



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΠΑΤΡΩΝ  
UNIVERSITY OF PATRAS

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης Επιχειρήσεων

Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας

Διεύθυνση: Μεγάλου Αλεξάνδρου 1, 263 34 ΠΑΤΡΑ

Τηλ.: 2610 369217, Φαξ: 2610 396184,

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

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**



ΔΙΟΙΚΗΣΗ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

EDUCATION  
MANAGEMENT

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
«Διοίκησης Εκπαίδευσης / Education Management»**

**Διπλωματική Εργασία**

«Η διοίκηση στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα, μέσα από το σύστημα επιλογής στελεχών της»

«Administration in the Primary and Secondary Education in Greece, through the selection system of its officers»

**Φραγκούλης Δημήτριος**

**Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια Δρ. Γεωργιάδου Νίκη	
Α' Συν-Επιβλέπον Καθηγητής Δρ. Παπαδόπουλος	Β' Συν-Επιβλέπον Καθηγητής Δρ. Γατομάτης

Πάτρα, 2020

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

© Πανεπιστήμιο Πατρών, 2019 Η παρούσα Εργασία καθώς και τα αποτελέσματα αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Πατρών και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα της Εργασίας καθώς και το όνομα του Πανεπιστημίου Πατρών όπου εκπονήθηκε.

## Περίληψη

- 1. Εισαγωγή:** Ο ρόλος του διευθυντή μέσα από την διοίκηση της σχολικής μονάδας είναι πολύ σημαντικός για την αποτελεσματική και αποδοτική λειτουργία της. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η ανάγκη για τη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού και αξιοκρατικού συστήματος επιλογής διευθυντών είναι μεγάλη. Ένας από τους πιο πρόσφατους νόμους είναι ο Ν. 4327/2015, όπου ενισχύθηκε ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων στην διαδικασία επιλογής διευθυντών σχολικής μονάδας, μεταφέροντας την εξουσία της κεντρικής διοίκησης στα περιφερειακά όργανα. Ακολούθησε ο Ν. 4473/2017, με τον οποίο καταργήθηκε η μυστική ψηφοφορία και επανήλθε η διαδικασία της συνέντευξης για την επιλογή του διευθυντή. Τέλος, ήρθε ο Ν. 4547/2018, με τον οποίο αυξάνεται σημαντικά η μοριοδότηση της συνέντευξης, δίνεται πλήρης έλεγχος στα συμβούλια επιλογής, ενισχύεται η διδακτική προϋπηρεσία, ενώ υποβαθμίζεται η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση.
- 2. Σκοπός:** Σκοπός της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνηθεί το καθεστώς επιλογής των διευθυντών, καθώς και σε ποιο βαθμό το σύστημα επιλογής στελεχών εκπαίδευσης του Ν. 4473/2017 είναι αποτελεσματικό, υπό την έννοια της εκπλήρωσης του στόχου του, ο οποίος είναι η εξομάλυνση της διαδικασίας επιλογής διευθυντών, όπως διαμορφώθηκε με τον Ν. 4327/2015, καθώς και η προαγωγή της δημοκρατικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες επιλογής των στελεχών.
- 3. Υλικό και μέθοδος:** Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ανήκει στην περίπτωση έρευνας πρωτογενών δεδομένων (νομοθεσίας, νομολογίας και λοιπών\κανονιστικών πράξεων) και έρευνας δευτερογενών δεδομένων (αρθρογραφία και βιβλιογραφία). Για τη μελέτη του υλικού εφαρμόστηκε η ποιοτική ανάλυση και συγκεκριμένα το μεθοδολογικό εργαλείο της θεματικής ανάλυσης. Συγκεντρώθηκε υλικό και πραγματοποιήθηκε εκτενής μελέτη μονογραφιών και συλλογικών έργων, καθώς και ερευνητικών εργασιών. Λόγω της φύσεως του αντικείμενου της εργασίας, μεγάλο μέρος του υλικού βρέθηκε στις βιβλιοθήκες του τμήματος Παιδαγωγικού Δημοτικής Εκπαίδευσης και του τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Επιπλέον υλικό αναζητήθηκε και στη Νομική Βιβλιοθήκη της Πάτρας, καθώς και στη βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου. Τέλος, σημαντική ήταν και η συμβολή του διαδικτύου για την εύρεση ορισμένων πρωτογενών δεδομένων.

4. **Αποτελέσματα:** Αν και αρχικά υπήρξε αισιοδοξία από τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της εκπαίδευσης πως με τον Ν. 4473/2017 θα ενισχυόταν η δημοκρατική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην διαδικασία επιλογής διευθυντών στις σχολικές μονάδες, στην πράξη φαίνεται πως κάτι τέτοιο δεν έχει πραγματοποιηθεί έως ώρας. Η κατάργηση της μυστικής ψηφοφορίας και η επαναφορά της διαδικασίας της συνέντευξης κατέστησαν το τρέχον σύστημα αναποτελεσματικό. Επιπλέον, υπάρχει σύγχυση σχετικά με το ποια κριτήρια ακριβώς αξιολογούνται στην συνέντευξη από την οποία προκύπτει και η επιλογή των υποψήφιων διευθυντών.
5. **Συμπεράσματα:** Η εφαρμογή των τρεχουσών διαδικασιών επιλογής των διευθυντών, φανερώνει την ανάγκη για δημιουργία ενός νέου συστήματος, όπου θα αναβαθμιστεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε αυτή την διαδικασία και παράλληλα δεν θα επηρεάζονται οι σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων. Η υιοθέτηση και εφαρμογή επιτυχημένων προτύπων άλλων Ευρωπαϊκών χωρών, θα μπορούσε να βοηθήσει σε αυτό το σκοπό, παράλληλα με την απαλλαγή των διαδικασιών επιλογής διευθυντών από πολιτικές και κομματικές σκοπιμότητες.

**Λέξεις – Κλειδιά:** Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση, Διοίκηση και οργάνωση, Ηγεσία, Διευθυντής, Νόμοι 4327/2015 και 4473/2017

## Abstract

1. **Introduction:** The role of the school principal is very important for the efficient and effective operation of the school. In the Greek educational system, there is a great need for the formation of an effective and meritocratic system for the selection of principals. One of the most recent laws is Law 4327/2015, which strengthened the role of the teachers' involvement in the process of selecting school principals, transferring the power from the central administration to the regional bodies. Next, it was Law 4473/2017, where the secret ballot was abolished and the interview process for the selection of the director was resumed. Finally, the most recent law is 4547/2018, which increases significantly the scoring of the interview, gives full control to the selection boards, strengthens the teaching experience, while downgrading the scientific and educational training.
2. **Purpose of the study:** The purpose of this dissertation is to investigate the status by which the executives of education are being selected, as well as the extent to which the system that selects the school principals through Law 4473/2017, is fulfilling its goal. This goal is the normalization of the selection process, as formulated by Law 4327/2015, as well as the promotion of the democratic participation of teachers in the selection procedures.
3. **Data and methodology:** The methodology followed belongs to the case of primary data research (legislation, case law and other\ regulatory acts) and secondary data research (articles and literature). For the study of the material, the qualitative analysis was applied and specifically the methodological tool of the thematic analysis. Material was collected and an extensive study of monographs and collective works, as well as research works, was carried out. Due to the nature of the subject of the work, a large part of the material was found in the library of the Department of Primary Education and that of the Department of Preschool Education. Additional material was also sought at the Law Library of Patras, as well as at the University Library. Finally, the contribution of the internet was also important in order to find some raw data.
4. **Results:** Although initially there was optimism from teachers and education executives that Law 4473/2017 would strengthen the democratic participation of teachers in the process of selecting principals in schools, in practice it seems that this has not been the case so far. The abolition of the secret ballot and the resumption of

the interview process, made the current system ineffective. In addition, there is confusion about exactly what criteria are evaluated in the interview that results in the selection of candidate school principals.

5. **Conclusions:** The implementation of the current procedures for selecting principals, reveals the need to create a new system, where the role of teachers in this process will be upgraded and at the same time the relations between the members of the teachers' association will not be affected. The adoption and implementation of successful standards of other European countries could help to this end, while freeing the selection process of school principals from political interests.

**Keywords:** Education, Administration and organization, Leadership, School principal, Laws 4327/2015 & 4473/2017

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	3
Abstract .....	5
Κατάλογος εικόνων.....	9
Κατάλογος πινάκων.....	10
Συνομογραφίες και Ακρωνύμια.....	11
Εισαγωγή.....	12
1. Εκπαίδευση: Η έννοια, το δικαίωμα, η υποχρεωτικότητα και ο σκοπός της .....	15
1.1  Εννοιολογικός Προσδιορισμός της Εκπαίδευσης .....	15
1.2  Συνταγματική Κατοχύρωση της Εκπαίδευσης.....	16
1.3  Διαχρονικοί Σκοποί της Εκπαίδευσης.....	17
1.4  Μεταβλητοί σκοποί της Εκπαίδευσης.....	18
2.  Ιστορική αναδρομή της εκπαίδευσης στο νεοελληνικό κράτος .....	19
2.1  Συντονισμός της Εκπαίδευσης πριν και κατά την διάρκεια της Επανάστασης του 1821 .....	19
2.2  Το όραμα του Ι. Καποδίστρια και η μεταρρύθμιση του 1833 επί την βασιλεία του Όθωνα. 20	
2.3  Ο Νόμος ΒΤΜΘ' του 1895 και οι Μεταρρυθμίσεις του 1913 και 1929.....	21
2.4  Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976/77 .....	26
2.5  Μεταρρυθμίσεις την περίοδο 1980 ως και σήμερα.....	27
2.6  Η διάρθρωση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα σήμερα.....	29
3.  Η διοικητική και οργανωτική δομή της εκπαίδευσης .....	31
3.1  Οι έννοιες της διοίκησης και της οργάνωσης.....	31
3.2  Διοίκηση και οργάνωση στην εκπαίδευση .....	32
3.2.1  Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρότυπα οργάνωσης.....	32
3.2.2  Διοίκηση και οργάνωση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	35
3.2.3  Διοίκηση και οργάνωση στο επίπεδο της σχολικής μονάδας.....	37
4.  Οι τύποι ηγεσίας στην εκπαίδευση.....	39
4.1  Ηγεσία – Έννοιες και ορισμοί.....	39
4.2  Ηγεσία και διοίκηση.....	41
4.3  Μοντέλα ηγεσίας.....	42
4.3.1  Καθοδηγητική Ηγεσία.....	42
4.3.2  Διοικητική Ηγεσία.....	42
4.3.3  Μετασχηματιστική Ηγεσία.....	43
4.3.4  Ηθική Ηγεσία .....	43
4.3.5  Διαπροσωπική Ηγεσία.....	44
4.3.6  Ενδεχομενική Ηγεσία .....	44

4.3.7	Σύνοψη των κύριων σημείων των μοντέλων ηγεσίας .....	45
5.	Ο ρόλος του διευθυντή .....	45
5.1	Τα καθήκοντα του Διευθυντή με βάση τον Νόμο 1566/85 του άρθρου 11 .....	46
5.2	Ο ρόλος του Διευθυντή σε μια σύγχρονη σχολική μονάδα.....	46
5.3	Ο ρόλος του Υποδιευθυντή .....	49
6.	Η διαχρονική εξέλιξη της διαδικασίας επιλογής των διευθυντών.....	50
6.1	Τα συστήματα επιλογής με την μεταπολίτευση .....	51
6.2	Οι μεταρρυθμίσεις την εικοσαετία του 2000 .....	52
7.	Σύγκριση των πιο πρόσφατων Νόμων .....	56
7.1	Τα κριτήρια του Ν. 4327/2015 .....	57
7.2	Κριτική Ανασκόπηση του Ν. 4327/2015 .....	58
7.3	Τα κριτήρια του Ν. 4473/2017 και σύγκριση με τον Ν. 4327/2015.....	59
7.4	Τα κριτήρια του Ν. 4547/2018 και σύγκριση με τους Ν. 4327/2015 και Ν. 4473/2017 .....	61
8.	Κριτική ανασκόπηση του Ν. 4473/2017 .....	63
9.	Ευρωπαϊκές πρακτικές .....	65
9.1	Πρακτικές που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στο ελληνικό σύστημα.....	68
	Συμπεράσματα.....	69
	Βιβλιογραφία.....	72
	Ελληνόγλωσση .....	72
	Ξενόγλωσση .....	74
	Νομοθεσία.....	76



## **Κατάλογος εικόνων**

Εικόνα 2.1. Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος με βάση τον Νόμο ΒΤΜΘ' του 1895.....	23
Εικόνα 2.2. Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος με βάση τη μεταρρύθμιση του 1913 .....	24
Εικόνα 2.3. Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος με βάση τη μεταρρύθμιση του 1929 .....	25
Εικόνα 2.4. Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος με βάση τη μεταρρύθμιση του 1976/77 .....	27

## **Κατάλογος πινάκων**

Πίνακας 3.1: Ταξινόμηση θεωρητικών προσεγγίσεων και προτύπων οργάνωσης και διοίκησης στην εκπαίδευση .....	33
Πίνακας 6.1: Κριτήρια επιλογής διευθυντών σύμφωνα με την εκάστοτε νομοθεσία .....	55
Πίνακας 9.1: Η επιμόρφωση ως προϋπόθεση για τον ορισμό διευθυντών σχολικών μονάδων στις ευρωπαϊκές χώρες.....	66

## Συντομογραφίες και Ακρωνύμια

ΑΠΥΣΔΕ	Ανώτερο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
ΑΠΥΣΠΕ	Ανώτερο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
ΑΣΚΤ	Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών
ΑΣΠΑΙΤΕ	Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
ΔΟΕ	Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος
ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΕΚΦΕ	Εργαστηριακά Κέντρα Φυσικών Επιστημών
ΕΠΑΛ	Επαγγελματικό Λύκειο
ΕΠΑΣ	Επαγγελματική Σχολή
ΕΠΛ	Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο
ΕτΚ	Εφημερίδα της Κυβερνήσεως
ΙΕΚ	Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης
Π.Δ.	Προεδρικό Διάταγμα
ΠΔΕ	Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
ΠΕ.Κ.Ε.Σ.	Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
ΠΥΣΔΕ	Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
ΠΥΣΠΕ	Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
ΣΕΚ	Σχολή Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΣτΕ	Συμβούλιο της Επικρατείας
ΤΕΙ	Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
ΤΕΛ	Τεχνικό και Επαγγελματικό Λύκεια
ΤΕΣ	Τεχνική και Επαγγελματική Σχολή
Τ.Π.Ε	Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών
Υ.Α.	Υπουργική απόφαση
Υ.ΠΑΙ.Θ.	Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
ΦΕΚ	Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως

## Εισαγωγή

Στον κόσμο της Διοικητικής Επιστήμης ο ορισμός και η έννοια της ηγεσίας κατέχει περίοπτη θέση και αποτελεί σημαντικό παράγοντα για το αν θα λειτουργήσει αποδοτικά ένας οργανισμός. Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, ο διευθυντής λαμβάνει πολύ σημαντικό ρόλο καθώς φέρει όλη την ευθύνη της ομαλής και αποδοτικής λειτουργίας του σχολικού περιβάλλοντος. Πιο συγκεκριμένα, καλείται να έχει στην διάθεση του όλα τα απαραίτητα ηγετικά χαρακτηριστικά, τις εκπαιδευτικές και διοικητικές ικανότητες καθώς και άριστες επικοινωνιακές δεξιότητες ώστε να καταφέρει να εκπληρώσει τον πολυδιάστατο ρόλο εντός της σχολικής μονάδας.

