηρώντας τις συχνότητες των απαντήσεων σχετικά με την επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης αντιλαμβανόμαστε το ενδιαφέρον και την αγωνία των διευθυντών για διαρκή επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης, που θα λειτουργήσει ως εργαλείο για αποτελεσματικότερη σχολική ηγεσία. Η αγωνία αυτή επιβεβαιώνεται και με έρευνα του Σαϊτή το 1990, ο οποίος διαπιστώνει ότι όλοι οι ερωτηθέντες επιθυμούν να παρακολουθήσουν σεμινάριο με θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Το 1997, οι Σαϊτής, Τσιαμάση και Χατζή καταγράφουν ότι το 56,7 % των διευθυντών συνδέει την καλύτερη άσκηση του έργου τους με την επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης και παρ' όλα αυτά σε ποσοστό 90% δηλώνουν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχο σεμινάριο. Το γεγονός αυτό έρχεται σε εμφανή αντίθεση με κάθε επιστημονική συζήτηση αναφορικά με το θέμα της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων (Κουτούζης 1999). Ο Bush (2001) αποδίδει την απουσία αναφορών σε ηγετικές και διοικητικές ικανότητες στο συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η Αθανασούλα-Ρέππα (2001) στην απαίτηση για προσαρμογή και υπακοή των διευθυντών στις κεντρικά επιβαλλόμενες ρυθμίσεις.

Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Μλεκάνης (2003) στα αποτελέσματα της έρευνάς του (2003) «Επειδή οι διευθυντές δεν είναι επαρκώς επαγγελματικά προετοιμασμένοι για τα καθήκοντα, τα οποία αναλαμβάνουν, καθώς ο εκπαιδευτικός της προηγούμενης ημέρας είναι ο διευθυντής της επόμενης, απαιτείται ο σχεδιασμός των κατάλληλων προγραμμάτων επιμόρφωσης, τα οποία θα απευθύνονται: α) στους υποψήφιους διευθυντές για την κατάλληλη προετοιμασία τους και β) στους ήδη επιλεγμένους για την αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων τους». Εάν και η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης για αποτελεσματική σχολική διοίκηση αναγνωρίζεται από όλους (Δάρα-Σαϊτής, 2010), στη χώρα μας και σε αντίθεση με άλλες χώρες της Ευρώπης δε λειτουργούν έως

σήμερα προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης σε συστηματική βάση για την ανάδειξη ικανών στελεχών (Ανδρέου, 1998). Στη χώρα μας, δηλαδή, ο περιορισμένος βαθμός αυτονομίας των εκπαιδευτικών μονάδων σε θέματα προγραμματισμού είναι ενδεικτικός της αδυναμίας σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων επιμόρφωσης, με αποτέλεσμα να συρρικνώνεται το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων σε αποδέκτη των κεντρικά καθοριζόμενων σχεδιασμών και εκτελεστή οδηγιών σε ένα πλαίσιο γραφειοκρατικού ελέγχου και αυξανόμενης διαχειριστικής διοίκησης (Γεωργιάδης, Παπαδοπούλου, Τρίκου, 2005).

Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί έχουν δείξει ότι η έλλειψη κατάρτισης σε ζητήματα εκπαίδευσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων επιδρά αρνητικά στην αποτελεσματικότητα της λειτουργία του σχολείου (Saitis and Eliophotou-Menon, 2004, Saitis, 1997), ενώ αντίθετα έρευνα για την κατάρτιση των διευθυντών που πραγματοποιήθηκε (Αλεξογιαννοπούλου, 2006) έδειξε ότι τα προγράμματα τα οποία λειτουργούν στη Μεγάλη Βρετανία και προετοιμάζουν τα μελλοντικά στελέχη της εκπαίδευσης προσφέρουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες βελτίωσης των διοικητικών και των ηγετικών τους ικανοτήτων, οι οποίες και αποτελούν βασικό εφόδιο για την άσκηση της σχολικής ηγεσίας (Σαΐτης, 2008).

Από τις απαντήσεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων (No 15, 16) σχετικά με τη σύνθεση του συμβουλίου επιλογής το μεγαλύτερο ποσοστό (άνω 60%) απάντησε ότι είναι σκόπιμο να συμμετέχουν μόνο Καθηγητές Πανεπιστημίου και όχι συνδικαλιστικά στελέχη. Η επιλογή των διευθυντών πραγματοποιείται από τα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια πρωτοβάθμιας (ΠΥΣΠΕ) και δευτεροβάθμιας (ΠΥΣΔΕ) εκπαίδευσης. Δεδομένου ότι οι προϊστάμενοι διευθύνσεων και γραφείων ορίζονται άμεσα ή έμμεσα από την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, ενώ οι δύο αιρετοί εκπρόσωποι εκφράζουν συγκεκριμένους πολιτικούς χώρους, οδηγούν εύλογα σε ποικιλότροπες αμφισβητήσεις της σύνθεσης, του ρόλου και του τρόπου λειτουργίας των συμβουλίων επιλογής (Κουτούζης, 1999). Όπως επισημαίνει ο Κουτούζης (ό. π. σελ. 151) τα συμβούλια επιλογής είναι απλά άλλος ένας χώρος επιβεβαίωσης των κομματικών εξαρτήσεων και ισορροπιών. Με βάση αυτά φαίνεται διαχρονική η άποψη που διατύπωσε ο Ζαβλανός το 1982 (σελ. 64) ότι η σύνθεση του συμβουλίου όχι από ειδικούς σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, νομίζω ότι μειώνει ακόμη περισσότερο τη δυνατότητα του συμβουλίου για αντικειμενική κρίση».

Με τη μορφή της «ανοιχτής» ερώτησης (No 25) δόθηκε η δυνατότητα στους διευθυντές να διατυπώσουν ελεύθερα τις αντιλήψεις τους και τις προτάσεις τους για τα θετικά και τα αρνητικά της διαδικασίας επιλογής τους. Οι προτάσεις οι οποίες καταγράφηκαν είναι: Όσον αφορά το σύστημα επιλογής, οι ερωτώμενοι επιθυμούν το όποιο σύστημα να εξασφαλίζει τη διαφάνεια και την αξιοκρατία. Να υπάρξουν, δηλαδή, βελτιώσεις στο ισχύον με την προσθήκη κριτηρίων και διασφαλίσεων αντικειμενικών επιλογών διοικητικών στελεχών, ώστε να επιλέγονται οι καταλληλότεροι εκπαιδευτικοί για την αντίστοιχη θέση. Σχετικά με τις αρμοδιότητες οι ερωτώμενοι δήλωσαν την ανάγκη ύπαρξης σαφούς καθηκοντολογίου, δίκαιο καταμερισμό των αρμοδιοτήτων και διευκολύνσεις στην άσκηση των διδακτικών και διοικητικών καθηκόντων τους. Τέλος, στο πλαίσιο της παροχής των ανταμοιβών, οι οποίες αποτελούν σημαντικό κίνητρο για την ικανοποίηση και την απόδοση όλων των εργαζομένων, οι διευθυντές επιθυμούν να αναγνωρίζεται η προσφορά τους με την αύξηση του επιδόματος θέσης ή τουλάχιστον με τη διευκόλυνση σε ό, τι αφορά την άσκηση των διδακτικών τους υποχρεώσεων. Οι αντιλήψεις αυτές για την επιλογή των διευθυντών των σχολικών μονάδων επιβεβαιώθηκαν σε δικτυακή έρευνα του εκπαιδευτικού κόμβου (www.hellinic-schools.gr), η οποία διήρκησε ένα χρόνο (Οκτώβριος 2002-Σεπτέμβριος 2003) και συμμετείχαν 26000 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι σε ποσοστό 86,4% απάντησαν ότι οι κρίσεις και οι επιλογές διευθυντών δημοτικών σχολείων ήταν κομματική υπόθεση με προκλητικά αναξιοκρατικές επιλογές.