Συνεπώς, γίνεται επιτακτική η ανάγκη για τη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού και αξιοκρατικού συστήματος επιλογής διευθυντών. Ένα σύστημα που θα καταφέρει να απογαλακτιστεί από τον συγκεντρωτισμό και θα επιλέγει τα ικανότερα διοικητικά στελέχη με αξιοκρατικά μέτρα και σταθμά. Η βιβλιογραφία και γενικότερα η ιστορία, όμως, έχει αποδείξει πως τα συστήματα επιλογής διευθυντών χαρακτηρίζονται από κομματισμό και συγκεντρωτισμό και έχουν κατηγορηθεί πως πρόκειται για συστήματα και διαδικασίες που είναι ελεγχόμενα και βάζονται από διάφορα σημεία όσο αναφορά την αξιοπιστία τους. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να συγκρούονται διαχρονικά, η πολιτική ηγεσία με τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, με αιχμή του δόρατος να αποτελούν τα κριτήρια επιλογής των στελεχών, η μοριοδότηση των κριτηρίων, η σύσταση και λειτουργία των Συμβουλίων επιλογής και η διαδικασία της συνέντευξης.

Ο Νόμος 4327/2015 (ΦΕΚ 50/Α/14-05-2015) που συνιστούσε τον ενισχυμένο ρόλο του συλλόγου διδασκόντων στην διαδικασία επιλογής διευθυντών σχολικής μονάδας, προκάλεσε αναστάτωση στον χώρο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι μεταρρυθμιστές προσπάθησαν να εκδημοκρατίσουν την διαδικασία επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων, μεταφέροντας την εξουσία της κεντρικής διοίκησης στα περιφερειακά όργανα (Σαΐτης, 2000). Κατάργησαν την διαδικασία της συνέντευξης, που επανειλημμένα έχει κατηγορηθεί για διαπλοκή και υποκειμενικότητα, και επιχείρησαν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες ώστε ο διευθυντής να “επιλέγεται” από ανθρώπους που θα συνεργαστούν μαζί του και όχι από διοικητικά όργανα που παίρνουν αποφάσεις έξω από την σχολική μονάδα. Ωστόσο, η Πανελλήνια Ένωση Διευθυντών Εκπαίδευσης και 57 διευθυντές, κατέθεσαν προσφυγή στο Συμβούλιο Επικρατείας (ΣτΕ) εναντίον του Ν. 4327/2015 (ΦΕΚ 50/Α/14-05-2015), και μετά από 2 χρόνια, με την απόφαση 711/2017, κρίθηκε αντισυνταγματικός.

Στη συνέχεια ακολούθησε ο Ν. 4473/2017 (ΦΕΚ 78/Α/30-5-2017) που καταργήθηκε η μυστική ψηφοφορία και επανάφερε την διαδικασία της συνέντευξης. Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνηθεί και να αναδειχθεί, μέσα από τον ουσιαστικό και κυρίαρχο ρόλο της εκπαιδευτικής διοίκησης, αν και σε ποιο βαθμό το νέο σύστημα επιλογής στελεχών εκπαίδευσης του Ν. 4473/2017 (ΦΕΚ 78/Α/30-5-2017) με τον οποίο προβλεπόταν να εξομαλυνθεί η διαδικασία των επιλογών του Ν. 4327/2015 (ΦΕΚ 50/Α/14-05-2015) και να προαχθεί η δημοκρατική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες επιλογής των στελεχών, πραγματοποιεί όντως το στόχο του.

Ως προς τη δομή της εργασίας, στο πρώτο κεφάλαιο θα αποσαφηνιστεί η έννοια της εκπαίδευσης, θα παρουσιαστεί η συνταγματική κατοχύρωσή της εκπαίδευσης στην Ελλάδα σύμφωνα με τις διατάξεις του Συντάγματος αλλά και τις διεθνείς διατάξεις και εν συνεχεία θα αναλυθούν οι σημαντικότεροι στόχοι και σκοποί που θέτονται με την εκπαιδευτική διαδικασία. Στο δεύτερο κεφάλαιο θα παρουσιαστεί εμπεριστατωμένα η ιστορία του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας και θα αναλυθούν οι σημαντικότερες μεταρρυθμίσεις και εκπαιδευτικοί νόμοι, από τα χρόνια του Νεοελληνικού διαφωτισμού μέχρι και σήμερα. Επίσης, το κεφάλαιο θα κλείσει με μια σύντομη περιγραφή της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας στα σημερινά χρόνια. Στο τρίτο κεφάλαιο θα παρουσιαστεί η διοικητική και οργανωτική δομή που έχει η εκπαίδευση και τα όργανα που συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων. Στο τέταρτο κεφάλαιο, θα γίνει ανάλυση των εννοιολογικών ορισμών της ηγεσίας, του ηγέτη και της εκπαιδευτικής διοίκησης και στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα βασικά μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας σύμφωνα με την ταξινόμηση των Leithwood & Duke (1999). Στο πέμπτο κεφάλαιο, θα αναλυθούν τα καθήκοντα του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας με βάση τον Νόμο 1566/85 (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985) και θα γίνει μια αναλυτική προσέγγιση των υποχρεώσεων και του πολυσύνθετου ρόλου που αναλαμβάνει για να καλύψει τις επιταγές του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος. Για το τέλος, θα γίνει μια σύντομη αναφορά και στα καθήκοντα του υποδιευθυντή και τον βοηθητικό αλλά εξίσου σημαντικό ρόλο που καλείται να διαδραματίσει για να στηρίξει το έργο και τους στόχους του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Στο κεφάλαιο έκτο, αυτό θα γίνει μια αναδρομή στο παρελθόν και θα εξεταστούν συνοπτικά τα συστήματα επιλογής διευθυντών από το πρώτο σύστημα επιλογής όπως οριζόταν με το βασιλικό διάταγμα του 1915 μέχρι το Ν. 4547/2018 (ΦΕΚ 102/Α/12-06-2018). Στη συνέχεια και στο έβδομο κεφάλαιο, θα αναλυθούν τα κριτήρια του Ν. 4327/2015 (ΦΕΚ 50/Α/14-05-2015), θα γίνει κριτική ανάλυση και θα επισημανθούν οι λόγοι για τους οποίους κρίθηκε

αντισυνταγματικός. Επιπλέον, θα γίνει ανάλυση των κριτηρίων των Ν. 4473/2017 (ΦΕΚ 78/Α/30-5-2017) και Ν. 4547/2018 (ΦΕΚ 102/Α/12-06-2018) και θα πραγματοποιηθεί σύγκριση των τριών νομών. Στο όγδοο κεφάλαιο, θα αναλυθεί σε ποιο βαθμό το νέο σύστημα επιλογής στελεχών εκπαίδευσης του Ν. 4473/2017 (ΦΕΚ 78/Α/30-5-2017) με τον οποίο προβλεπόταν να εξομαλυνθεί η διαδικασία των επιλογών του Ν. 4327/2015 (ΦΕΚ 50/Α/14-05-2015) και να προαχθεί η δημοκρατική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες επιλογής των στελεχών, πραγματοποιεί όντως το στόχο του. Στη συνέχεια, στο ένατο κεφάλαιο θα γίνει έλεγχος στα συστήματα επιλογής διευθυντών διαφόρων ευρωπαϊκών χωρών καθώς και το πώς και το γιατί οι πολιτικές και οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες επηρεάζουν τα κριτήρια επιλογής που ακολουθούνται για την πρόσληψη των διευθυντών. Επιπλέον, θα συζητηθούν ευρωπαϊκές πρακτικές που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στο ελληνικό σύστημα. Τέλος, η εργασία θα ολοκληρωθεί με την παρουσίαση συμπερασμάτων και προτάσεων για μελλοντικές έρευνες.

# **1. Εκπαίδευση: Η έννοια, το δικαίωμα, η υποχρεωτικότητα και ο σκοπός της**

Σκοπός του πρώτου κεφαλαίου είναι να αποσαφηνίσει την έννοια της εκπαίδευσης, να παρουσιάσει την συνταγματική κατοχύρωσή της εκπαίδευσης στην Ελλάδα σύμφωνα με τις διατάξεις του Συντάγματος αλλά και τις διεθνείς διατάξεις και εν συνεχεία να προσδιορίσει τους πρωταρχικούς και σημαντικότερους σκοπούς και στόχους που θέτει.

## **1.1 Εννοιολογικός Προσδιορισμός της Εκπαίδευσης**

Από τα πρωτόγονα χρόνια, τα πιο ώριμα μέλη μιας ομάδας προσπαθούσαν να επηρεάσουν τα υπόλοιπα μέλη, μεταλαμπαδεύοντάς τους τις ηθικές αξίες τους, την γλώσσα τους, τους τρόπους επιβίωσης, τις τεχνικές ιδέες και γνώσεις, τις συνήθειες τους. Έτσι και στις σημερινές κοινωνίες, η κάθε γενιά οφείλει να ποδηγητήσει την επόμενη, οφείλει να «εκπαιδέψει» την γενιά που ακολουθεί για την πολιτιστική κληρονομιά που θα παραλάβει και να την μεταβάλει σε φορέα πολιτικής και κοινωνικής δημιουργίας. Όσο πιο ώριμα είναι τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας, τόσο πιο οργανωμένη και ολοκληρωμένη είναι η προσπάθεια επίδρασης που προαναφέρθηκε (Μπουζάκης, 2003).

Με τον όρο εκπαίδευση νοείται η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που δεν σχετίζονται αναγκαστικά με την ολοκλήρωση της προσωπικότητας ενός ατόμου, αλλά βοηθούν το άτομο να αποτελέσει ένα γόνιμο μέλος μιας κοινωνίας (Μπουζάκης, 2003). Πιο αναλυτικά, η εκπαίδευση προσδίδει στο άτομο γνώσεις, δεξιότητες και ηθικές αξίες, όπως υπευθυνότητα, ειλικρίνεια, ηθική, επαγγελματισμό κτλ., με στόχο να τον ωριμάσει για την κοινωνική και πολιτική ζωή, να ομαλοποιήσει την κοινωνικοποίησή του, να αναπτύξει όλες τις πνευματικές και σωματικές του δυνάμεις και να τον μεταβάλει σε ελεύθερο και υπεύθυνο άτομο (Μπούρας, 2003). Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί πως η έννοια της εκπαίδευσης δεν πρέπει πάντα να συγχέεται με την έννοια της παιδείας, η οποία στοχεύει αποκλειστικά στο να δημιουργήσει κριτική σκέψη στο άτομο, να του ανοίξει τους πνευματικούς ορίζοντες του γενικότερα να τον ολοκληρώσει πνευματικά ως οντότητα, να το βοηθήσει να αποκτήσει καθολική αντίληψη της ζωής και να το στηρίξει στην κοινωνικοποίησή του ώστε να λειτουργήσει ως ανεξάρτητη προσωπικότητα (Μπουζάκης, 2003).

Ο ορισμός της εκπαίδευσης με την στενή της σημασία και όπως χρησιμοποιείται στην επιστήμη της παιδαγωγικής, ορίζεται, σύμφωνα με τον Τσαούση (1984, σ. 78), ως «μια μορφή

*εξειδικευμένης κοινωνικοποίησης που ασκείται κατά κανόνα από φορείς που βρίσκονται έξω από την οικογένεια και έχεις ως περιεχόμενο της την μετάδοση γνώσεων, δεξιοτήτων και μορφών ενέργειας ή συμπεριφοράς».*

Συμπερασματικά, είναι πασιφανές πως η εκπαίδευση συμβάλει καθοριστικά στη διατήρηση της εσωτερικής ενότητας του λαού και στην στήριξη του κοινωνικού μηχανισμού και αποτελεί τον κεντρικό άξονα κάθε οργανωμένης κοινωνικής ομάδας.

## **1.2 Συνταγματική Κατοχύρωση της Εκπαίδευσης**

Το άρθρο 16 του Συντάγματος, σύμφωνα με την Απόφαση Ολομέλειας της Βουλής Αριθμ. Πρωτ. 19645 Διεκπ. 11307 (ΦΕΚ 187/Α/28-11-2019, ασχολείται με την παιδεία, τις τέχνες και την επιστήμη, και ορίζει πως *«η παιδεία και η εκπαίδευση αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες»*. Παράλληλα ορίζει πως η υποχρεωτική εκπαίδευση θα πρέπει να είναι κατ' ελάχιστο 11 χρόνια και πως όλοι οι Έλληνες πολίτες έχουν το δικαίωμα δωρεάν παιδείας στα σχολεία του κράτους. Επίσης, το κράτος οφείλει να επιβραβεύει τους μαθητές ή σπουδαστές που διακρίνονται και να παρέχει στήριξη και βοήθεια σε αυτούς που το έχουν πραγματικά ανάγκη. Τέλος, στην 5η παράγραφο του ίδιου άρθρου, αναφέρεται πως η ανώτατη εκπαίδευση θα πρέπει να παρέχεται αποκλειστικά από ιδρύματα που τελούν υπό την εποπτεία του κράτους και αποτελούν νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου με πλήρη αυτοδιοίκηση. Είναι εύλογο να αναφερθεί πως ακόμα και πολίτες ή παιδιά που στερούνται της ελληνικής ιθαγένειας έχουν το δικαίωμα της υποχρεωτικής και δωρεάν εκπαίδευσης, μέσα από τις Ευρωπαϊκές και Διεθνείς συμβάσεις που έχουν υπογραφεί, όπως η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, η οποία ορίζει στο άρθρο 28 το δικαίωμα της υποχρεωτικής και δωρεάν εκπαίδευσης για όλους. Άξιο αναφοράς είναι και το άρθρο 23 της εν λόγω σύμβασης, όπου τονίζεται το αναπόσπαστο δικαίωμα των παιδιών με πνευματική ή σωματική αναπηρία για εκπαίδευση, επιμόρφωση, προσωπική ανάπτυξη και όσο το δυνατόν πληρέστερη κοινωνική ένταξη. Η κύρωση της ανωτέρω σύμβασης πραγματοποιήθηκε με τον Νόμο 2101/1992 (ΦΕΚ 192/Α/2-12-1992).



### 1.3 Διαχρονικοί Σκοποί της Εκπαίδευσης

Οι στόχοι και οι σκοποί της εκπαίδευσης δεν μπορεί να είναι ίδια για όλα τα κράτη και προφανώς διαφέρουν από εποχή σε εποχή. Παρόλα αυτά, υπάρχουν κάποιοι κοινοί στόχοι και σταθεροί για όλα τα κράτη, που ονομάζονται «Διαχρονικοί Σκοποί της Εκπαίδευσης». Σύμφωνα με το άρθρο 29 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, η εκπαίδευση θα πρέπει να αποσκοπεί:

- Στην καλλιέργεια του σεβασμού στη διαφορετικότητα, στο να μάθει δικαιώματα του ανθρώπου και τις θεμελιώδεις ελευθερίες, στο να αποκτήσει αισθήματα αγάπης και στοργής καθώς και γενικότερα στην προετοιμασία του ατόμου *«για μια υπεύθυνη ζωή σε μια ελεύθερη κοινωνία μέσα σε ένα πνεύμα κατανόησης, ειρήνης, ανοχής ισότητας των φύλων και φιλίας ανάμεσα σε όλους τους λαούς και τις εθνικές, κρατικές και θρησκευτικές ομάδες και στα πρόσωπα αυτόχθονης καταγωγής»*.
- Στην αφύπνιση των πνευματικών και σωματικών ικανοτήτων του ατόμου, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και της λογικής συνέπειας, στην απόκτηση αυτογνωσίας και αυτοπειθαρχίας, στην ευαισθητοποίησή του και στην ανάπτυξη του σεβασμού για την φύση και το περιβάλλον.
- Στην καλλιέργεια σεβασμού για τις πολιτιστικές του αξίες, την γλώσσα τα ήθη και έθιμα, την ταυτότητα του, τις εθνικές αξίες της χώρας που ζει αλλά και κάθε άλλης χώρας καθώς και του σεβασμού για τους γονείς του και την οικογένεια του.

Επιπροσθέτως, πέρα από τους μορφωτικούς σκοπούς που προαναφέρθηκαν, είναι εξίσου σημαντικό να αναφερθούν και οι Κοινωνικοί και Πολιτιστικοί σκοποί που θα πρέπει να στοχεύει η εκπαίδευση ενός ατόμου. Ένας από τους βασικότερους στόχους της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η κοινωνικοποίηση του ατόμου, η συνειδητοποίηση ότι αποτελεί μέλος μιας κοινωνικής ομάδας όπου θα πρέπει να ακολουθεί κανόνες, να εκτελεί τις υποχρεώσεις του, να σέβεται τα δικαιώματα των άλλων αλλά και να απαιτεί να σέβονται τα δικά του. Η εκπαίδευση είναι αυτή που θα τον βοηθήσει και θα τον στηρίξει με την ένταξη του στο κοινωνικό σύνολο καθ' όλη την διάρκεια της ζωής του, για αυτό θα πρέπει να μάθει να συνεργάζεται και με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας, να μάθει να κάνει διάλογο ώστε να ομαλοποιήσει τις διαπροσωπικές του σχέσεις, να αποκτήσει συνεργατικές δεξιότητες, να μάθει να αποφεύγει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα και να μάθει να αγαπά, να στηρίζει και αγκαλιάζει το διαφορετικό. Όσον αφορά το πολιτιστικό σκέλος, είναι σημαντικό το άτομο να μάθει την ιστορία του τόπου από τον οποίο κατάγεται, αλλά και την παγκόσμια ιστορία και τα πολιτιστικά επιτεύγματα που την συνοδεύουν. Επίσης, να μάθει να χειρίζεται άρτια

την μητρική του γλώσσα, να καταλάβει την λογική και την δομή της και τέλος, να μυηθεί στα ήθη και έθιμα του τόπου του και να λάβει όσες περισσότερες πληροφορίες που αφορούν τις τέχνες, την λογοτεχνία και την ποίηση, το θέατρο, την μουσική, τα τραγούδια και τους χορούς (Βώρος, 1997).

#### **1.4 Μεταβλητοί σκοποί της Εκπαίδευσης**

Η πολιτική σκηνή κάθε χώρας, οι οικονομικές δυνατότητες που διαθέτει, οι ανάγκες που καλείται να αντιμετωπίσει άμεσα ή μελλοντικά, καθώς και ο οραματισμός της κοινωνίας είναι κάποιοι παράγοντες που διαμορφώνουν τους μεταβλητούς σκοπούς που θέτει το κάθε κράτος ξεχωριστά. Οι επιδιωκόμενοι στόχοι μπορεί να έχουν να κάνουν με την οικονομική ανάπτυξη της εκάστοτε χώρας, την αντιμετώπιση της ανεργίας και του πληθωρισμού, τη βιομηχανική εξέλιξή της, τη δημιουργία νέων επαγγελματιών ή τη διατήρηση κάποιων παραδοσιακών επαγγελμάτων που κρίνονται αναγκαία για την οικονομία της χώρας (Βώρος, 1997). Ανάλογα με τους στόχους αυτούς, το κράτος προγραμματίζει την εκπαίδευση που θα προσφέρει στους πολίτες του και επιλέγει το είδος της εκπαίδευσης που θα συμβάλει στην εκπλήρωση του οράματός του. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα που επιβεβαιώνει αυτόν τον ισχυρισμό, είναι πως με την είσοδο της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή ένωση και η εμφάνιση της βιομηχανικής ανάπτυξης, αύξησαν τα χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην χώρα, δημιουργήθηκαν Τεχνικά και Επαγγελματικά Λύκεια και ιδρύθηκαν επιπλέον σχολές Μηχανικών.

Συνοψίζοντας, η εκπαίδευση είναι η σπονδυλική στήλη, η ραχοκοκαλιά του κράτους και όπως προαναφέρθηκε, είναι άκρως σημαντική για την διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς ενός λαού αλλά και για την ποδηγέτηση της στην επόμενη γενιά, για την διατήρηση της εσωτερικής ενότητας μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας και για την αφύπνιση των πνευματικών δυνάμεων των πολιτών της, όπως καλλιέργεια του σεβασμού στη διαφορετικότητα, η ευαισθητοποίηση, η αυτοπειθαρχία, η κατανόηση των δικαιωμάτων των άλλων ανθρώπων, και της ελευθερίας. Παρότι υπάρχει ένα σταθερό μοτίβο ως προς τους στόχους και τους σκοπούς που πρέπει να εξυπηρετεί η εκπαίδευση και την καλλιέργεια που πρέπει να προσφέρει στους πολίτες του, το πρόγραμμα εκπαίδευσης είναι ξεχωριστό για κάθε πολιτεία καθώς υπάρχουν κοινωνικοί, οικονομικοί, πολιτικοί και πολιτιστικοί παράγοντες που τελικά επηρεάζουν την διαμόρφωση των στόχων της εκπαίδευσης. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα παρουσιαστεί η ιστορική αναδρομή της εκπαίδευσης του Νεοελληνικού

Κράτους και θα αναλυθούν κάποιες από τις σημαντικότερες μεταρρυθμίσεις και κάποιους από τους σκοπούς που έπρεπε να εξυπηρετήσουν.

## **2. Ιστορική αναδρομή της εκπαίδευσης στο νεοελληνικό κράτος**

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστεί εμπειριστατωμένα η ιστορία του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας και θα αναλυθούν οι σημαντικότερες μεταρρυθμίσεις και εκπαιδευτικοί νόμοι, από τα χρόνια του Νεοελληνικού διαφωτισμού μέχρι και σήμερα. Τέλος, θα ακολουθήσει μια σύντομη περιγραφή της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας στα σημερινά χρόνια.

### **2.1 Συντονισμός της Εκπαίδευσης πριν και κατά την διάρκεια της Επανάστασης του 1821**

Κατά την περίοδο του νεοελληνικού διαφωτισμού και πριν την σύσταση του νεοελληνικού κράτους, ξεκίνησε να αναπτύσσεται η ιδέα για την μόρφωση του ελληνικού λαού και την κατάκτηση επιστημονικών γνώσεων. Έτσι, τον 17<sup>ο</sup> και 18<sup>ο</sup> αιώνα, κυρίως από ατομικές πρωτοβουλίες και από την οικονομική ευφορία των έμπορων που συντέλεσαν δραστικά στην οικονομική ανάπτυξη της, υποδουλωμένης στον τούρκικο ζυγό, χώρας, δημιουργείται ένας μεγάλος αριθμός σχολείων τόσο στην χερσαία όσο και στην νησιωτική Ελλάδα. Η εκπαίδευση που λάμβανε ο ελληνικός λαός εκείνη την περίοδο ήταν η βασική εκπαίδευση και ευκαιρία για κάποια ανώτερη εκπαίδευση είχαν μόνο οι Έλληνες που ζούσαν σε ελληνικές παροικίες του εξωτερικού ή είχαν μεταβεί κάπου στην Δύση. Κατά συνέπεια, τις επιστημονικές και τεχνικές τεχνολογίες και γνώσεις της εποχής μπορούσαν να μεταλαμπαδεύσουν Έλληνες του εξωτερικού ή ξένοι που επιθυμούσαν να μεταδώσουν τις γνώσεις τους στον ελληνικό λαό. Χαρακτηριστικά μάλιστα είχε γράψει στα κείμενα του ο Ρήγας Βελεστινλής πως *«Ένας ξένος φιλόσοφος ή τεχνίτης Εύρωπαϊος, όπου αφήση τήν πατρίδα καί ἔλθῃ νά κατοικήσῃ εἰς τήν Ἑλλάδα, μέ σκοπό νά μεταδώσῃ τήν σοφίαν του ἢ τήν τέχνην του, ὄχι μόνον θεωρεῖται ὡς καθ' αὐτό πολίτης, ἀλλά καί μέ δημόσια ἔξοδα νά τῷ ἐγείρεται ἕνας ἀνδριάς μαρμαρένιος μέ τά παράσημα τῆς διδασκαλίας ἢ τέχνης του, καί ὁ πλέον σοφός ἑλληνικός κάλαμος νά γράφῃ τήν ἱστορίαν τῆς ζωῆς του»* (Βρανούσης, 1996, σ. 160).

Προβληματισμοί και καταγισμός ιδεών, για τον συντονισμό της εκπαίδευσης του ελληνικού λαού, δεν έλειψαν ούτε στα χρόνια της ελληνικής επανάστασης. Συγκεκριμένα, από τον

πρώτο χρόνο της επανάστασης πάρθηκαν μέτρα για την καθολική μόρφωση του λαού και κρίθηκε αναγκαία η ανάπτυξη εξειδικευμένων γνώσεων και τεχνικών που είχαν να κάνουν με την γεωργία, τις τέχνες και το εμπόριο. Τον τέταρτο χρόνο, έπειτα από βουλευτικό ψήφισμα, οργανώθηκε μια πενταμελής επιτροπή με πρόεδρο τον Άνθιμο Γαζή, με στόχο την εύρεση των εκπαιδευτικών προβλημάτων. Το έργο της μελέτης των εκπαιδευτικών προβλημάτων ανατέθηκε στην πενταμελή Επιτροπή με το υπ' αριθμ. 1001/11.7.1824 ψήφισμα του Βουλευτικού. Το Βουλευτικό Σώμα μεταξύ των καθηκόντων του είχε και την "προστασία" της παιδείας (Στεργέλλης, 1995, σ. 142). Χαρακτηριστικά ο Δημαράς (1990) είχε αναφέρει πως *«οι Έλληνες οραματίζονται για το ελεύθερο κράτος τους ένα εκπαιδευτικό σύστημα κλιμακωμένο σε τρεις βαθμίδες που θα προσφέρεται δωρεάν (τουλάχιστον στην πρώτη βαθμίδα) σε αγόρια και κορίτσια κάτω από την επίβλεψη της Βουλής, με υπεύθυνο στην Κυβέρνηση ένα ειδικά ορισμένο Υπουργό. Το δικαίωμα στη μόρφωση θα είναι συνταγματικά κατοχυρωμένο και η εκπαίδευση θα αποβλέπει στη διαμόρφωση ελεύθερων πολιτών, που θα έχουν συνείδηση τόσο των καθηκόντων, όσο και των δικαιωμάτων τους»*. Παρόλα αυτά, το σχέδιο και οι στόχοι της κυβέρνησης για πνευματική άνθηση δεν υλοποιήθηκε, εξαιτίας των εχθροπραξιών και της μετέωρης κατάστασης που υπήρχε στο οικονομικό και πολιτικό προσκήνιο εκείνης της περιόδου.

## **2.2 Το όραμα του Ι. Καποδίστρια και η μεταρρύθμιση του 1833 επί την βασιλεία του Όθωνα**

Από εκείνο το σημείο και έπειτα, αναλαμβάνει δράση ο πρώτος κυβερνήτης της Ελλάδας, ο Ι. Καποδίστριας, που οραματίζεται την επανόρθωση της Ελλάδας στην εργασία και στην στοιχειώδη εκπαίδευση (Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, 1975, σ. 589). Επηρεασμένος και από τον φίλο του, Pestalozzi, ο οποίος εφάρμοσε τις ιδέες του σε σχολεία της Ελβετίας, ίδρυσε το πρώτο αλληλοδιδασκτικό σχολείο στην Αίγινα, όπου λάμβαναν χώρα τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά μαθήματα και εργαστήρια (ωρολογοποιία, ραπτική, ξυλουργική, τυπογραφία, κλπ.). Άλλωστε, σύμφωνα με τον Καποδίστρια, όπως δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα «Η Αιγιναία» το 1831, δεν θα μπορούσε να υπάρξει ολοκληρωμένη παιδεία *«άν δέν συγκροτηται από τας στοιχειωδεστάτας και τών τριών ειδών γνώσεις»* και εφόσον παραλείπεται ένα από αυτά, *«κατ' ανάγκην ή παιδεία γίνεται χωλή και άσκοπος»*. Η γενική ιδέα του Pestalozzi ήταν πως τα ιδρύματα αυτά θα μπορούσαν να αυτοσυντηρηθούν από τα έσοδα της εργασίας των μαθητών. Πέρα από την ίδρυση του ορφανοτροφείου στην Αίγινα

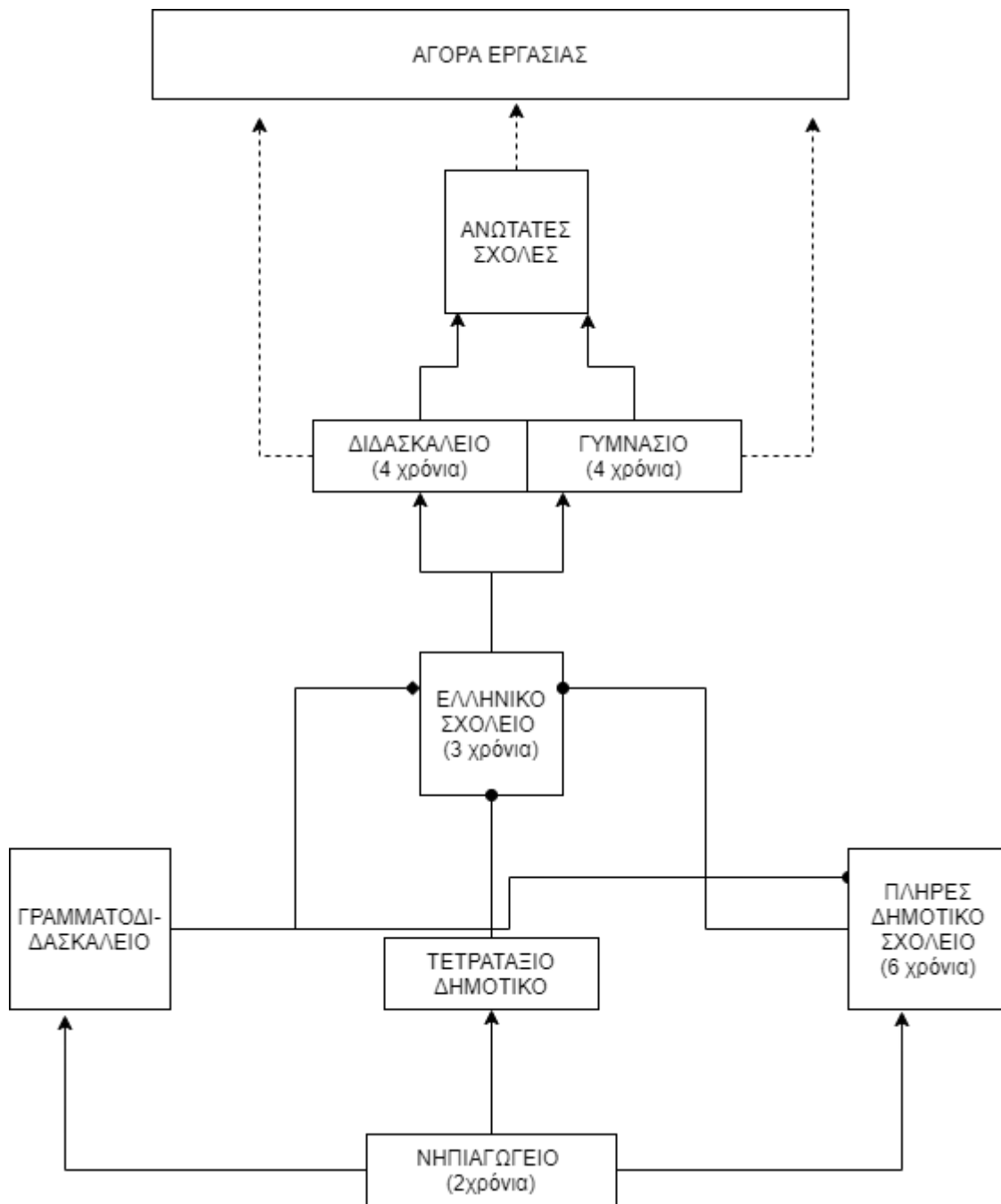
που ήταν και το πρώτο του έργο, ο Καποδίστριας κατάφερε με ζήλο να ανορθώσει την ελληνική εκπαίδευση και στην σύντομη πορεία του (3,5 χρόνια), πρόλαβε να ιδρύσει σχολές σε διάφορες πόλεις, όπως την Στρατιωτική σχολή στο Ναύπλιο και την Γεωργική σχολή στην Τίρυνθα, να ιδρύσει 121 σχολεία όλων των βαθμίδων, να μεταλαμπαδεύσει στο εκπαιδευτικό προσωπικό τις νέες μεθόδους διδασκαλίας, να αναπτύξει την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση και να καθιερώσει την δωρεάν φοίτηση για όλους τους μαθητές. Πολλά από τα σχέδια που είχε οραματιστεί, βέβαια, ματαιώθηκαν με την δολοφονία του τον Σεπτέμβριο του 1831 (Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, 1975, σ. 592).