4.4 Οι διαπιστώσεις και οι ερευνητικές προοπτικές της έρευνας

Ο τρόπος οργάνωσης ενός εκπαιδευτικού συστήματος είναι αποτέλεσμα των πολιτικών επιλογών στο πλαίσιο ενός γενικότερου πολιτικού σχεδιασμού, το οποίο στηρίζεται σε συγκεκριμένο αξιακό υπόβαθρο και σε συγκεκριμένη παιδαγωγική-εκπαιδευτική ιδεολογία. Από τις επιλογές αυτές προκύπτει ένας συγκεκριμένος τρόπος κατανομής της εξουσίας, των ευθυνών και των αρμοδιοτήτων μεταξύ των μερών του συστήματος, ο οποίος προσδίδει στο σύστημα συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό χαρακτήρα. Ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος έχει καθοριστική σημασία για τον προσδιορισμό των περιθωρίων εκείνων μέσα στα οποία τα στελέχη της εκπαίδευσης θα ασκήσουν τη διοίκηση.

Στη χώρα μας η διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης ενταγμένη απόλυτα στο ευρύτερο πλαίσιο του οργανοδιοικητικού συστήματος του ελληνικού κράτους

παρουσιάζει τα ίδια βασικά χαρακτηριστικά με αυτό, δηλαδή, υπερβολικό συγκεντρωτισμό, επικάλυψη και σύγκρουση αρμοδιοτήτων μεταξύ των μονομελών και των συλλογικών οργάνων, νομοθετικό χάος, ανυπαρξία κωδικοποίησης των κανόνων δικαίου, τυπολατρική γραφειοκρατική νοοτροπία και δύσκαμπτες, χρονοβόρες και δαπανηρές διαδικασίες. Στις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης η κατανομή της εξουσίας και των ευθυνών ακολουθεί την πυραμιδική και γραφειοκρατική οργάνωση, η οποία στοχεύει στην εξασφάλιση ομοιομορφίας, όσον αφορά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και διαδικασίας, καθώς και στον αποτελεσματικότερο συντονισμό και έλεγχο στην άσκηση της διοικητικής δραστηριότητας (Κατσαρός, 2008).

Στις σύγχρονες συνθήκες αβεβαιότητας και συνεχών αλλαγών τις οποίες βιώνουμε ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός για την ύπαρξη ενός σταθερού και αρμονικού κλίματος στην σχολική μονάδα. Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη διευθυντών, οι οποίοι θα είναι άρτια εκπαιδευμένοι και θα είναι ικανοί να δρουν αυτόνομα, να εφαρμόζουν αποτελεσματικά τις δεξιότητές τους, να επιλύουν επιτυχώς τα ενδεχόμενα προβλήματα τα οποία θα ανακύπτουν, να είναι ηγέτες της σχολικής μονάδας και να επιδιώκουν να οικοδομήσουν σχέσεις αρμονικής συναδελφικότητας, ωθούμενοι από το όραμα της παροχής ποιοτικής ανθρωπιστικής παιδείας στους νέους. Το έργο αυτό δεν είναι εύκολο και εκτός από την εκπαιδευτική νομοθεσία, τους κανόνες λειτουργίας και την ακαδημαϊκή κατάρτιση του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι ανάγκη να είναι θωρακισμένος με υγιή πνευματικά και ηθικά γνωρίσματα, ώστε να είναι σε θέση να εμπνεύσει και να καθοδηγήσει, να εμπυχώσει και να εμψυχήσει αξίες και αρχές, να καλλιεργήσει κλίμα συνεργασίας και συμμετοχής.

Πρόσφατα, λοιπόν, έχει αρχίσει να αναγνωρίζεται η διάκριση μεταξύ διοίκησης και ηγεσίας και να καθίσταται κατανοητό ότι τα διευθυντικά στελέχη της εκπαίδευσης πρέπει να είναι όχι μόνο αποτελεσματικοί προϊστάμενοι, αλλά και ηγέτες. Αυτό δύναται να το επιτύχουν εφόσον: α) γνωρίζουν και εφαρμόζουν τις βασικές αρχές της σύγχρονης Οργάνωσης και Διοίκησης, β) έχουν την ικανότητα να βρίσκονται στο κέντρο δράσης και παράλληλα να αποστασιοποιούνται από τα προβλήματα, τα οποία θέτει η καθημερινή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, γ) έχουν όραμα για την εκπαίδευση, το οποίο πηγάζει από τις ανάγκες και τις επιθυμίες της κοινωνίας τους, δ) διαθέτουν επικοινωνιακές ικανότητες και μπορούν να εμπνέουν και να μεριμνούν.

Η παρούσα έρευνα έφερε στο φως και επιβεβαίωσε άκρως ενδιαφέροντα στοιχεία, τα οποία αφορούν την επιλογή των διευθυντικών στελεχών εκπαίδευσης. Από την ανάλυση και τη συζήτηση των αποτελεσμάτων είναι δεδομένο ότι ο διευθυντής διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο όχι μόνο για την αποτελεσματικότητα των σχολείων, αλλά και για την επίτευξη των επιμέρους στόχων. Για τους λόγους αυτούς ο διευθυντής είναι αναγκαίο να είναι καταρτισμένος σε θέματα διοίκησης σχολικών μονάδων πριν αναλάβουν τα καθήκοντα, όπως αναφέρει και η Μυλωνά (2005). Υπάρχει, λοιπόν, επιτακτική ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα της σχολικής διοίκησης. Η δημιουργία προγραμμάτων ανάπτυξης διευθυντικών στελεχών, τα οποία να έχουν διάρκεια και να είναι συστηματικά ως προς τις μεθοδολογίες διοίκησης είναι απαραίτητα. Σχετικές ερευνητικές μελέτες έχουν δείξει ότι η συντριπτική πλειονότητα των ηγετικών στελεχών σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα ότι δεν έχουν διδαχθεί ποτέ μαθήματα σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο της εκπαιδευτικής διοίκησης (Γουρναρόπουλος, 2006, Σαΐτης και Μιχόπουλος, 2005, Σαΐτης, 1997).