Κατά την άφιξη του Όθωνα, του πρώτου Βασιλέα του νεοσύστατου ελληνικού κράτους, θεσμοθετήθηκε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που διήρκεσε για περίπου έναν αιώνα. Η στοιχειώδης εκπαίδευση εφαρμόστηκε με βάση τον αντίστοιχο νόμο της Γαλλίας και νομιμοποιήθηκε με το διάταγμα της 21<sup>ης</sup> Νοεμβρίου του 1833 όπου όριζε πως η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική για όλους και δεν γίνεται διάκριση με βάση το φύλο ως προς τα βασικά μαθήματα. Η μέση εκπαίδευση από την άλλη νομιμοποιήθηκε με το διάταγμα της 31<sup>ης</sup> Δεκεμβρίου του 1836 (ΦΕΚ 87/31- 12- 1836 και 90/31- 12- 1836) και όπου ουσιαστικά απέκλειε τις γυναίκες από την μέση και ανώτατη εκπαίδευση. Τα κύρια σημεία των διατάξεων αυτών ίσχυαν ως και το 1929. Μέχρι το 1836 η εκπαίδευση είχε γίνει υποχρεωτική για τα παιδιά άνω των 6 ετών, με συνέπεια να ιδρυθούν δημοτικά σχολεία σε όλους τους δήμους, και ορίστηκε η θεσμοθέτηση του τριχρονου Ελληνικού Σχολείου και το τετράχρονο Γυμνάσιο (Κωστής, 2013, σ. 237).

### **2.3 Ο Νόμος ΒΤΜΘ' του 1895 και οι Μεταρρυθμίσεις του 1913 και 1929**

Παρότι το 1860 η Ελλάδα οδηγείτο στον δρόμο για τον εκσυγχρονισμό της οικονομίας της, μέχρι τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα δεν παρατηρούνται σημαντικές αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης και δεν μπορούν να υλοποιηθούν οι ιδέες για ανάπτυξη της τεχνικής εκπαίδευσης. Η έλευση του Χαριλάου Τρικούπη στην ηγεσία της Ελλάδας συγγέεται με την έννοια του εκσυγχρονισμού και με μια υποτυπώδη ανάπτυξη στον χώρο της εκπαίδευσης. Έτσι, με τον Νόμο ΒΤΜΘ' του 1895 καθορίζεται αναλυτικά η ύλη διδασκαλίας και το πρόγραμμα μάθησης για τα δημοτικά σχολεία και ορίζεται και ο θεσμός της προσχολικής αγωγής, ένα σημαντικό βήμα για την πορεία των νηπιαγωγείων και της προσχολικής εκπαίδευσης γενικότερα. Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος με βάση τον Νόμο ΒΤΜΘ' του 1895 φαίνεται στην Εικόνα 2.1.

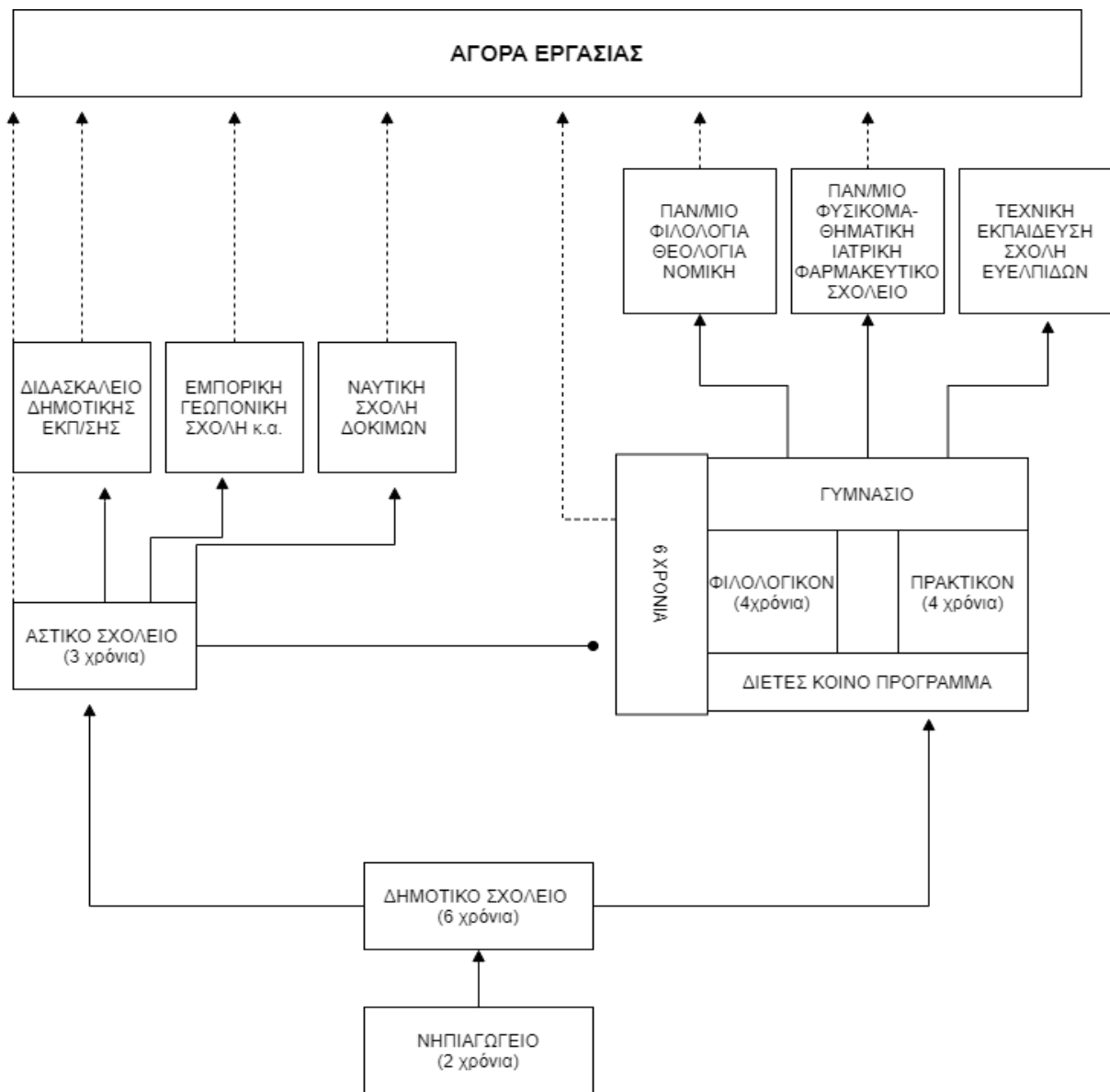
Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, και συγκεκριμένα το 1913, επί Βενιζέλου, ο Υπουργός παιδείας Ιωάννης Τσιριμώκος, εισηγείται νέα νομοσχέδια με στόχο την προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις κοινωνικές και αστικές ανάγκες της χώρας. Στο δημοτικό σχολείο διάρκειας 6 χρόνων γίνεται απαραίτητη η εκπαίδευση βασικών επαγγελμάτων όπως η κτηνοτροφία, η βιομηχανία και η γεωργία. Όσον αφορά την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθιερώνεται τόσο το αστικό σχολείο όσο και το εξαετές γυμνάσιο, που λειτουργούν παράλληλα αλλά με διαφορετικούς σκοπούς και προσανατολισμούς, ενώ διαφορετική προβλέπεται να είναι και η κοινωνική σύνθεση των δύο τύπων σχολείων (Κόκκος, 1991, σ. 31).



**Εικόνα 2.1. Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος με βάση τον Νόμο ΒΤΜΘ' του 1895**  
 Πηγή: Γκλαβάς, Σ. (2010) – Ιδία επεξεργασία.

Ο Ιωάννης Τσιριμώκος χαρακτηριστικά είχε αναφέρει ότι το γυμνάσιο «φιλοξενεί στους κόλπους του τούς μέλλοντες επιστήμονας, τους μεγαλοκτηματίες, τούς μεγαλεμπόρους, τους μεγαλοβιομηχάνους, τους αξιωματικούς και πάσαν την ανωτέραν υπαλληλίαν του κράτους». Ενώ το αστικό σχολείο θα φιλοξενούσε άτομα από την μεσαία αστική τάξη και συγκεκριμένα τους μελλοντικούς μικροβιομηχάνους, τους εμπόρους, τους γεωργούς και τους

εμποροϋπαλλήλους. Στην Εικόνα 2.2 παρουσιάζεται η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος με βάση τη μεταρρύθμιση του 1913.

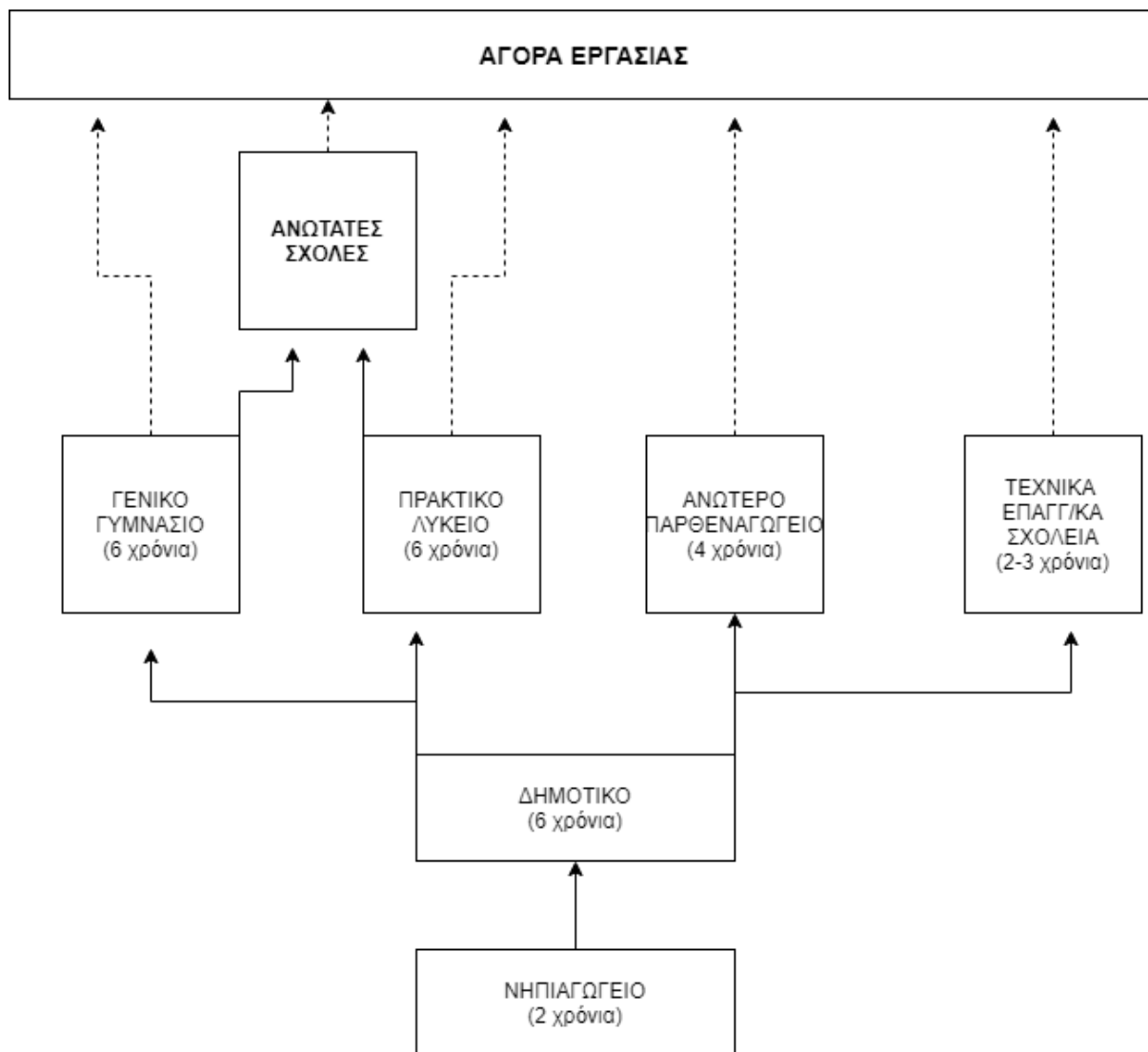


**Εικόνα 2.2. Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος με βάση τη μεταρρύθμιση του 1913**

Πηγή: Γκλαβάς, Σ. (2010) – Ιδία επεξεργασία.

Η πρώτη όμως ολοκληρωμένη μεταρρύθμιση μέχρι εκείνη την εποχή, που θεσμοθέτησε το σχολείο μέχρι και το 1964, ήταν η μεταρρύθμιση του 1929 που αφορούσε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μεταρρύθμισης προβάλλονται στην Εικόνα 2.3 που ακολουθεί.





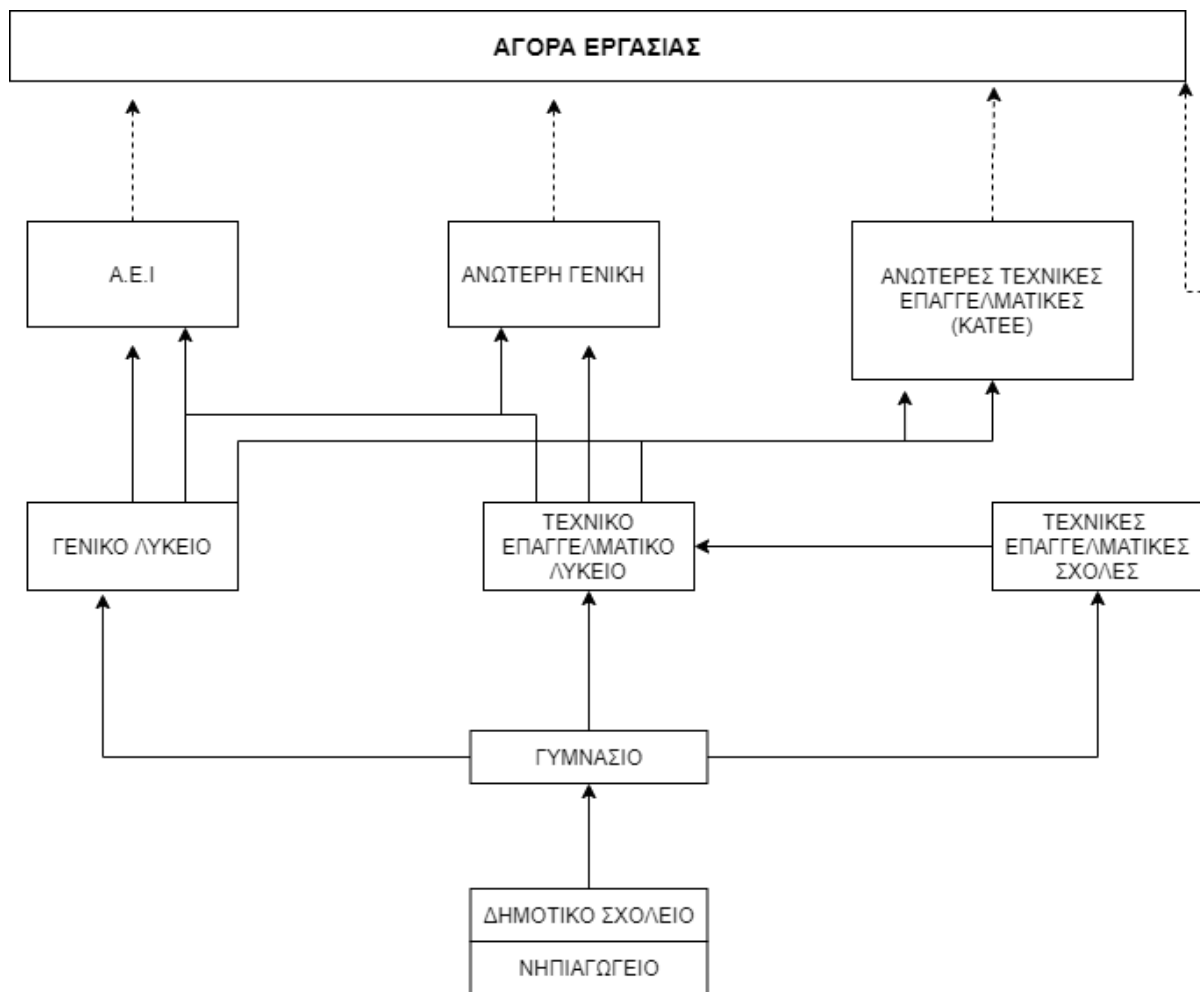
**Εικόνα 2.3. Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος με βάση τη μεταρρύθμιση του 1929**

Πηγή: Γκλαβάς, Σ. (2010) – Ιδία επεξεργασία.

Σύμφωνα λοιπόν με τον Νόμο 4397/1929 «Περί στοιχειώδους εκπαίδευσης» (ΦΕΚ 309/Α/24- 8- 1929), η συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης θα περιλάμβανε σχολεία επαγγελματικής εκπαίδευσης και γενικής μόρφωσης. Στις “γενικής μόρφωσης” υπάγονταν τα νηπιαγωγεία, τα δημοτικά σχολεία και οι νυχτερινές σχολές με βασικό στόχο την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού και στα σχολεία “επαγγελματικής εκπαίδευσης” υπάγονταν τα επαγγελματικά σχολεία (εμπορικά, βιοτεχνικά, γεωργικά, οικοκυρικά θηλέων). Σύμφωνα με την Άννα Φραγκουδάκη, με την μεταρρύθμιση του 1929 καθορίζονται τα θεμέλια του αστικού σχολείου και αρχίζει να διαφαίνεται ο κοινωνικό-οικονομικός στόχος της κοινωνίας (Φραγκουδάκη, 1979).

## 2.4 Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976/77

Η δικτατορία του Μεταξά που ακολούθησε, ο 2<sup>ος</sup> παγκόσμιος πόλεμος, η κατοχή και ο εμφύλιος πόλεμος εξάρθρωσαν το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Από εκεί και έπειτα, αξιοσημείωτη είναι η μεταρρύθμιση του 1976 και ο Νόμος 309/1976 (ΦΕΚ 100/Α/30- 4- 1976) που είχε να κάνει με την οργάνωση και διοίκηση της Γενικής εκπαίδευσης και ο Νόμος 576/1977 (ΦΕΚ 102/Α/13- 4- 1977) που αφορούσε την Τεχνική και Επαγγελματική εκπαίδευση (Μπουζάκης, 2003, σ. 113). Μέσα από αυτούς τους νόμους είναι εμφανής ο στόχος των μεταρρυθμιστών να αποδώσουν στο σχολείο, οικονομική αποτελεσματικότητα, κοινωνική πρόοδο και κοινωνική δικαιοσύνη. Έτσι, με τους νόμους αυτούς καθιερώνεται η δημοτική γλώσσα στα σχολεία, παρατείνεται η υποχρεωτική φοίτηση από τα 6 χρόνια στα 9 και παράλληλα καταργούνται οι εξετάσεις από το δημοτικό στο γυμνάσιο, εισάγεται η διδασκαλία μεταφρασμένων κειμένων της αρχαίας ελληνικής γραμματείας και ορίζονται επιθεωρητές και επόπτες για τα θέματα διοίκησης, οργάνωσης και εποπτείας της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπροσθέτως, καθιερώνονται οι πανελλήνιες εξετάσεις τόσο στην Β' όσο και στην Γ' λυκείου για την εισαγωγή στα πανεπιστήμια, καθορίζονται τα μαθήματα επιλογής και τα μαθήματα “κορμού” και δημιουργούνται κατευθύνσεις στο λύκειο. Παράλληλα, καθορίζεται ένα εναλλακτικό σχολικό δίκτυο, αυτό της Τεχνικό-Επαγγελματικής εκπαίδευσης με στόχο την στροφή στα τεχνικά επαγγέλματα και στην επαγγελματική εκπαίδευση. Συνοπτικά αξίζει να αναφερθεί πως, τα Τεχνικό-Επαγγελματικά Λύκεια ανήκουν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, χωρίζονται σε δύο βαθμίδες, αυτές της μέσης και ανώτερης βαθμίδας. Στην μέση βαθμίδα ανήκουν οι Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές (ΤΕΣ) και τα Τεχνικά και Επαγγελματικά Λύκεια (ΤΕΛ), ενώ στην ανώτερη βαθμίδα ανήκουν οι Ανώτερες Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές. Οι μαθητές όφειλαν να επιτύχουν σε απαιτητικές εξετάσεις στην τελευταία τάξη του γυμνασίου για να καταφέρουν να εισαχθούν στις σχολές αυτές (Μπουζάκης, 2003). Με την ίδρυση και λειτουργία των Τεχνικών και Επαγγελματικών Λυκείων, οι μαθητές είχαν την δυνατότητα να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους στον τομέα της γεωργίας, της κτηνοτροφίας, της οικονομίας και διοίκησης και των κοινωνικών υπηρεσιών. Τέλος, δεν επιτρέπεται να εγγραφούν μαθητές που είχαν ξεπεράσει το 18<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους και η φοίτηση στη μέση τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση ήταν είτε ημερήσια είτε νυχτερινή. Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος μετά τη μεταρρύθμιση του 1976/77 παρουσιάζεται στην Εικόνα 2.4.



**Εικόνα 2.4.** Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος με βάση τη μεταρρύθμιση του 1976/77  
 Πηγή: Γκλαβάς, Σ. (2010) – Ιδία επεξεργασία.

## 2.5 Μεταρρυθμίσεις την περίοδο 1980 ως και σήμερα

Η περίοδος μετά το 1980 φαίνεται ότι ήταν καθοριστική για το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα όπου πραγματοποιήθηκαν αρκετές μεταρρυθμίσεις και πάρθηκαν σημαντικά μέτρα (Μπουζάκης, 2003). Αρχικά, καθορίστηκε η δημοτική γλώσσα ως επίσημη γλώσσα του ελληνικού κράτους και καθιερώνεται το μονοτονικό σύστημα (Π.Δ 297/1982). Παράλληλα, καταργούνται οι επιθεωρητές και συντονίζεται ο θεσμός του σχολικού συμβούλου (Ν. 1304/1982, ΦΕΚ 144/Α/7-12-1982), ιδρύονται γραφεία εκπαίδευσης και διευθύνσεις, τυπώνονται καινούρια βιβλία για τους μαθητές και γίνεται ανακατανομή του αναλυτικού προγράμματος. Επίσης, με τον Νόμο 1268/1982 και τον Νόμο 1351/1983 αντίστοιχα, ιδρύονται Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ) και καθορίζεται νέο σύστημα εισαγωγής στα Πανεπιστήμια, αυτό των «δεσμών» ή γενικών εξετάσεων. Τέλος, με τον Νόμο 1566/1985 (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985) ιδρύθηκαν τα πειραματικά και τα Ενιαία Πολυκλαδικά

Λύκεια (ΕΠΛ) και έγινε κατάργηση των πρότυπων σχολείων και των εισαγωγικών εξετάσεων από το γυμνάσιο στο λύκειο.

Από εκείνο το σημείο και έπειτα υπήρχαν κάποιες σημαντικές μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις που επιβάλλεται να αναφερθούν έστω και συνοπτικά. Αρχικά, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με το Π.Δ. 320/93 (ΦΕΚ 138/Α/25- 8- 1993), η καθιέρωση της ενισχυτικής διδασκαλίας στο δημοτικό και στο γυμνάσιο και η υποχρεωτική διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας από την Δ΄ Τάξη στο δημοτικό και υποχρεωτική δεύτερη ξένη γλώσσα στο γυμνάσιο με το Π.Δ. 462/91 (ΦΕΚ 171/Α/11- 11- 1991). Επίσης, ιδρύθηκαν και ξεκίνησαν να λειτουργούν τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) με τον Νόμο 2009/92 (ΦΕΚ 159/Α/21- 9- 1992) και καθιερώθηκε το Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.

Εν συνεχεία, αξιοσημείωτες είναι οι πολύκροτες μεταρρυθμίσεις του Γεράσιμου Αρσένη με τους Ν. 2525/1997 (ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997) και Ν. 2640/1998 (ΦΕΚ 206/Α/3-9-1998) όπου αρχικά καθορίστηκε ο θεσμός του Ενιαίου Λυκείου και των Πανελλήνιων εξετάσεων, θεσμοθετήθηκε το ολόημερο στα Δημοτικά και στα Νηπιαγωγεία, θεσμοθετήθηκαν τα σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και τα Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, και ο καθιερώθηκε ένα νέο πλαίσιο για τον διορισμό των εκπαιδευτικών (ΑΣΕΠ). Ο καθορισμός των Πανελλαδικών Εξετάσεων για όλα τα μαθήματα της Β΄ και Γ΄ Λυκείου και το νέο σύστημα εξετάσεων για τον διορισμό των εκπαιδευτικών, είναι τα μέτρα που προκάλεσαν την αντίδραση των γονιών και των μαθητών και οδήγησαν σε πολύμηνες απεργίες τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων. Παρόλα αυτά, με την εισηγητική έκθεση του Ν. 2525/1997 (ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997) οι μεταρρυθμιστές προσπάθησαν να αποτυπώσουν τον ιδεολογικό, το δημοκρατικό και ανθρωπιστικό υπόβαθρο της μεταρρύθμισης επισημαίνοντας: *«η εκπαίδευση οφείλει να διέπεται από τις αρχές της Δημοκρατίας και να παρέχει στον καθένα ισότιμη πρόσβαση στα αγαθά της παιδείας ανεξάρτητα από την κοινωνική του προέλευση και την οικονομική του κατάσταση, το γένος, το φύλο, τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις».*

Τα επόμενα χρόνια και συγκεκριμένα το 2001, για να περιοριστεί λίγο το άγχος των μαθητών του λυκείου, μειώθηκαν τα εξεταστέα μαθήματα στις Πανελλήνιες, σε εννέα, και η ριζική αλλαγή ήρθε με τον Νομό 3255/2004 (ΦΕΚ 138/Α/22-7-2004), όπου καταργήθηκαν οι εξετάσεις στην Β΄ Λυκείου και μειώθηκαν τα εξεταζόμενα μαθήματα από τα εννέα στα έξι. Σε συνέχεια της ίδιας χρονιάς, καθιερώθηκαν οι Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ) και τα

Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) (Ν. 3475/2006, ΦΕΚ 146/Α/13-7-2006) και η φοίτηση στα νηπιαγωγεία έγινε διετής (Ν. 3518/2006, ΦΕΚ 272/Α/21-12-2006).

Η οικονομική κρίση που μαστίζει την Ελλάδα από το 2010 και έπειτα, οδήγησε τις εκάστοτε κυβερνήσεις σε βεβιασμένες πολιτικές αποφάσεις, σε συγκρούσεις απόψεων και σε χειρισμούς, που ίσως επηρέασαν αρνητικά και τον τομέα της εκπαίδευσης. Από τις σημαντικότερες μεταρρυθμίσεις των τελευταίων χρόνων, ήταν, το νομοσχέδιο «Αθηνά», το 2013, με Υπουργό Παιδείας τον Κωνσταντίνο Αρβανιτόπουλο, όπου έγινε συγχώνευση 129 πανεπιστημιακών και τεχνολογικών τμημάτων καθώς και κατάργηση κάποιων τμημάτων (ΦΕΚ 190/Α/16-9-2013). Επίσης, το 2019, δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα της κυβέρνησης (ΦΕΚ) το πολυνομοσχέδιο για τα ΑΕΙ (Ν. 4610/2019, ΦΕΚ 70/Α/07-05-2019), το οποίο προέβλεπε την κατάργηση όλων των ΤΕΙ της χώρας και την ένταξη τους σε ήδη υπάρχουσα Πανεπιστήμια ή την μετατροπή τους σε νέες πανεπιστημιακές μονάδες, όπως για παράδειγμα την ένταξη του ΤΕΙ Δυτικής Μακεδονίας στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Τέλος, προέβλεπε και την ίδρυση νέων πανεπιστημίων, όπως το Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο, αλλά και την ίδρυση νέων πανεπιστημιακών τμημάτων, όπως για παράδειγμα το τμήμα κινηματογράφου με έδρα την Φλώρινα, στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

## **2.6 Η διάρθρωση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα σήμερα**

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας σήμερα αποτελείται από τρεις βαθμίδες: την πρωτοβάθμια, την δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αρχικά, η πρωτοβάθμια βαθμίδα αποτελείται από το Νηπιαγωγείο (4 – 6 χρόνων), το οποίο διαρκεί δύο χρόνια υποχρεωτικά, σύμφωνα και με τον Νόμο 4521/2018 που θεσμοθετεί την δίχρονη υποχρεωτική προσχολική εκπαίδευση, και το Δημοτικό σχολείο, το οποίο αποτελείται από έξι τάξεις και στεγάζει παιδιά ηλικίας 6 ως 12 ετών.

Εν συνεχεία, η Δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελείται από δύο κύκλους φοίτησης. Αρχικά, από το Γυμνάσιο, ένα σχολείο διάρκειας τριών ετών, το οποίο οι μαθητές καλούνται να το παρακολουθήσουν υποχρεωτικά. Συνεπώς, με την δίχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο, η υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα επεκτείνεται στα 11 χρόνια, από την ηλικία των 4 έως την ηλικία των 15 ετών. Από εκεί και έπειτα, τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να επιλέξουν είτε να μεταβούν στο Γενικό Λύκειο είτε σε Επαγγελματικό Λύκειο, είτε σε Σχολή Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ) τα οποία ανήκουν στον δεύτερο κύκλο φοίτησης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η φοίτησή τους δεν είναι

υποχρεωτική. Κάτι σημαντικό που πρέπει να αναφερθεί είναι πως, τα ΙΕΚ εντάσσονται στην μετά-υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και χαρακτηρίζονται ως αδιαβάθμητα, καθώς μπορούν να δεχθούν απόφοιτους Γυμνασίου και Λυκείου, αναλόγως τις ειδικότητες που σχηματίζονται. Επίσης, στην τυπική εκπαίδευση εντάσσεται και η γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων. Η φοίτηση οδηγεί σε απόκτηση τίτλου σπουδών ισότιμου με αυτόν του Γυμνασίου ή του Λυκείου και παρέχεται από τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, τα Εσπερινά Γενικά Λύκεια και τα Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια.

Η Ανώτατη Εκπαίδευση περιλαμβάνει τον Πανεπιστημιακό τομέα στον οποίο εντάσσονται τα Πανεπιστήμια, τα Πολυτεχνεία και οι Ανώτατες Σχολές Καλών Τεχνών (ΑΣΚΤ) και τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, τα οποία εντάσσονται στα ΑΕΙ τεχνολογικού τομέα (Ν. 4589, ΦΕΚ 13/Α/29/01/2019) και οι Ανώτατες Σχολές Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019). Τα προπτυχιακά προγράμματα διαρκούν από 4 ως 6 χρόνια, τα μεταπτυχιακά προγράμματα 1 ή 2 χρόνια και τα διδακτορικά από 3 ως 6 χρόνια. Τέλος, υπάρχει και η δυνατότητα εισαγωγής στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), στο οποίο παρέχονται τόσο προπτυχιακά όσο και μεταπτυχιακά προγράμματα εκπαίδευσης, με την προϋπόθεση κάποιος να έχει συμπληρώσει το 22<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας του.

### 3. Η διοικητική και οργανωτική δομή της εκπαίδευσης

Στο παρόν κεφάλαιο, αρχικά θα αποτυπωθούν οι έννοιες της διοίκησης και της οργάνωσης γενικά, ενώ στη συνέχεια θα γίνει μια πιο λεπτομερής ανάλυση των παραπάνω εννοιών, αναφορικά με την εκπαίδευση, με σκοπό να παρουσιαστεί η διοικητική και οργανωτική δομή της εκπαίδευσης καθώς και τα όργανα που συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων.