Η επιμόρφωση των ηγετικών στελεχών θα συνδράμει στο να αντιμετωπίζουν με επιτυχία της αυξανόμενες πιέσεις, της οποίες δέχονται τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και σε επίπεδο επικοινωνίας με τους γονείς (Ράπτης & Βασιλάκη, 2007). Η αναγκαιότητα δημιουργίας προγραμμάτων σχετικών με την οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης και η υποχρεωτική παρακολούθησή τους συνάγεται και από την έρευνα Daresh και Male (2000), η οποία διεξήχθη σε διευθυντές αμερικάνικων σχολείων. Διαπιστώθηκε ότι στην πλειοψηφία τους, εάν και όλοι είχαν παρακολουθήσει πανεπιστημιακά προγράμματα διοίκησης της εκπαίδευσης δεν αισθάνονταν αρκετά έτοιμοι να αναλάβουν για πρώτη φορά το ρόλο του διευθυντή, λόγω της πολυσυνθετότητας και δυσκολίας του έργου τους.

Κατά την άποψή μας, τα γνωστικά αντικείμενα τα οποία διασφαλίζουν την επάρκεια των διευθυντών των σχολικών μονάδων σε θεωρητικό, επιστημονικό και ερευνητικό επίπεδο είναι: α) Διοίκηση της εκπαίδευσης (θεωρίες, μοντέλα διοίκησης, εκπαιδευτικό σύστημα), β) Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων, γ) Οικονομία της εκπαίδευσης με έμφαση στην οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας, δ) Οργανωτική ψυχολογία με έμφαση τη σχολική μονάδα και τη σχολική τάξη, ε) Νομικό και θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης με έμφαση στη σχολική μονάδα, ζ) Διαχείριση της σχολικής τάξης και μαθησιακές δυσκολίες, η) Συμβουλευτική με

έμφαση στα προβλήματα και την επικοινωνία της σχολικής μονάδας (Γεωργογιάννης, 2005). Επομένως, τα Πανεπιστημιακά Τμήματα, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Υπουργείο Παιδείας οφείλουν να συνεργασθούν και να καθιερώσουν ένα σύστημα βασικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των διευθυντών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της εκπαίδευσης, ώστε να μπορέσουν να φέρουν εις πέρας με επιτυχία το διοικητικό έργο, το οποίο θα κληθούν να αναλάβουν αργότερα ως διευθυντές των σχολείων. Με αυτόν τον τρόπο οι μελλοντικοί διευθυντές θα είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι, προκειμένου να αναλάβουν τα οργανωτικά και τα διοικητικά τους καθήκοντα με όλες τις απαραίτητες στρατηγικές ικανότητες και το απαιτούμενο ακαδημαϊκό υπόβαθρο, αλλά με μεγαλύτερη ευθύνη σε ζητήματα επιμόρφωσης και ανάπτυξης προσωπικού (Pashiardis & Orphanoy, 1999, Eliophotou, 2002).

Ολοκληρώνοντας την προσεκτική μελέτη των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας προκύπτει η διαπίστωση ότι η διαμορφωθείσα κατάσταση, η οποία αφορά την επιλογή των διευθυντικών στελεχών σε συνδυασμό με τις γνωστές αγκυλώσεις¹⁵ διαμορφώνει την πεποίθηση ότι σύσσωμος ο εκπαιδευτικός κόσμος τάσσεται υπέρ της αξιοκρατικής επιλογής των ικανότερων εκπαιδευτικών για τις θέσεις των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης, θέτοντας τέλος σε φαινόμενα αναξιοκρατίας και ευνοιοκρατίας. Η επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης δε θα πρέπει να στηρίζεται στην αρχαιότητα, αλλά υπάρχει ανάγκη για άμεση διαμόρφωση ενός αξιόπιστου θεσμικού πλαισίου, το οποίο θα είναι προϊόν εκτεταμένης επιστημονικής έρευνας και συναινετικής αποδοχής από πλευράς εκπαιδευτικής κοινότητας και θα ανταποκρίνεται θετικά στην απαλλαγή της εκπαίδευσης από τα δεσμά του κομματικού κράτους. Το σύνολο των αξιολογικών μονάδων να διαμορφώνεται από συγκεκριμένα μετρήσιμα και μοριοδοτούμενα κριτήρια και από τη διαδικασία της συνέντευξης, η οποία θα έχει ελάχιστη συμβολή, προκειμένου να περιοριστεί το στοιχείο της υποκειμενικής κρίσης. Να γίνεται διάκριση των μεταπτυχιακών τίτλων μεταξύ εκείνων που έχουν συνάφεια με τη θέση την οποία διεκδικεί ο υποψήφιος / υποψήφια και σε εκείνα που δεν έχουν. Έτσι για τα πρώτα να προβλέπεται υψηλότερη μοριοδότηση από τα υπόλοιπα.

¹⁵ Ως γνωστές αγκυλώσεις χαρακτηρίζονται ο γραφειοκρατικός, αυστηρά διαρθρωμένος, έντονα συγκεντρωτικός και αμετάβλητος χαρακτήρας της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος, σε συνδυασμό με την περιορισμένη συμμετοχή της εκπαιδευτικής μονάδας στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία συνεπάγεται και περιορισμένη ευθύνη στην αποτυχία των αλλαγών.

Τα συμβούλια επιλογής των υποψηφίων να είναι ανεξάρτητα και μη ελεγχόμενα από την εκάστοτε πολιτική εξουσία και να απαρτίζονται από άτομα ικανά με εξειδικευμένες γνώσεις σε θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της εκπαίδευσης, με σκοπό την ορθολογική κρίση των υποψηφίων ηγετικών στελεχών χωρίς αυθαιρεσίες και αδικίες. Σημαντικό επίσης είναι το ζήτημα της επιμόρφωσης των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης. Οι σχολικοί ηγέτες δεν έχουν την ευκαιρία να προετοιμαστούν κατάλληλα για το νέο τους έργο και ούτε συμμετέχουν τακτικά σε μετεκπαιδευτικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της θητείας τους. Τα προγράμματα εκπαίδευσης είναι λίγα, περιορίζονται σε διαλέξεις και δεν προσφέρουν εξειδικευμένες γνώσεις. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο η επιμόρφωση των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, θεωρητική και πρακτική να αναληφθεί από έναν κρατικό φορέα.

Η πρόταση και διεκδίκηση των εκπαιδευτικών αφορά τη δημοκρατική και αξιοκρατική επιλογή των διευθυντών της σχολικής μονάδας μέσα από τη διαμόρφωση ενός νέου, αντικειμενικού, διαφανούς θεσμικού πλαισίου, το οποίο θα ακυρώνει τις όποιες απόπειρες κομματικού ελέγχου και χειραγώγησης των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό «ο διευθυντής να επιλέγεται επί θητεία και από όργανα ανεξάρτητα και μη ελεγχόμενα από την εκάστοτε κυβερνητική εξουσία, με αξιοκρατικά, αντικειμενικά κριτήρια, τα οποία θα συνδυάζουν την επιστημονική κατάρτιση, την πνευματική ακτινοβολία, τη διοικητική και οργανωτική ικανότητα, την πείρα στα εκπαιδευτικά θέματα και την ικανότητα για δημιουργική συνεργασία όλων των παραγόντων της σχολικής ζωής» (ΟΛΜΕ τευχ. 654/1997 σελ. 18, 664/2000 σελ. 12). Ανάμεσα στα στοιχεία, τα οποία δύναται να συνεκτιμά το υπηρεσιακό συμβούλιο προτείνεται να περιλαμβάνονται το υπηρεσιακό μητρώο του υποψηφίου (υπηρεσιακή κατάσταση, διδακτική εμπειρία, επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, όπως προκύπτει από μετεκπαιδεύσεις, συγγραφικό έργο, δημοσιεύσεις κ. λπ.), ετήσιοι απολογισμοί του συλλόγου για την αξιολόγηση του διοικητικού έργου, γενική συγκρότηση του υποψηφίου (συνέντευξη), η βαθμολογική αποτίμηση της οποίας να μην υπερβαίνει το 20% σε εκατοντάβαθμια κλίμακα (ΟΛΜΕ τευχ. 645/1995, 654/1997).