#### 3.1 Οι έννοιες της διοίκησης και της οργάνωσης

Στον επιστημονικό κόσμο, έχουν γίνει διάφορες προσπάθειες για την αποσαφήνιση της έννοιας της διοίκησης. Για παράδειγμα, ορίζεται από τους (Hersey & Blanchard, 1997) ως μία εργασία για την ενεργοποίηση και τον συντονισμό των δραστηριοτήτων των μελών ενός οργανισμού, η οποία στοχεύει στην υλοποίηση των στόχων του. Η διοίκηση μπορεί να οριστεί επίσης ως *«η διαδικασία του συντονισμού ανθρώπων και δραστηριοτήτων για την επίτευξη κοινών στόχων»*, σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999, σ. 35). Παλαιότερα, ο Θεοφανίδης (1985, σ. 64) είχε ορίσει τη διοίκηση ως την *«εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που γίνεται στο πλαίσιο μιας οργανωμένης συλλογικής προσπάθειας (οργανισμό, δημόσια υπηρεσία, επιχείρηση, συνεταιρισμό κτλ.) και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, κάποιου κοινού σκοπού (έργο, παροχή υπηρεσιών, πωλήσεις κτλ.) με την αξιοποίηση των διαθέσιμων μέσων, μέσα από λειτουργίες, όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος»*. Ο Κατσαρός (2008, σ. 15) συμφωνεί με τον παραπάνω ορισμό και θεωρεί πως συνοψίζει τρία κοινά στοιχεία που έχουν οι διάφοροι ορισμοί που αποδίδονται στη βιβλιογραφία για τη διοίκηση. Αυτά είναι α) *«η επιδίωξη της πραγματοποίησης, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, ορισμένων γενικών σκοπών»*, β) *«η οργάνωση μέσων»* και γ) *«η αντίληψη της διοίκησης ως διαδικασίας που περιλαμβάνει περισσότερες λειτουργίες»*.

Αξίζει επίσης να αναφερθεί πως η διοίκηση θεωρείται συχνά ταυτόσημη έννοια με το μάνατζμεντ (management). Η άποψη που υπερισχύει για το μάνατζμεντ είναι πως αφορά κυρίως τη διατήρηση της λειτουργικότητας ενός οργανισμού σε καθημερινή βάση και όχι τόσο την εποπτεία του, η οποία αποτελεί ευθύνη της ηγεσίας. Από την άλλη, η διοίκηση συνδέεται και με τον όρο «administration», όπου αφορά την εκτέλεση και εφαρμογή μιας εντολής, ενός έργου ή μιας πολιτικής (Dimmock, 1999). Σύμφωνα με τον Ζαβλανό (1998, σ.

19), ο συγκεκριμένος όρος είναι παραπλήσιος με τον όρο μάνατζμεντ, με τη διαφορά πως αναφέρεται συγκεκριμένα για τη διοίκηση στα σχολεία, στα νοσοκομεία και σε δημόσιους οργανισμούς. Επιπλέον, η διοίκηση διακρίνεται από τέσσερις βασικές λειτουργίες (Μπουραντάς, 2002; Uhl-Bien και συν., 2016). Αυτές είναι α) ο σχεδιασμός-προγραμματισμός, όπου προσδιορίζονται οι στόχοι και καθορίζονται οι ενέργειες που πρέπει να γίνουν για την επίτευξή τους, β) η οργάνωση, όπου, ξανά με σκοπό την επίτευξη των στόχων, δημιουργούνται εργασιακές δομές και συστήματα καθώς και ρυθμίζονται οι πόροι, γ) η ηγεσία/ διεύθυνση, η οποία στοχεύει στη διατήρηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων και στην παρακίνηση για εργασία και δ) ο έλεγχος, όπου διασφαλίζεται η καλή λειτουργία και εκτελούνται διορθωτικές κινήσεις όπου απαιτείται.

Η έννοια της οργάνωσης, η οποία όπως αναφέρθηκε αποτελεί βασική λειτουργία της διοίκησης, αναφέρεται σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008, σ. 17) *«στον προσδιορισμό, στην ομαδοποίηση και στην κατανομή των απαραίτητων εργασιών, καθώς και στην κατανομή εξουσιών, των ευθυνών και του πλέγματος σχέσεων που τις συνοδεύουν, διαμορφώνοντας μια συγκεκριμένη οργανωτική δομή»*. Σύμφωνα με τον ίδιο συγγραφέα, ο όρος «οργάνωση» έχει και μια ακόμα σημασία στη διοικητική επιστήμη, αυτή της οντότητας, δηλαδή όπως είναι ένα νοσοκομείο, ένα σχολείο, κτλ. Η έννοια αυτή θεωρείται συνώνυμη του όρου «οργανισμός» (π.χ. εκπαιδευτικός οργανισμός), δηλαδή ένα σύστημα συνειδητά συντονισμένων δραστηριοτήτων που ασκούνται από τουλάχιστον δύο πρόσωπα, τα οποία έχουν σκοπό την πραγμάτωση κοινών στόχων (Μουζέλης, 1991, σ. 157).

## **3.2 Διοίκηση και οργάνωση στην εκπαίδευση**

### **3.2.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρότυπα οργάνωσης**

Ο Σαΐτης (2005) ορίζει την εκπαιδευτική διοίκηση ως *«ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων -ανθρώπινων και υλικών- για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους των εκπαιδευτικών οργανισμών»*. Το περιεχόμενο του διοικητικού έργου σ' ένα σύστημα εκπαιδευτικής διοίκησης περιλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994, σ. 159-160): α) τη διοίκηση και διαχείριση παιδαγωγικών υποθέσεων, β) τη διοίκηση ανθρωπίνων πόρων, γ) τη διοίκηση εκπαιδευομένων, δ) τη διοίκηση και διαχείριση των οικονομικών πόρων και ε) τη διαχείριση υποθέσεων που αφορούν το περιβάλλον των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.



Αξίζει να αναφερθεί πως υπάρχουν διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις και πρότυπα οργάνωσης και διοίκησης στην εκπαίδευση, τα οποία αναφέρονται επιγραμματικά και ταξινομούνται στον Πίνακα 3.1 που ακολουθεί. Αυτή η ταξινόμηση υιοθετείται από διάφορους επιστήμονες, όπως οι Κανελλόπουλος (1991), Ζαβλανός (1998) και Σαΐτης (2000).

**Πίνακας 3.1: Ταξινόμηση θεωρητικών προσεγγίσεων και προτύπων οργάνωσης και διοίκησης στην εκπαίδευση**

	Θεωρητικό ρεύμα	Προσέγγιση	Πρότυπο διοίκησης*	Βασικά χαρακτηριστικά οργάνωσης / διοίκησης**
Παραδοσιακή ή κανονική επιστήμη	Κλασική σχολή	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Τεχνοκρατικές - διαχειριστικές</li> <li>• Κοινωνιολογική/ Weber</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ορθολογική λήψη αποφάσεων</li> <li>• Γραφειοκρατία</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Δομή: ιεραρχική, αντικειμενικά υπαρκτή</li> <li>• Σκοποί: κεντρικά διατυπωμένοι</li> <li>• Σχέσεις με το περιβάλλον: τυπικές, μέσω του διευθυντή</li> <li>• Ηγεσία: διοικητική</li> </ul>
	Νεοκλασική σχολή	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ανθρώπινης συμπεριφοράς</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Συνεργατικό</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Δομή: ιεραρχική και λειτουργική, αντικειμενικά υπαρκτή</li> <li>• Σκοποί: συλλογικά αποφασισμένη</li> <li>• Σχέσεις με το περιβάλλον: πολύπλοκες, συγκεχυμένες</li> <li>• Ηγεσία: μετασχηματιστική, συμμετοχική</li> </ul>
	Σύγχρονη θεωρία: Λειτουργικές προσεγγίσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Κλειστό σύστημα</li> <li>• Ανοικτό σύστημα</li> <li>• Ενδεχομενικές</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Συστημάτων</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Δομή: ιεραρχική, αντικειμενικά υπαρκτή</li> <li>• Σκοποί: κεντρικά διατυπωμένοι</li> <li>• Σχέσεις με το περιβάλλον: τυπικές, μέσω του διευθυντή</li> <li>• Ηγεσία: διοικητική ή ενδεχομενική</li> </ul>
Εναλλακτικές προσεγγίσεις		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Δομικές</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Χαλαρής συνοχής, οργανωμένης αναρχίας</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Δομή: αδιευκρίνιστη, ασταθής</li> <li>• Σκοποί: ασαφείς, απρόβλεπτοι</li> <li>• Σχέσεις με το περιβάλλον: πηγή αβεβαιότητας</li> <li>• Ηγεσία: ενδεχομενική</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ερμηνευτικές</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ερμηνευτικό</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Δομή: αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης</li> <li>• Σκοποί: υποκειμενικοί ή επιβεβλημένοι από την ηγεσία</li> <li>• Σχέσεις με το περιβάλλον: πηγή υποκειμενικών σημασιών</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ηγεσία: απροσδιόριστη, μεταμοντέρνα</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Κουλτούρας</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Δομή: υλική αποτύπωση της κουλτούρας</li> <li>• Σκοποί: βασίζονται στις συλλογικές αξίες</li> <li>• Σχέσεις με το περιβάλλον: πηγή αξιών, πεποιθήσεων</li> <li>• Ηγεσία: μετασχηματιστική, συμμετοχική, ηθική</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Πολιτικό</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Δομή: αποτέλεσμα διαπραγμάτευσης / συσχετισμού δυνάμεων</li> <li>• Σκοποί: αποτέλεσμα σύγκρουσης/ τους θέτει η κυρίαρχη πλευρά</li> <li>• Σχέσεις με το περιβάλλον: ασταθείς, συγκρουσιακές</li> <li>• Ηγεσία: συναλλακτική ή ηθική</li> </ul>

\* Τα πρότυπα διοίκησης περιγράφονται στην ενότητα 3.2.2 στο πλαίσιο της διοίκησης σχολικής μονάδας

\*\* Οι τύποι ηγεσίας περιγράφονται στο 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο

Πηγή: Κατσαρός (2008, σ. 26)

Οι διαδικασίες της εκπαιδευτικής διοίκησης σε μάκρο-επίπεδο, οι οποίες ταυτίζονται με τα καθήκοντα των στελεχών της, συνοψίζονται στον προγραμματισμό και την οργάνωση, σύμφωνα με τον Affanasief (1980). Ο προγραμματισμός περιλαμβάνει 4 στάδια:

1. Στο 1<sup>ο</sup> στάδιο εντοπίζονται τυχόν προβλήματα, τα οποία επεξεργάζονται και αναλύονται ώστε να υποβληθούν εναλλακτικές προτάσεις και λύσεις.
2. Στο 2<sup>ο</sup> στάδιο καθορίζονται οι στόχοι σχετικά με τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και της διοίκησής του.
3. Το 3<sup>ο</sup> στάδιο περιλαμβάνει την διαδικασία λήψης αποφάσεων για το τι θα γίνει, πως και πότε, σχετικά με την επιλογή των στόχων και των στρατηγικών, την επίλυση προβλημάτων και την περιγραφή των καθηκόντων σε θέσεις ευθύνης.
4. Το 4<sup>ο</sup> στάδιο αφορά το πως θα εξασφαλιστούν οι ανθρώπινοι και οικονομικοί πόροι ώστε να λειτουργεί αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό σύστημα και να εκπληρωθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί.

Ομοίως, ο (Σαΐτης, 2008) διακρίνει τον προγραμματισμό στις ακόλουθες δραστηριότητες: α) στον προσδιορισμό της κύριας εκπαιδευτικής πολιτικής, β) στον προσδιορισμό των κύριων

στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος και γ) στον προσδιορισμό των αναγκαίων δραστηριοτήτων για την επίτευξη των στόχων.

Όσον αφορά την οργάνωση, αυτή περιλαμβάνει τα ακόλουθα σύμφωνα με τον Affanasief (1980) α) τον καταμερισμό ρόλων και έργου στις επιμέρους δραστηριότητες, β) την ομαδοποίηση αυτών των δραστηριοτήτων σε τμήματα, γ) τον προσδιορισμό των γραμμών εξουσίας και του τρόπου επικοινωνίας, δ) την τοποθέτηση του ανθρώπινου δυναμικού στις θέσεις που δημιουργούνται και ε) τον προσδιορισμό και καταμερισμό των εξουσιών στους υπεύθυνους των τμημάτων.

### **3.2.2 Διοίκηση και οργάνωση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

Πιο αναλυτικά, το οργανωτικό σύστημα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι συγκεντρωτικό και χωρίζεται σε τρία επίπεδα: α) στο κεντρικό επίπεδο, β) στο περιφερειακό και τοπικό επίπεδο και γ) στο εκπαιδευτικό προσωπικό (Eurydice, 2019). Το κεντρικό επίπεδο περιλαμβάνει το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.), το οποίο είναι υπεύθυνο για τη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Έπειτα, σε περιφερειακό επίπεδο, οι περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης εποπτεύουν την υλοποίηση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ σε τοπικό επίπεδο, οι σχολικές μονάδες φροντίζουν για την ομαλή λειτουργία τους και εποπτεύονται από τις διευθύνσεις της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος, το εκπαιδευτικό προσωπικό αποτελούν όλοι οι εκπαιδευτικοί της χώρας, οι οποίοι είναι απόφοιτοι ανώτατης εκπαίδευσης.

Σχετικά με το Υ.ΠΑΙ.Θ., αυτό, σύμφωνα με το Π.Δ. 18/2018 (ΦΕΚ 31/Α/23-2-2018), απαρτίζεται από τις ακόλουθες διευθύνσεις:

- Γενική Γραμματεία Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής
  - Γενική Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
  - Γενική Διεύθυνση Εκπαιδευτικού Προσωπικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
  - Γενική Διεύθυνση Διεθνών, Ευρωπαϊκών Θεμάτων, Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
  - Αυτοτελείς Διευθύνσεις
  - Αυτοτελή Τμήματα
- Γενική Γραμματεία Ανώτατης Εκπαίδευσης
  - Διεύθυνση Οργανωτικής και Ακαδημαϊκής Ανάπτυξης
  - Διεύθυνση Προσωπικού Ανώτατης Εκπαίδευσης

- Γενική Γραμματεία Θρησκευμάτων
  - Διεύθυνση Θρησκευτικής Διοίκησης
  - Διεύθυνση Θρησκευτικής Εκπαίδευσης και Διαθρησκευτικών Σχέσεων
- Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης
  - Διεύθυνση Νέας Γενιάς
  - Διεύθυνση Εθνικής Στρατηγικής
  - Διεύθυνση Δια Βίου Μάθησης
  - Αυτοτελές Τμήμα Υποστήριξης ΣΑΕΠ και Εφαρμογής της Ευρωπαϊκής Νομοθεσίας
- Αυτοτελείς Μονάδες Υπαγόμενες στον Υπουργό
  - Διεύθυνση Εσωτερικού Ελέγχου
  - Τμήμα Κοινοβουλευτικού Ελέγχου
  - Τμήμα Νομοθετικής Πρωτοβουλίας
  - Γραφείο Επιστημονικών Συμβούλων
  - Γενική Διεύθυνση Στρατηγικού Σχεδιασμού, Προγραμματισμού και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης
  - Γενική Διεύθυνση Ψηφιακών Συστημάτων, Υποδομών και Εξετάσεων
  - Γενική Διεύθυνση Οικονομικών Υπηρεσιών
  - Γενική Διεύθυνση Ανθρώπινου Δυναμικού

Σε περιφερειακό επίπεδο, τις περιφερειακές υπηρεσίες του Υ.ΠΑΙ.Θ. αποτελούν (Ν. 4547/2018, ΦΕΚ 102/Α/12-06-2018):

- Οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΔΕ) και τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.), τα οποία είναι οργανικές μονάδες των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης
- Τα Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία
- τα Εργαστηριακά Κέντρα Φυσικών Επιστημών (ΕΚΦΕ)
- τα Εργαστηριακά Κέντρα
- οι σχολικές μονάδες

Οι ΠΔΕ είναι δεκατρείς, μια για κάθε Περιφέρεια της Ελλάδας, ενώ προϊστάμενο τους είναι μετακλητοί περιφερειακοί διευθυντές, οι οποίοι διορίζονται από τον Υπουργό Παιδείας και οφείλουν να διοικούν και να εποπτεύουν την λειτουργία των σχολικών μονάδων της Περιφέρειας που ανήκουν. Στον κάθε προϊστάμενο υπάγονται επίσης και τα Ανώτερα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας (ΑΠΥΣΠΕ) και Δευτεροβάθμιας

Εκπαίδευσης (ΑΠΥΣΔΕ). Κάθε νομός διαθέτει Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες περιλαμβάνουν υποστηρικτικές δομές και τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας (ΠΥΣΠΕ) και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΥΣΔΕ) αντίστοιχα. Τέλος, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, το ανώτερο διοικητικό στέλεχος είναι ο διευθυντής, ενώ την οργανωτική δομή συμπληρώνουν ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων.