Πρώτιστο, λοιπόν, μέλημα της πολιτείας θα πρέπει να είναι η δημιουργία ενός αποτελεσματικού συστήματος διαμόρφωσης και επιλογής διευθυντικών στελεχών στην εκπαίδευση, ώστε οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές να αποκτήσουν την κατάλληλη κατάρτιση σε βασικά θέματα της σύγχρονης διοίκησης (τον

προγραμματισμό, την οργάνωση, τη λήψη αποφάσεων, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο). Στην υλοποίηση της προσπάθειας αυτής θα συνδράμει και η προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων, των σχολικών βιβλίων και των λοιπών διδακτικών μέσων στις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας μας, καθώς και η δημιουργία του απαραίτητου παιδαγωγικού κλίματος με την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων στο σχολείο και στην τάξη με το σεβασμό προς την προσωπικότητα όλων των μαθητών. Για την πραγματοποίηση όλων αυτών απαιτείται η ορθολογικότερη χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων – ανθρώπινων και υλικών – σε όλες τις πτυχές λειτουργίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος, έτσι ώστε συντονισμένα και μεθοδικά να συνδέσουμε τις ανάγκες και τις επιθυμίες των εργαζομένων με τις ανάγκες και το σκοπό της σχολικής μονάδας. Η βέλτιστη, λοιπόν, αξιοποίηση των πόρων σε συνδυασμό με την εξασφάλιση της οικονομίας μέσων, την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και την απλούστευση των διοικητικών υπηρεσιών θα θέσουν τα θεμέλια για τον ορθολογικό εκσυγχρονισμό και την αναβάθμιση του συστήματος της Οργάνωσης και της Διοίκησης της εκπαίδευσης (Everard, Morris, 1999).

Η πρόβλεψη των αναγκών σε προσωπικό μέσω ενός ορθολογικού συστήματος, έγκαιρου προγραμματισμού και συνεχούς ανασκόπησης των αλλαγών σε ανθρώπινο δυναμικό, ο δραστικός περιορισμός των άσκοπων μετακινήσεων και των πρακτικών που δημιουργούν την αίσθηση της προσωρινότητας και της μεταβατικότητας, η παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας στα σχολεία σε θέματα επιλογής του διδακτικού προσωπικού με βάση τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου και περιοχής, η αξιολόγηση και η αξιοποίηση όχι μόνο των γνώσεων, αλλά και της προσωπικότητας του διευθυντή συνολικά, η παραμονή στις σχολικές μονάδες κυρίως των δύσκολων και μειονεκτικών περιοχών για διασφάλιση της σταθερότητας, η παροχή δια βίου εκπαίδευσης και η σύνδεσή της με τη βασική κατάρτιση είναι ορισμένοι παράγοντες, οι οποίοι θα συνέβαλαν στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς είναι πλέον ευρέως αντιληπτό ότι η εκπαίδευση συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη. Για το λόγο αυτό προτείνουμε τη διεύρυνση της χρησιμοποιούμενης μεθοδολογίας με μεθόδους πιο αξιόπιστες και έγκυρες, οι οποίες τυχαίνουν ευρείας αποδοχής από τους εκπαιδευτικούς, όπως τεστ σε πραγματικές συνθήκες, τεστ προσωπικότητας, τεστ ικανότητας ή εκθέσεις απόδοσης. Παράλληλα υποστηρίζουμε ότι μεγαλύτερης βαρύτητας μοριοδοτούμενα κριτήρια θα πρέπει να αποτελούν το βάθος, η διάρκεια και η επίδοση στις σπουδές της εκπαιδευτικής διοίκησης, οι γενικότερες σπουδές του υποψηφίου, καθώς και η

επίδοσή του σε σταθμισμένα διαγνωστικά τεστ. Σε κάθε περίπτωση, το κύριο βάρος θα πρέπει να δοθεί σε ουσιαστικά, σαφώς καθοριζόμενα και μετρήσιμα κριτήρια, τα οποία θα αποδεικνύουν την επιστημονική, παιδαγωγική, διοικητική, υπηρεσιακή και επαγγελματική τους ικανότητα και όχι σε τυπικά ή ασαφή όπως η αρχαιότητα ή η αυξημένη μοριοδότηση του κριτηρίου της συνέντευξης.

Επί πλέον στην όποια προσπάθεια βελτίωσης της λειτουργίας του σχολείου θα πρέπει να υιοθετηθεί μια συναινετική εκπαιδευτική αλλαγή, η οποία θα βασίζεται στις αρχές της αποκέντρωσης, της υπευθυνότητας, της διαφάνειας, της λογοδοσίας, της ποιότητας, της αξιολόγησης και της αποτελεσματικότητας, ώστε κάθε εκπαιδευτική αλλαγή, όπως είναι αυτή του θεσμού του διευθυντή της σχολικής μονάδας να είναι αποτέλεσμα διακομματικής προσπάθειας, να είναι αποδεκτή από όλους τους φορείς και να είναι πλήρως μελετημένη από εκπαιδευτική, οικονομική και οργανωτική άποψη και το σημαντικότερο είναι να έχει προηγηθεί ένα δοκιμαστικό στάδιο εφαρμογής της. Επομένως, κάθε προσπάθεια δε θα μπορέσει να αποδώσει εάν πραγματοποιηθεί μεμονωμένα ή επιβληθεί έξωθεν από κάποια εξωσχολική αρχή, αλλά αντίθετα απαιτείται συναίνεση, συντονισμός και συλλογική δράση όλων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών φορέων. Είναι προφανές, λοιπόν, ότι η διεύθυνση του σχολείου δε δύναται να ειδωθεί αποκομμένη ούτε από το γενικότερο σύστημα διοίκησης της ελληνικής εκπαίδευσης, ούτε και από τους άλλους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η προσφορά αυτής της εργασίας είναι να προσφέρει το έναυσμα για μελλοντική έρευνα σε ζητήματα, τα οποία σχετίζονται με το εν λόγω θέμα. Για το λόγο αυτό προκύπτει η ανάγκη της ύπαρξης μιας μελλοντικής έρευνας, η οποία θα βασίζεται στο πόρισμα της παρούσης και η οποία θα συμβαδίζει με τις αλλαγές στη σχετιζόμενη νομοθεσία με την επιλογή των διευθυντικών στελεχών εκπαίδευσης. Επί πλέον είναι χρήσιμο να πραγματοποιηθεί μια έρευνα, η οποία θα ερευνά και την επιλογή των υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και για το εάν διαθέτουν επιμόρφωση σε θέματα σχολικού management και πρακτική εξάσκηση σε όλα τα διοικητικά θέματα του σχολείου. Παράλληλα, το ζήτημα της χαμηλής εκπροσώπησης των γυναικών κατά την επιλογή στη σχολική διοίκηση είναι ένα ζήτημα, το οποίο απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση.

Μέσα από τα πορίσματα της παρούσας έρευνας διαπιστώνουμε ότι ο διευθυντής ως βασικό διοικητικό στέλεχος της εκπαίδευσης διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Συμβάλλει

στην ανάπτυξή της και διαμορφώνει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, τα οποία επηρεάζουν την καλλιέργεια και την πρόοδο των μαθητών. Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί δεν έχουν άλλη επιλογή από τη συνεχή ανάπτυξή τους και τη προσαρμογή στις νέες συνθήκες και ανάγκες της εποχής μας. Στηριζόμενοι σε ικανή ηγεσία και έχοντας όραμα θα καταφέρουν οι σχολικές μονάδες της χώρας μας να μην ξεπεραστούν από τις εξελίξεις, αλλά να καταστούν αποτελεσματικές και αποδοτικές. Για το λόγο αυτό οι επιμέρους ρυθμίσεις της επιλογής των διευθυντών των σχολικών μονάδων θα πρέπει να ενταχθούν σε ένα ευρύτερο προγραμματισμό για τη στελέχωση της εκπαίδευσης σε συνδυασμό με μια περισσότερη ευέλικτη και αποκεντρωμένη δομή διοίκησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αθανασούλα-Ρέππα, Α (2001). Κατάρτιση και επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο *Πρακτικά Συνεδρίου Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, επίμ. Α. Ανδρέου, Αθήνα: ΟΙΕΛΕ.

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). Τάσεις στην έρευνα για τον αποτελεσματικό διευθυντή. *Τα Εκπαιδευτικά*, (61-62), 252-262.

Ανδρέου, Α. (1998). *Ζητήματα διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιογονία.

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

Ανδρέου, Α. (2002). Αλλαγές, αναδιαρθρώσεις και τροποποιήσεις στη διοίκηση της εκπαίδευσης (1995-2002). Στο *Διοικητική Ενημέρωση*, (24), 108-128.

Γεωργογιάννης, Π. (2005). Διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων, 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, τόμ. 2^ο Πάτρα, 19-32.

Γεωργογιάννης, Π., Λάγιος, Β., Κουνέλη, Β. (2005). Διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων. Στο *Πρακτικά 2^ο Πανελληνίου Συνεδρίου Άρτας με θέμα: Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης*. Άρτα. 19-32.

Γεωργογιάννης, Π. (2006). Κριτήρια επιλογής και πιστοποίηση διοικητικής ετοιμότητας για υποψηφίους εκπαιδευτικούς διευθυντών σχολικών μονάδων. Στο *Διοίκηση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, τόμ. II, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου. Πάτρα (70).

Γεωργιάδης, Ν., Παπαδοπούλου, Α., Τρίκου, Σ. (2005). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως παράμετρος του στρατηγικού και λειτουργικού προγραμματισμού της εκπαιδευτικής μονάδας. Στο *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχ. 35. 46-59.

Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής – ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (10), 121-129.

Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (1994). *Εκπαίδευση και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Βανιάς.

Δήμου, Ν. (1999). *Διοίκηση προσωπικού: γενικές αρχές*. Αθήνα : Έλλην.

Ζαβλάνος, Μ. (1982). Σχέδιο προγράμματος εκπαίδευσης των διευθυντών σχολείων, Σχολικών συμβούλων και προϊσταμένων γραφείων. *Λόγος και Πράξη*. (27) 59-67.

Θεοφανίδης, Σ. (1999). *Ποιος είναι ο ηγέτης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Θεοφιλίδης, Χρ. (1994). *Ορθολογική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*. Λευκωσία.

Θεοφιλίδης, Χρ., Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία και πρακτική της διοίκησης δημοτικού σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Καζαμιάς, Α (1995). *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, επίμ. Καζαμιάς, Α. και Κασσωτάκης, Μ. Αθήνα: Σείριος.

Κανελλόπουλος, Χ. Κ. (1995). *Μάνατζμεντ, αποτελεσματική διοίκηση*. Αθήνα: International Puplishing Co.

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

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κούρτης, Κ. (1981). *Η θεωρία και η πρακτική της συγχρόνου διοικήσεως*, Αθήνα.

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μάνατζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*. Τόμ. Α. Πάτρα: Ε. Α. Π.

Κωνσταντίνου, Α. (2005). *Πώς θα διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου*. Λευκωσία: Καντζηλάρη.

Κωνσταντίνου, Α. (2001). *Ο επιτυχημένος διευθυντής σχολείου – Θέματα εκπαιδευτικής οργάνωσης και διοίκησης*. Λευκωσία: Επιφανίου.

Κωττούλα, Μ. (2000). *Ενιαίο σχολείο και εκπαιδευτικοί*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Λάζος, Γ. (1998). *Το πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Παπαζήση.

Λυμπέρης, Λ. (2006). Ο διευθυντής του σχολείου στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας, *Τα εκπαιδευτικά*, (81-82), 137. Αθήνα.

Μαραθεύτης, Μ. (1981). Ο διευθυντής του σχολείου και ο ρόλος του. *Νέα Παιδεία*, (16), 46. Αθήνα.

Μαριδάκη – Κασσωτάκη, Αικ. (2009). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ατραπός.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1997). Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν. Στο *Φύλο και σχολική πράξη. Συλλογή εισηγήσεων*. Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (επίμ.). Θεσσαλονίκη: Βανιάς.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυροσκούφης, Δ. (2002). Η εισαγωγή και η υποδοχή των καινοτομιών στα σχολεία: θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικά προβλήματα. *Νέα Παιδεία*, (103), 16-23.

Μλεκάνης, Μ. (2003). Η καταγραφή του επαγγελματικού χρόνου των διευθυντών δημοτικών σχολείων. Στο *Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας: τάσεις και πρακτικές*. Παπαναούμ, Ζ. & Χατζηπαναγιώτου, Π. (επίμ.). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Μπουραντάς, Δ. και Παπαλεξανδρή, Ν. (2003). *Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων*. Αθήνα: Μπένου.

Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός.

Ξηροτύρη – Κουφίδου, Σ. (1997), *Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων*. Θεσσαλονίκη: Ανίκουλα.

Ξωχέλλης, Π. (1997). Σχολείο και εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες απαιτήσεις και προκλήσεις. *Μακεδόν*, (4), 3-20.

Πανάρετος, Ι. (1999). Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας. Μελέτες – Έρευνες, (1), 144.

Παπαδόπουλος, Σ. (1996). *Οργάνωση και διοίκηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Παπαναούμ, Ζ. (2000). Η βελτίωση του σχολείου και ο ρόλος των εκπαιδευτικών: πειραματικά δεδομένα από την ελληνική εκπαίδευση. Στο Στ. Γεωργίου (Επιμ.), *Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της αγωγής* (σσ. 11-12), Λευκωσία.

Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση Σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Παρθενόπουλος, Κ. (1997). *Ελληνική δημόσια διοίκηση: θεωρίες, εμπειρίες, πρακτικές, προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Πασιαρδής, Π., (1993). Μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης: μια κριτική παρουσίαση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, (18) 5-30.

Πασιαρδής, Π. (1998). Αποτελεσματικός διευθυντής: αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, (20-21), 171-205.

Πασιαρδης, Π. (1997). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Κύπρος: Αυτοέκδοση.

Πασιαρδης, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πετρίδου, Ε. (2006). Η πρόκληση της αξιολόγησης για τις εκπαιδευτικές μονάδες. Στο *Ζητήματα διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων: πραγματικότητα, έρευνα,*

εφαρμογές. *Πρακτικά ημερίδας, Θεματικό δίκτυο έρευνας «Διοίκηση της εκπαίδευσης»* (σσ. 28-34). Θεσσαλονίκη: Α. Π. Θ. Επιτροπή ερευνών.

Ράπτης, Ν., Βασιλάκη Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η ταυτότητα του διευθυντή της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Σαϊτή, Α., Μιχόπουλος Α. (2005). Η αναγκαιότητα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης: Η περίπτωση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων, *Επιστήμες Αγωγής*, (4), 43-56.

Σαϊτής, Χρ. (1994). *Βασικά θέματα της σχολικής διοίκησης – Προσέγγιση στη διοικητική σκέψη με τη μέθοδο των case studies*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαϊτής, Χρ. (1997). Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Δημόσιος Τομέας*, 127, 33-38

Σαϊτής, Χρ. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.

Σαϊτής, Χρ. (2007³). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία...στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σαϊτής, Χρ. (2008). Σχολική ηγεσία: Από τη θεωρία στην πράξη. Στο *Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: Δράσεις – Αποτελέσματα – Προοπτικές, Πρακτικά Συνεδρίου* (σ. 260). Αθήνα: ΥΠ. Ε. Π. Θ.

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

Σαϊτής, Χρ. (2001). Η αναγκαιότητα προγραμματισμού για τη δημιουργία διοικητικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, (99), 75-90.

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

Σαϊτη, Α., Σαϊτη, Χρ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σουλάνη, Α. Ε. (2008). Η συνεχιζόμενη υποαντιπροσώπηση των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Ανασκόπηση των αιτιών και τρόποι αντιμετώπισης. Στο *Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό του ΥΠ. ΕΠ. Θ – Αξιολόγηση και Διοίκηση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Άρτα.

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

Τραχανοπούλου, Θ. & Τραχανιπούλου Ι. (2008). Η παρουσία των δύο φύλων στη διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις κρίσεις του 2007. Στο *Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό του ΥΠ. ΕΠ. Θ – Αξιολόγηση και Διοίκηση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Άρτα.

Τζωρτζάκης Κ., Τζωρτζάκη Α. (1999). *Οργάνωση και διοίκηση*. Αθήνα: Rosili.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο. Εισαγωγή και στήριξη καινοτομιών. Στο *Περίληψεις εισηγήσεων επιμορφωτικού σεμιναρίου για διευθυντές διευθύνσεων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επαγγελματικής εκπαίδευσης και φυσικής αγωγής βορείου Ελλάδας. Πράξη «Επιμόρφωση στελεχών διοίκησης και εκπαίδευσης»* (σσ. 32-34), Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.

Χυτήρης, Λ. (2001). *Διοίκηση Ανθρώπινων πόρων*. Αθήνα: Interbooks.

Ξενόγλωσση

Adams, N. (1987). *Secondary school management today*. London: Hutchinson.

Armstrong, M. (1999), *A handbook of human resource management practice*. London: Kogan Page Limited.

Beardwell, C. P., Holden, L. (1997) *Human resource management. A contemporary perspective*. Great Britain: Prentice Hall.

Bennis, (1984). Transformative power and leadership. In T. Sergiovanni & E. J. Corbally (Eds.), *Leadership and organizational culture. New perspectives in administrative theory and practice* (pp. 66). Illinois Press.

Berry, G. (1997), Leadership and the development of quality culture in schools, *International Journal of Educational Management*, Vol. 11 No. 2, pp. 52-64.

Bossert, S. T. (1998). School Effects. In N. J. Boyan (Ed.), *Handbooks of Research on Educational Administration: A Project of the American Educational Research Association*. New York: McMillan.

Bottery, M. (1999). Global forces, national mediation and the management of educational institutions. *Educational management and administration*, (27), 299-312

Bush, T., Bell, L. and Middlewood, D. (2010), Introduction: new directions in educational leadership, in Bush, T., Bell, L. and Middlewood, D. (Eds), *The Principles of Educational Leadership & Management*, 2nd ed., Sage Publication, London, pp. 3-12.

Bush, T. (2008), From management to leadership: semantic or meaningful change?, *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 36 No. 2, pp. 271-288.

Bush, T., Middlewood D., (2005). *Leading and managing people in education*. London: Sage Publications.

Bush, T. (2001). School organization and management: International perspectives. *Πρακτικά Συνεδρίου Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*, επίμ. Ανδρέου Α., Αθήνα: ΟΙΕΛΕ.

Bush, T. (1986). *Theories of educational management*. London: Chapman Pu.

Cambell, J. (1992). *Managing teachers time in primary schools*. Trentham, Stoke on Trend.

Carnal, C. (1990). *Managing Change in Organizations*. London: Prentice-Hall.

Chapman, J.D. (2005), *Recruitment, Retention and Development of School Principals*, *International Academy of Education*, Education Policy Series, Unesco, available from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001409/140987e.pdf> (online pages 45).

Chistenson, S., Sheridan, S. (2001). *Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning*. New York: The Guilford Press.

Crawford, L.E.D. and Shutler, P. (1999), Total quality management in education: problems issues for the classroom teacher, *The International Journal of Educational Management*, Vol. 13 No. 2, pp. 67-72.

Creissen, T., Ellison, L. (1998). Reinventing school leadership – back to the future in UK? *The International Journal of Educational Management*. (13), 28-38.

Daresh, J., Male, t. (2000). Crossing the Border into Leadership: Experiences of Newly Appointed British Headteachers and American Principals. *Educational Management and Administration*, (28) 181-192.

Dean, J. (1995). *Managing the primary school*. London: Routhledge.

Deming, W.E. (1986). *Out of Crisis: Quality Productivity and Competitive Position*, Cambridge University Press, Cambridge, MA.

Eliophotou, M. E. (2002). Perceptions of pre-service and in-service teachers regarding the effectiveness of primary school leadership in Cyprus. *International Journal of Educational Management*, Vol. 16, pp. 91-97.

Everard, B., Morris, G. (1999). *Effective school management*. London: Chapman.

Fiedler, F. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.

Fullan, M. (1986). The management of change. In E. Hoyle & McMahon (Eds.), *The management of schools* (pp. 73-85). London: Kogan Page.

Fullan, M. (2001), *The New Meaning of Educational Change*, 3rd ed., Teachers College Press, Columbia University, New York, NY.