Εν κατακλείδι, το οργανωτικό σύστημα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι συγκεντρωτικό (Eurydice, 2019). Επιπλέον, διαθέτει δομή εξουσίας με έντονα γραφειοκρατικό χαρακτήρα (Ιορδανίδης, 2002; Μιχαλακόπουλος, 1987). Καταρχήν, η δομή της εξουσίας είναι ιεραρχική. Στην κορυφή της δομής είναι ο Υπουργός, ο Υφυπουργός και η κεντρική υπηρεσία του Υ.ΠΑΙ.Θ. Έπειτα, ακολουθούν ιεραρχικά οι Περιφερειακοί Διευθυντές, οι Προϊστάμενοι Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης, οι Διευθυντές και οι Υποδιευθυντές των σχολείων, ο σύλλογος διδασκόντων. Η κάθε θέση διαθέτει εξουσία, ανάλογα με την θέση που βρίσκεται στην ιεραρχία. Προφανώς, όσο υψηλότερη η θέση, τόσο μεγαλύτερη η εξουσία που διαθέτει. Επιπλέον, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνεται από μια αρκετά επεξεργασμένη μορφή καταμερισμού εργασίας, αφού η διάκριση του προσωπικού (διοικητικά στελέχη, εκπαιδευτικοί, επιστήμονες παιδαγωγοί, κλπ.) γίνεται σύμφωνα με το βασικό τους έργο, που αντιστοιχεί σε κάθε θέση, ενώ οι θέσεις καταλαμβάνονται σύμφωνα με τα αντίστοιχα προσόντα, τα οποία καθορίζει ο νόμος. Τόσο η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών, όσο και η στελέχωση των διοικητικών θέσεων, διενεργούνται από το Υ.ΠΑΙ.Θ., ενώ το πρόγραμμα διδασκαλίας είναι ομοιόμορφο για όλα τα σχολεία, με μια μικρή ευελιξία όπου κρίνεται αναγκαίο, για την προσαρμογή στις ιδιαίτερες ανάγκες συγκεκριμένων ομάδων μαθητών. Στην παρούσα εργασία, από τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης, θα γίνει εκτενής αναφορά και ανάλυση μόνο για τους διευθυντές των σχολείων, των οποίων το έργο είναι καθοριστικό στην εύρυθμη λειτουργία και αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων.

### **3.2.3 Διοίκηση και οργάνωση στο επίπεδο της σχολικής μονάδας**

Η διοίκηση στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), είναι εκεί για να διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία και να αντλήσει τη μέγιστη δυνατή απόδοση, τόσο από το ανθρώπινο δυναμικό, όσο και από τον υλικό εξοπλισμό, τις κτιριακές υποδομές, τους οικονομικούς πόρους, κλπ. Επιπλέον, προγραμματίζει, σχεδιάζει και οργανώνει το εκπαιδευτικό έργο και την σχολική καθημερινότητα, συντονίζοντας, καθοδηγώντας και ελέγχοντας τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτήν.

Μερικοί από τους βασικότερους στόχους της διοίκησης μιας εκπαιδευτικής μονάδας, όπως τους αναφέρει ο Σαΐτης (2005), συνοπτικά είναι οι ακόλουθοι:

- Η εφαρμογή των κανόνων και των νόμων αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία.
- Ο προσδιορισμός των εκπαιδευτικών στόχων, λαμβάνοντας υπόψιν και τους ατομικούς στόχους των εκπαιδευτικών και των μαθητών,
- Η δυνατότητα αναπροσαρμογής των στόχων και αναδιαμόρφωση των απαραίτητων διαδικασιών, σύμφωνα με τις εκάστοτε συνθήκες και τις ανάγκες της σχολικής μονάδας.
- Η διατήρηση της αποτελεσματικής επικοινωνίας ανάμεσα στο ανθρώπινο δυναμικό και η δημιουργία υγιούς συναδελφικού κλίματος.
- Η βελτιστοποίηση της απόδοσης των πόρων της σχολικής μονάδας, μέσω της σωστής χρήσης τους.

Ο Σαΐτης (2008) αναφέρει επίσης τη σημασία του προγραμματισμού/ σχεδιασμού σε μια σχολική μονάδα, η οποία περιλαμβάνει τα εξής στάδια: α) την αποτύπωση της τρέχουσας κατάστασης στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα, β) τον καθορισμό των διάφορων δυνατών επιλογών και η εύρεση της καλύτερης διαθέσιμης, γ) τη δημιουργία πλάνου δράσης και δ) την πρόβλεψη για τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Τέλος, σχετικά με την οργάνωση των εκπαιδευτικών μονάδων, ο Κατσαρός (2008) αναφέρει τα βασικότερα πρότυπα οργάνωσης και διοίκησης στην εκπαίδευση, όπως προκύπτουν από διάφορες θεωρίες και προσεγγίσεις πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα (βλέπε Πίνακα 3.1). Αυτά είναι:

- Το γραφειοκρατικό πρότυπο, το οποίο είναι και το συνηθέστερο πρότυπο που εφαρμόζεται στην Ελλάδα. Σύμφωνα με αυτό, η σχολική μονάδα αντιμετωπίζεται σαν μια ακόμα δημόσια υπηρεσία, με σαφείς νόμους και κανόνες, καθορισμένες σχέσεις εξουσίας και στόχους που εξυπηρετούν κυρίως την εκπλήρωση των στόχων που έχουν τεθεί στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Το ορθολογικό πρότυπο οργάνωσης, το οποίο είναι παρόμοιο με το γραφειοκρατικό αλλά διαφέρει στο ότι εστιάζει κυρίως στην διαδικασία λήψης αποφάσεων.
- Το πρότυπο των συστημάτων, όπου επικεντρώνεται στην εσωτερική δομή της σχολικής μονάδας.
- Το συνεργατικό πρότυπο, στο οποίο η λήψη των αποφάσεων αφορά μια συμμετοχική διαδικασία από άτομα με κοινούς στόχους για το εκπαιδευτικό έργο.

- Τα εναλλακτικά πρότυπα:
  - Το πρότυπο χαλαρής συνοχής (αστάθεια στην οργάνωση, στον καθορισμό των στόχων, κλπ.).
  - Το ερμηνευτικό πρότυπο (οι σχέσεις εντός της σχολικής μονάδας καθορίζουν τη δομή της οργάνωσης).
  - Το πρότυπο της κουλτούρας (η αξίες της κοινωνίας και των ατόμων που βρίσκονται στην σχολική μονάδα, προσδιορίζουν τη λειτουργία της).
  - Το πολιτικό πρότυπο (η λήψη αποφάσεων εξυπηρετεί συγκεκριμένα πρόσωπα ή ομάδες).

## 4. Οι τύποι ηγεσίας στην εκπαίδευση

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει ανάλυση των εννοιολογικών ορισμών της ηγεσίας, του ηγέτη και της διοίκησης της εκπαίδευσης και στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα βασικά μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας σύμφωνα με την ταξινόμηση των Leithwood & Duke (1999). Τα μοντέλα που θα αναλυθούν είναι: η καθοδηγητική, η διοικητική, η μετασχηματιστική, η ηθική, η διαπροσωπική και η ενδεχομενική ηγεσία.

### 4.1 Ηγεσία – Έννοιες και ορισμοί

Στον κόσμο της Διοικητικής Επιστήμης ο ορισμός και η έννοια της ηγεσίας κατέχει περίοπτη θέση και αποτελεί σημαντικό παράγοντα για το αν θα λειτουργήσει αποδοτικά ένας οργανισμός. Στην βιβλιογραφία εμφανίζονται δεκάδες ορισμοί της ηγεσίας και δίνονται εκατοντάδες απαντήσεις για το τι είναι ηγεσία, μέσα από ένα τεράστιο πλήθος αναφορών. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τον Harris (2005) δεν έχει καθοριστεί επακριβώς ποιο είναι το καταλυτικό στοιχείο που διαχωρίζει τον ηγέτη από τον μη ηγέτη.

Η ηγεσία είναι μια έννοια πολυσύνθετη και υπάγεται διαφορετικά αναλόγως τον τομέα στον οποίο δραστηριοποιείται αλλά και τους προκαθορισμένους στόχους της ομάδας. Έχουν προταθεί αρκετοί ορισμοί κατά την διάρκεια των χρόνων. Για παράδειγμα, ο Σαϊτής

(2005, σ. 240) ορίζει την ηγεσία ως «την διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών της οργάνωσης (άτυπης ή τυπικής) από κάποιον, ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος» ενώ ο Πασιαρδής (2004, σ. 209) αναφέρει πως «η ηγεσία είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά». Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002), καθηγητή ηγεσίας και Μάνατζμεντ, οι περισσότεροι ορισμοί έχουν μια συγκεκριμένη κατεύθυνση που σχετίζεται με τον παρακάτω ορισμό: «Ως ηγεσία ορίζεται η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και την φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον».

Το έργο του ηγέτη μιας ομάδας είναι άκρως απαιτητικό και απαραίτητο στα σύγχρονα ανταγωνιστικά και δυναμικά περιβάλλοντα (Uhl-Bien και συν., 2016). Ως ηγέτης ορίζεται το άτομο εκείνο το οποίο ασκεί επιρροή και καταφέρνει να επιτυγχάνει την εθελοντική και πρόθυμη συμμετοχή των συνεργατών του είτε για την υλοποίηση των προσωπικών στόχων του είτε για την υλοποίηση ενός συνολικού έργου με όραμα που να οδηγεί σε πραγματική αλλαγή (Μπουραντάς, 2002). Ο ρόλος του ηγέτη είναι να στηρίζει τις προσπάθειες των εργαζομένων και οι αρμοδιότητές του συνδέονται άμεσα με τον τομέα της οργανωσιακής συμπεριφοράς. Όπως προαναφέρθηκε, δεν είναι όλοι οι μάνατζερ ηγέτες αλλά και να μπορούσαν να γίνουν, δεν θα είχαν την δυνατότητα από μόνοι τους να καταφέρουν να επιλύσουν τις δυσκολίες που εμφανίζονται στους οργανισμούς. Οι Uhl-Bien και συν., (2016, σ. 60) χαρακτηριστικά αναφέρουν πως «η ηγεσία είναι μια διαδικασία, όχι απλώς η συμπεριφορά του ηγέτη, και προϋποθέτει πως οι ηγέτες και οι ακόλουθοι θα συνεργαστούν για να επιτύχουν από κοινού τους στόχους της ηγεσίας». Συνοπτικά αυτό σημαίνει πως ένας ηγέτης δεν μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά και να επιτύχει τους στόχους του χωρίς την μαζική βοήθεια των υφιστάμενων του, οι οποίοι αποτελούν το σημαντικότερο μέρος της διεργασίας της ηγεσίας (leadership process).



## 4.2 Ηγεσία και διοίκηση

Ένα ερώτημα που ταλαιπωρεί τους ερευνητές τα τελευταία χρόνια είναι για το αν ο ηγέτης «γεννιέται ή γίνεται». Ο Rost (1985) υποστήριξε πως πολλοί διευθυντές δεν είναι ηγέτες και δεν έχουν καν τα στοιχεία εκείνα που χρειάζονται για να ακολουθήσουν το δρόμο της ηγεσίας. Η μία σχολή σκέψης υποστηρίζει πως η ηγεσία είναι αποτέλεσμα γενετικής υπόστασης ενώ η δεύτερη σχολή πως η σκληρή προσπάθεια και εξάσκηση μπορεί να σε οδηγήσει στην ηγεσία μιας ομάδας. Υπέρμαχος της πρώτης κατά σειρά θεωρίας, είναι και ο Dr. Jan- Emmanuel De Neve, που μετά από γενετική έρευνα που πραγματοποίησε, στο University College του Λονδίνου, σε 4000 δίδυμους, υποστήριξε πως υπάρχει το «γονίδιο του ηγέτη» το οποίο συμβάλει στην τάση κάποιων ανθρώπων να αναλαμβάνουν υποχρεώσεις και πρωτοβουλίες και κατ' επέκταση ότι το 1/4 των ηγετικών γνωρισμάτων ενός ατόμου οφείλεται σε γενετικά αίτια (De Neve et al., 2013).

Από την άλλη μεριά υπάρχει και εκείνη η μερίδα ερευνητών που υποστηρίζει πως μέσα από την καλλιέργεια κάποιων συγκεκριμένων δεξιοτήτων, την σκληρή δουλειά, την επιμονή και την συνεχή εξάσκηση μπορεί να αναδειχθεί μια ηγετική προσωπικότητα. Υποστηρικτής αυτής της θεωρίας είναι και ο Warren Bennis, που συνετέλεσε σύμβουλος 4 πρόεδρων της Αμερικής και είχε την δυνατότητα να ερευνήσει τα πάντα όσον αφορά την ηγεσία και τους ηγέτες. Ο ίδιος υποστήριξε πως η ύπαρξη του γονιδίου είναι ένας καλοστημένος μύθος και πως οι ηγέτες γίνονται έπειτα από σκληρή προσπάθεια, εντατική δουλειά και καθημερινή δράση (Ambler, 2017).

Παράλληλα πολλοί ερευνητές έχουν αναφερθεί και στην διαφορά ηγεσίας και διοίκησης, υποστηρίζοντας συνοπτικά πως ο ηγέτης εμπνέει με την εμπιστοσύνη και την πειθώ που διαθέτει, έχει μακροπρόθεσμη προοπτική, ενδιαφέρεται για πραγματικές αλλαγές και οραματίζεται οργανωτικές και πολιτικές αλλαγές, και ενεργεί με βάση τον σκοπό της ομάδας. Αντιθέτως, η διοίκηση συνηθίζεται να δίνει εντολές και οδηγίες για την επίτευξη των στόχων, έχει βραχυπρόθεσμη προοπτική και υπάρχει μια εντελώς διαφορετική προσέγγιση στο θέμα του σκοπού της ομάδας (Burns, 1978).

Μια διαφορετική οπτική αλλά πιθανότατα η πιο στοχευμένη δίνεται από τον Πασιαρδή (2004), όπου υποστηρίζει πως οι έννοιες της διοίκησης και της ηγεσίας αλληλοσυμπληρώνονται και θα πρέπει να συνυπάρχουν σε έναν οργανισμό. Συγκεκριμένα αναφέρει πως ο ρόλος της διοίκησης είναι η αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού σύμφωνα με τα νομοθετικά πλαίσια και ο ρόλος της ηγεσίας, με δεδομένες αυτές τις

προϋποθέσεις, είναι να προσφέρει το όραμα και την κατεύθυνση για ριζικές πολιτικές και οργανωτικές αλλαγές. Συνοψίζοντας, ο Πασιαρδής (2004, σ. 210) δηλώνει πως ο ηγέτης «είναι οραματιστής και ενθαρρύνει με τις καινοτομίες και τις πρωτοβουλίες» ενώ ο διευθυντής «σέβεται το σύστημα και τηρεί τους νόμους και την πολιτική του υπουργείου».