Hallinger, P., Murphy, J. (1986). Instructional leadership in school contexts. In W. Greenfield (Ed.), *Instructional leadership: concepts, issues and controversies* (pp. 179-203). MA: Allyn and Bacon, Lexington.

Hallinger, P. (1992). The evolving role of American principals: from managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, 30 (3), 35-48.

Hargreaves, A. and Fink, D. (2008), Distributed leadership: democracy or delivery?, *Journal of Educational Administration*, Vol. 46 No. 2, pp. 229-40.

Harris, A. (2005) Leading from the chalk-face: an overview of school leadership, *Leadership*, Vol. 1 No. 1, pp. 73-87.

Hersey, P., Blanchard, K. (1972). *Management of Organizational Behavior*. N. Jersey: Englewood Clifis.

Hopkins, D., Ainscow, M., West, M. (1997). Making sense of change. In M. Preedy a.o (Eds.), *Educational Management, Strategy, quality and resources* (pp. 66-78). Buckingham: Open University Press.

Hopkins, D., Ainscow, M., West, M. (1994). *School improvement in era of change*. New York: Teacher College Press.

Katz, D., Kahn, R. (1978²). *The Social Psychology of Organizations*. New York: John Wiley.

Kyriakoussis, A., Saiti, A. (2006). Underrepresentation of Woman in Public Primary School Administration: The experience of Greece. In *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, Vol. 10 (5), January 30.

Leavitt, H. (1972). *Managerial Psychology*. U. S. A.: The University Chicago Press.

Leithwood, K., Duke, D. L. (1999). A century's quest to understand school leadership. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp. 45-72). San Francisco: Jossey-Bass.

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

Leithwood, K. (1992). The principal' s role in teacher development. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.). *Teacher development and educational Change* (pp. 86-103). London: Falmer Press.

Lilly, E. (1989). The Determinants of organizational power styles. *Educational Review*, 41 (3), 281-293.

Morrison, K. (1998). *Management theories for educational change*. London: Paul Chapman Publishing.

Pashiardis, G. (2000). School climate in elementary and secondary schools: views of Cypriot principals and teachers, *The International Journal of Educational Management*, Vol. 14 No. 5, pp. 224-37.

Pashiardis, P., Orphanou, S. (1999). An insight into primary principalship in Cyprus: The Teachers perspective. In *International Journal of Educational Management*, Vol 13, 241-251.

Powell, T.C. (1995) Total quality management as competitive advantage: a review and empirical study, *Strategic Management Journal*, Vol. 16 No. 1, pp. 15-37.

Purkey, S., Smith, M. (1983). Effective Schools: A Review. *The Elementary School Journal*, 83 (4), 427-452.

Riley, K. (2000). Leadership, learning and systemic reform. *The Journal of Educational Change*, 1, 29-55.

Saiti, A. (2012). Leadership and quality management: An analysis of three key features of the Greek education system, *Quality Assurance in Education*, Vol. 20, iss: 2, pp. 110-138.

Saitis, C. (1997). Reflections on the development of leaders in education, *Thimossios Tomeas (Public Sector)*, Vol. 127, pp. 33-8 (in Greek)

Saitis, C. and Eliophotou-Menon, M. (2004). Views of future and current teachers on the effectiveness of primary school leadership: evidence from Greece, *Leadership and Policy in Schools*, Vol. 3 No. 2, pp. 135-57.

Sallis, E. (2002), *Total Quality Management in Education*, 3rd ed., Routledge, London.

Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sergiovanni, Th., Starratt, R. (1998). *Supervision: Redefinition*. Singapore: McGraw-Hill.

Sergiovanni, Th. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 2, 4-13.

Sergiovanni, Th. (1989). The leadership needed for quality schooling. In Th. Sergiovanni & J. Moore (Eds.), *Schooling for tomorrow: directing reforms to issues that count* (pp. 213-286). Boston: Allyn & Bacon.

Southworth, G. (2002). Instructional leadership in school: reflections and empirical evidence. *School Leadership and Management*, 22, 73-92.

Stoll, L., Mortimer, P. (1997). School effectiveness and school improvement. In *Perspectives on School Effectiveness and School Improvement*. London: Bedford Way Papers.

Torrington, D., Hall, L., Taylor, S. (2002). *Human resource management*. Great Britain: Prentice Hall.

Yukl, G. (2002). *Leadership in Organisations*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Winter, P.A. and Melloy, S.H. (2005). Teacher recruitment in a school reform state: factors that influence applicant attraction to teaching vacancies. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 41 No. 2, pp. 349-372.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Το παρόν ερωτηματολόγιο εντάσσεται στο πλαίσιο εκπόνησης έρευνας με θέμα: «Οι αντιλήψεις των διευθυντικών στελεχών για τον τρόπο επιλογής τους». Το ερωτηματολόγιο, το οποίο είναι ανώνυμο, έχει ως στόχο να χρησιμοποιήσει τα στοιχεία αποκλειστικά για της ανάγκες της παρούσας έρευνας, η οποία ως στόχο έχει να καταγράψει και να αναλύσει της απόψεις των εν ενεργεία διευθυντών σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τον τρόπο επιλογής τους σύμφωνα με τον ισχύοντα Νόμο 3848/2010. Ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνεργασία και το χρόνο που θα διαθέσετε για να το συμπληρώσετε.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ημερομηνία:

Περιοχή

Μέρος Α

Συμπληρώστε με **X** την αντίστοιχη επιλογή σας

1. ΦΥΛΟ:
Ανδρας

Γυναίκα

☐☐

2. ΗΛΙΚΙΑ

3. ΚΛΑΔΟΣ ΠΕ

☐

4. ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ΤΡΙΑ ΣΕ Α/ΒΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

☐

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ΤΡΙΑ ΣΕ Β/ΒΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

☐

5. ΠΟΣΑ ΕΤΗ ΕΧΕΤΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ

☐

6. ΠΟΣΑ ΧΡΟΝΙΑ ΕΧΕΤΕ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ

☐

7. Συμπληρώστε ποια από τα παρακάτω διαθέτετε:

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΤΙΤΛΟ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

☐

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΤΙΤΛΟ ΣΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

☐

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΤΙΤΛΟ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

☐

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΤΙΤΛΟ ΣΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

☐

ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ Α.Ε.Ι. ☐ ή Τ.Ε.Ι. ☐

8. ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ

ΑΓΓΛΙΚΑ	☐	ΕΠΙΠΕΔΟ: ΚΑΛΟ	☐	ΜΕΤΡΙΟ	☐	ΑΡΙΣΤΟ	☐
ΓΕΡΜΑΝΙΚΑ	☐	ΕΠΙΠΕΔΟ: ΚΑΛΟ	☐	ΜΕΤΡΙΟ	☐	ΑΡΙΣΤΟ	☐
ΓΑΛΛΙΚΑ	☐	ΕΠΙΠΕΔΟ: ΚΑΛΟ	☐	ΜΕΤΡΙΟ	☐	ΑΡΙΣΤΟ	☐
ΑΛΛΗ ΓΛΩΣΣΑ.....		ΕΠΙΠΕΔΟ: ΚΑΛΟ	☐	ΜΕΤΡΙΟ	☐	ΑΡΙΣΤΟ	☐

9. ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ Η/Υ

ΕΠΙΠΕΔΟ 1 ☐ ΕΠΙΠΕΔΟ 2 ☐

10. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΠΕΣΥΠ ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

Μέρος Β.

11. Για την επιλογή διευθυντικών στελεχών εκπαίδευσης το κριτήριο της κατοχής διδακτορικού διπλώματος αξιολογείται με 6 μονάδες. Συμφωνείτε ότι ο Διδακτορικός Τίτλος στον τομέα της Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης θα έπρεπε να μοριοδοτείται με περισσότερες μονάδες;

ΚΑΘΟΛΟΥ

☐

ΛΙΓΟ

☐

ΑΡΚΕΤΑ

☐

ΠΟΛΥ

☐

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

☐

12. Για την επιλογή διευθυντικών στελεχών εκπαίδευσης το κριτήριο της κατοχής μεταπτυχιακού διπλώματος στις Επιστήμες της Αγωγής ή στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης αξιολογείται με 4 μονάδες. Συμφωνείτε ότι θα έπρεπε το μεταπτυχιακό δίπλωμα τομέα της Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης να μοριοδοτείται με περισσότερες μονάδες;

ΚΑΘΟΛΟΥ

☐

ΛΙΓΟ

☐

ΑΡΚΕΤΑ

☐

ΠΟΛΥ

☐

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

☐

13. Για την επιλογή διευθυντικών στελεχών εκπαίδευσης το κριτήριο της γενικής συγκρότησης του υποψηφίου αξιολογείται μέσω της προσωπικής συνέντευξης με 15 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. Συμφωνείτε ότι θα πρέπει να:

ΜΕΙΩΘΕΙ

☐

ΝΑ ΠΑΡΑΜΕΙΝΕΙ ΣΤΑΘΕΡΟ

☐

ΑΥΞΗΘΕΙ

☐

14. Θεωρείτε ότι η προσωπική συνέντευξη είναι ένα ασφαλές κριτήριο για την επιλογή του αποτελεσματικού διευθυντή σχολικής μονάδας;

ΚΑΘΟΛΟΥ	☐
ΛΙΓΟ	☐
ΑΡΚΕΤΑ	☐
ΠΟΛΥ	☐
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	☐

15. Θεωρείτε στις επιλογές για την αξιολόγηση της προσωπικότητας με τη συνέντευξη θα πρέπει να συμμετέχουν μόνο Καθηγητές Πανεπιστημίου; και όχι συνδικαλιστικά στελέχη εκπαίδευσης;

ΚΑΘΟΛΟΥ	☐
ΛΙΓΟ	☐
ΑΡΚΕΤΑ	☐
ΠΟΛΥ	☐
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	☐

16. Θεωρείτε στις επιλογές για την αξιολόγηση της προσωπικότητας με τη συνέντευξη θα πρέπει να συμμετέχουν και συνδικαλιστικά στελέχη εκπαίδευσης;

ΚΑΘΟΛΟΥ	☐
ΛΙΓΟ	☐
ΑΡΚΕΤΑ	☐
ΠΟΛΥ	☐
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	☐

17. Θεωρείτε στις επιλογές για την αξιολόγηση της προσωπικότητας με τη συνέντευξη θα πρέπει να συμμετέχει και ειδικός ψυχολόγος;

ΚΑΘΟΛΟΥ	☐
ΛΙΓΟ	☐
ΑΡΚΕΤΑ	☐
ΠΟΛΥ	☐
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	☐

18. Για την επιλογή διευθυντικών στελεχών εκπαίδευσης το κριτήριο της επιστημονικής-παιδαγωγικής συγκρότησης πρέπει να μοριοδοτείται περισσότερο από την υπηρεσιακή κατάσταση;

ΚΑΘΟΛΟΥ	☐
ΛΙΓΟ	☐
ΑΡΚΕΤΑ	☐
ΠΟΛΥ	☐
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	☐

19. Για την επιλογή διευθυντικών στελεχών εκπαίδευσης το κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης πρέπει να μοριοδοτείται περισσότερο από το κριτήριο της προσωπικότητας που αξιολογείται με την προσωπική συνέντευξη;

ΚΑΘΟΛΟΥ	☐
ΛΙΓΟ	☐
ΑΡΚΕΤΑ	☐
ΠΟΛΥ	☐
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	☐

20. Με βάση τα ισχύοντα κριτήρια επιλογής ο διευθυντής σχολικής μονάδας είναι καλό να επιλέγεται στη θέση αυτή:

ΜΕ ΤΕΤΡΑΕΤΗ ΘΗΤΕΙΑ

☐

ΜΕ ΜΟΝΙΜΟΠΟΙΗΣΗ

☐

21. Συμφωνείτε ότι η κατάρτιση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολείου είναι βασικό κριτήριο για την ανάληψη της θέσης διευθυντή και την επιτυχή τέλεση των καθηκόντων τους;

ΚΑΘΟΛΟΥ

☐

ΛΙΓΟ

☐

ΑΡΚΕΤΑ

☐

ΠΟΛΥ

☐

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

☐

22. Θεωρείτε ότι είναι απαραίτητο μετά την επιλογή των διευθυντικών στελεχών εκπαίδευσης οι διευθυντές να παρακολουθούν επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικό με της αρχές και της μεθόδους της οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων;

ΚΑΘΟΛΟΥ

☐

ΛΙΓΟ

☐

ΑΡΚΕΤΑ

☐

ΠΟΛΥ

☐

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

☐

23. Θα παρακολουθούσατε εθελοντικά δωρεάν μακράς διάρκειας προσφερόμενο επιμορφωτικό σεμινάριο στο γνωστικό αντικείμενο της Οργάνωσης και της Διοίκησης της Εκπαίδευσης; (Πλέον των 5 ημερών ή των 30 ωρών);

ΝΑΙ, ΘΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΟΥΣΑ

☐

ΟΧΙ, ΔΕΝ ΘΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΟΥΣΑ

☐

24. Συμφωνείτε ότι η επιλογή είναι απαραίτητο να πραγματοποιείται με βάση τη θέση, την οποία θα καταλαμβάνει και όχι με βάση το γνωστικό έργο, το οποίο έχει να παρουσιάσει και το οποίο δεν σχετίζεται με της αρχές της Οργάνωσης και της Διοίκησης της Εκπαίδευσης;

ΚΑΘΟΛΟΥ

☐

ΛΙΓΟ

☐

ΑΡΚΕΤΑ

☐

ΠΟΛΥ

☐

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

☐

25. Συμφωνείτε ότι η επιλογή των διευθυντικών στελεχών εκπαίδευσης, όπως περιγράφεται και πραγματοποιείται με τον ισχύοντα Νόμο (3848/2010) πληροί την αρχή της αντικειμενικότητας και της αμεροληψίας;

ΚΑΘΟΛΟΥ

☐

ΛΙΓΟ

☐

ΑΡΚΕΤΑ

☐

ΠΟΛΥ

☐

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

☐

26. Θα θέλατε να αναφερθείτε σε θετικά ή αρνητικά σημεία, τα οποία κατά τη γνώμη σας υφίστανται στη διαδικασία επιλογή σας;