### **4.3 Μοντέλα ηγεσίας**

Οι τάσεις που αναπτύχθηκαν στην Διοικητική Επιστήμη μετά την δεκαετία του '80 οριοθέτησαν και δρομολόγησαν τις προσεγγίσεις της Ηγεσίας στον τομέα της Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Οι προσεγγίσεις αυτές, ταξινομήθηκαν σε μοντέλα – τύπους ηγεσίας, από διάφορους συγγραφείς της εποχής. Η ταξινόμηση των Leithwood & Duke (1999) θεωρείται ως μία από τις πιο γνωστές ταξινομήσεις που αφορούν την διοίκηση της εκπαίδευσης και είναι αυτή που θα ακολουθηθεί και στην παρούσα έρευνα. Σύμφωνα με αυτήν την ταξινόμηση, τα βασικά μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι η καθοδηγητική (instructional), η διοικητική (managerial), η μετασχηματιστική (transformational), η ηθική (moral), η διαπροσωπική, και η ενδεχομενική (contingent) ηγεσία.

#### **4.3.1 Καθοδηγητική Ηγεσία**

Η ηγέτης στην εκπαιδευτική ηγεσία έχει ως στόχο την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας και την μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών χωρίς καμία διάκριση. Σε αυτό το σημείο αξίζει να επισημανθεί πως ο ηγέτης στην προκειμένη περίπτωση εστιάζει την προσοχή του στους εκπαιδευτικούς και στην συνολική συμπεριφορά τους καθώς επηρεάζουν άμεσα την μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών (Harris, 2005). Οι ηγέτες αντλούν την δύναμη εξουσίας από τις διοικητικές θέσεις τις οποίες έχουν αποκτήσει έχοντας στην διάθεσή τους εξειδικευμένες γνώσεις και πτυχία. Η εκπαιδευτική ηγεσία στηρίζεται σε κάποιες βασικές αρχές που έχουν να κάνουν με την ανάπτυξη προτύπων διδασκαλίας και περιεχομένου, με την θέσπιση υψηλών προσδοκιών για τις επιδόσεις, με την δημιουργία κουλτούρας δια βίου μάθησης για τους ενήλικες, με τον καθορισμό της μάθησης ως προτεραιότητα και με την χρήση πολλών και διαφορετικών πηγών δεδομένων για την αξιολογική διαδικασία (DuFour, 2002).

#### **4.3.2 Διοικητική Ηγεσία**

Στην διοικητική ή διαχειριστική ηγεσία ο ηγέτης έχει ως βασικό στόχο την τήρηση του προβλεπόμενου νομοθετικού πλαισίου. Βασικές αρχές της διοικητικής ηγεσίας είναι η

συνεργασία, η αλληλεγγύη, η ομαδικότητα, η λογική καθώς και η συνολική διαμόρφωσης οργανωτικής δομής της σχολικής ενότητας με βάση τις αρχές που προαναφέρθηκαν (Sergiovanni, 2001). Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως ο ηγέτης λειτουργεί με βάση την λογική και στερείται της έννοιας του οράματος και της καινοτομίας, ακολουθεί κατά γράμμα τους νόμους και είναι υπεύθυνος για την διαχείριση των σχολικών υποδομών, για τους οικονομικούς πόρους και τα υλικά, για την διαχείριση των μαθητών, για την αποτελεσματική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς, για την πρόληψη πιθανών προβλημάτων και για την γενικότερη σχολική βελτίωση (Leithwood & Duke, 1999).

#### **4.3.3 Μετασχηματιστική Ηγεσία**

Στην μετασχηματιστική ηγεσία ο ηγέτης εστιάζει στο ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού και πιο συγκεκριμένα στην ριζοσπαστική αλλαγή τόσο των ίδιων των ηγετών όσο και της υπόλοιπης σχολικής κοινότητας (Sergiovanni, 2001). Πιο πρακτικά ο ηγέτης μεριμνά ώστε το όραμα της σχολικής κοινότητας να γίνει κατανοητό σε όλο το ανθρώπινο δυναμικό ώστε να υπάρχει η δυνατότητα συμμετοχής τόσο των ηγετών όσο και των συνεργατών με κύριο σκοπό την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων (Bush, 2007). Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος είναι πασιφανές πως οι μετασχηματιστικοί ηγέτες πρέπει να αναπτύξουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ένα φιλικό περιβάλλον ώστε να συμβαδίσουν οι προσωπικές φιλοδοξίες των συνεργατών με το όραμα και τους στόχους της σχολικής μονάδας. Συνοπτικά, εντοπίζονται οκτώ διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας στον εκπαιδευτικό κλάδο που έχουν να κάνουν με την παροχή διανοητικής παρακίνησης, τον οραματισμό του εκπαιδευτικού οργανισμού, την ανάλυση των στόχων, την προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης, την δημιουργία γόνιμης σχολικής κουλτούρας και περιβάλλοντος, την καλλιέργεια προσδοκιών υψηλής απόδοσης, την παροχή προτύπων για τις βέλτιστες πρακτικές και τις αξίες του οργανισμού και, τέλος, την ανάπτυξη δομών που διευκολύνουν τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Leithwood, 1994).

#### **4.3.4 Ηθική Ηγεσία**

Ο ηγέτης στην προκειμένη περίπτωση εστιάζει στην διατήρηση των δημοκρατικών αρχών και στην δημιουργία ενός φιλικού περιβάλλοντος όπου θα προάγεται το συνεργατικό πνεύμα εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας (Sergiovanni, 1992). Η ηθική ηγεσία δίνει έμφαση στην ολιστική μάθηση και στο ότι κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας αναπτύσσεται με ενθάρρυνση και εμπιστοσύνη (Wasserberg, 1999). Ο ηγέτης οφείλει να είναι πρότυπο τάξης και ηθικής τόσο εντός όσο και εκτός του σχολικού πλαισίου, να προσφέρει ίσες και ίδιες

ευκαιρίες για όλους, να προάγει την δικαιοσύνη, την ισότητα, την συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα, να δείχνει κατανόηση, να έχει υψηλές προσδοκίες, να μπορεί να καθοδηγήσει την ομάδα σε ανώτερα επίπεδα ηθικής ανάπτυξης και να δεσμευτεί ως προς τους διάφορους στόχους της σχολικής κοινότητας (Bush & Glover, 2003). Συνοψίζοντας, η ηθική ηγεσία οφείλει να στηρίζεται σε σταθερά θεμέλια και σε επαγγελματικές και προσωπικές αρχές με πλήρη έμφαση στην ολιστική μάθηση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

#### **4.3.5 Διαπροσωπική Ηγεσία**

Στην διαπροσωπική ηγεσία ο ηγέτης στηρίζεται ουσιαστικά στην διαπροσωπική νοημοσύνη που ο West-Burnham (2001) ορίζει ως μία *«αυθεντική σειρά από διαισθητικές συμπεριφορές που προέρχονται από αυξημένη αυτεπίγνωση και αυτογνωσία η οποία διευκολύνει την αποτελεσματική εμπλοκή με άλλους»*. Συνεπώς, κεντρικός άξονας της διαπροσωπικής ηγεσίας είναι το συνεργατικό πνεύμα και οι διαπροσωπικές σχέσεις που προάγει ο ηγέτης στην ομάδα. Επιπροσθέτως, ο ηγέτης οφείλει να εμπνέει και να κινητοποιεί τα μέλη του σχολείου και να δημιουργεί ουσιαστικές διαπροσωπικές σχέσεις ώστε να μπορεί να διαχειριστεί αποτελεσματικά τυχόν συγκρούσεις που μπορεί να δημιουργηθούν στο επίπεδο της σχολικής κοινότητας. Συνεπώς, δεδομένου ότι οι διαπροσωπικοί ηγέτες επιδιώκουν μια συνεργατική προσέγγιση στην σχολική κοινότητα και είναι υπεύθυνοι για το ειρηνικό κλίμα στο χώρο του σχολείου, διαθέτουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης με αποτέλεσμα να μπορούν να διαβάσουν τις κινήσεις του σώματος, τα εκφραστικά σημάδια στα πρόσωπα των συνεργατών, τα αισθήματα, την φωνή και τις χειρονομίες και κατέχουν ισχυρές δεξιότητες επικοινωνίας (Goleman, 1999). Τέλος, ο ηγέτης στην διαπροσωπική ηγεσία οφείλει να αποτελεί πρότυπο ηθικής αλλά και να προτάσσει και προάγει το δημοκρατικό πνεύμα και την ελεύθερη έκφραση απόψεων μέσα σε ένα κλίμα συνεργατικότητας και αλληλεγγύης (West-Burnham, 2001).

#### **4.3.6 Ενδεχομενική Ηγεσία**

Ένα σχολείο, το οποίο διαθέτει διαφορετικές οργανωτικές ανάγκες και διατρέχεται από ένα πολύπλευρο δίκτυο σχέσεων και διαφορετικά πλαίσια εφαρμογής διαστάσεων της ηγεσίας, δεν μπορεί να στηριχθεί σε έναν ηγέτη που είναι περιορισμένος και κατάλληλα καταρτισμένος σε έναν μόνο από τους παραπάνω τύπους ηγεσίας που έχουν αναφερθεί. Αντιστρόφως, η αποτελεσματικότητα του σχολείου καθορίζεται από την ικανότητα του ηγέτη να ανταποκρίνεται στις διάφορες ανάγκες που εμφανίζονται με διαφορετικό τρόπο, έχοντας ως βάση και ως μπούσουλα τις πολυάριθμες στρατηγικές από τους επιμέρους τύπους ηγεσίας

και επιλέγοντας την καταλληλότερη για την εκάστοτε περίπτωση (Leithwood et al., 1999). Η ενδεχομενική ηγεσία δίνει την δυνατότητα στον ηγέτη να εκμεταλλευθεί όποια στοιχεία επιθυμεί από τα υπόλοιπα μοντέλα ηγεσίας, με σκοπό να αντιμετωπίσει τις διάφορες ανάγκες και δυσκολίες που θα δημιουργηθούν στο σχολικό περιβάλλον κατά την διάρκεια του έτους.

#### **4.3.7 Σύνοψη των κύριων σημείων των μοντέλων ηγεσίας**

Συμπερασματικά τα μοντέλα ηγεσίας που παρουσιάστηκαν στοχεύουν το καθένα σε ξεχωριστό σκέλος της ηγεσίας στο σχολείο. Μια συνολική και συνοπτική ανάλυση των μοντέλων ηγεσίας παρουσιάζεται άρτια στην εμπειρική μελέτη της Χρονοπούλου (2012), σύμφωνα με την οποία η Διοικητική ηγεσία επικεντρώνεται στις οργανωτικές πολιτικές και τις διαδικασίες του σχολείου, η Εκπαιδευτική εστιάζει στην μάθηση και τη διδασκαλία, η Ηθική στις αξίες του ηγέτη και του σχολείου, ενώ η Ενδεχομενική αφορά τις διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων και αντιμετώπισης έκτακτων περιστάσεων και αναγκών. Τέλος, η Μετασχηματιστική ηγεσία τονίζει τη σημασία της δέσμευσης του προσωπικού για την υλοποίηση της αποστολής του σχολείου και η Διαπροσωπική τη σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται στο σχολείο. Είναι φανερό πως ο ηγέτης σχετίζεται άμεσα με την αποτελεσματική δράση και την σωστή οργάνωση της εκπαιδευτικής διοίκησης. Τον ρόλο του ηγέτη σε μια εκπαιδευτική μονάδα τον έχει ο διευθυντής, και αποτελεί τον κεντρικό άξονα της λειτουργίας της. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα αναλυθεί ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή σε μια σχολική μονάδα.

## **5. Ο ρόλος του διευθυντή**

Η διευθυντική θέση μέσα στην οργάνωση της σχολικής μονάδας λαμβάνει πολύ σημαντικό ρόλο καθώς φέρει όλη την ευθύνη της ομαλής και αποδοτικής λειτουργίας του σχολικού περιβάλλοντος. Στο παρόν κεφάλαιο θα αναλυθούν τα καθήκοντα του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας με βάση τον Νόμο 1566/85 (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985) και θα γίνει μια αναλυτική προσέγγιση των υποχρεώσεων και του πολυσύνθετου ρόλου που αναλαμβάνει για να καλύψει τις επιταγές του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος. Για το τέλος, θα γίνει μια σύντομη αναφορά και στα καθήκοντα του υποδιευθυντή και τον βοηθητικό αλλά εξίσου σημαντικό ρόλο που καλείται να διαδραματίσει για να στηρίξει το έργο και τους στόχους του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί πως τα καθήκοντα και ο ρόλος του διευθυντή που θα αναλυθούν παρακάτω αφορούν τους διευθυντές τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που αποτελούν το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας.

## **5.1 Τα καθήκοντα του Διευθυντή με βάση τον Νόμο 1566/85 του άρθρου 11**

Σύμφωνα με τον Νόμο 1566/85 (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985), του άρθρου 11, ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας είναι *«αδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων. Μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους»*. Ο ρόλος και το έργο του Διευθυντή καθορίζονται από την Υπουργική Απόφαση Αριθ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 (ΦΕΚ 1340/16-10-2002) με βάση την οποία είναι υπεύθυνος για το διοικητικό, παιδαγωγικό και επιστημονικό σκέλος της σχολικής μονάδας και βρίσκεται στην κορυφή της. Κατά συνέπεια, ο ρόλος του Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι πολυσύνθετος και καλείται να αναλάβει σημαντικές ευθύνες με βασικό στόχο την εξασφάλιση της ομαλής και αποδοτικής σχολικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Στην ραγδαία αναπτυσσόμενη κοινωνία όμως, ο ρόλος του σχολείου αποκτά δυναμικό χαρακτήρα και, κατά συνέπεια, αλλάζει και ο ρόλος του διευθυντή που καλείται να αποκτήσει νέους ρόλους και νέα πρόσωπα στο σχολικό περιβάλλον (Δημητρίου, 2010).

## **5.2 Ο ρόλος του Διευθυντή σε μια σύγχρονη σχολική μονάδα**

Αφετηριακά, ο διευθυντής αποτελεί ηθικό, παιδαγωγικό, διδακτικό και διαπροσωπικό πρότυπο τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές και για το σύλλογο κηδεμόνων. Συνεπώς, ο ρόλος του προϋποθέτει την θέσπιση κανόνων συμπεριφοράς μέσα στο σχολικό περιβάλλον, την θέσπιση κανόνων για σεβασμό προς την διαφορετικότητα και την μέριμνα για την απaráμιλλη τήρηση των παραπάνω κανόνων δημοκρατικής συμπεριφοράς. Πέρα από την θέσπιση των κανόνων όμως, είναι υπεύθυνος και για την ευαισθητοποίηση των μελών μιας σχολικής κοινότητας σε κοινωνικά, θρησκευτικά πολιτιστικά ή φυλετικά θέματα καθώς και για την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών όσον αφορά την αποδοχή διαφορετικών ρυθμών μάθησης είτε για μαθητές με μαθησιακές ανάγκες είτε για χαρισματικούς μαθητές (Αθανασούλα – Ρέππα και συν., 1999).

Παράλληλα, αποκτά τον πολυσύνθετο και αρκετά δύσκολο ρόλο του εμπνευστή για όλο το σχολικό εργατικό προσωπικό και για τους μαθητές, για την προσπάθεια που καταβάλουν τόσο σε εκπαιδευτικό επίπεδο όσο και για τις καινοτόμες ενέργειες που υλοποιούν εκτός σχολικού περιβάλλοντος (Δημητρίου, 2010). Εν συνεχεία, σημαντικός είναι και ο ρόλος του

καθοδηγητή που αναλαμβάνει για τα μέλη της σχολικής κοινότητας, ειδικότερα στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Ως διευθυντής-καθοδηγητής οφείλει να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για τους στόχους της σχολικής κοινότητας, να παρουσιάζει και να αναλύει το ημερήσιο πρόγραμμα, να στηρίζει τους νέους εκπαιδευτικούς και να τους καθοδηγεί τόσο στην αρχή όσο και κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς και γενικότερα να δημιουργεί αποτελεσματικούς διάλους επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς με στόχο την πλήρη, σταθερή και συνεχή ενημέρωσή τους για το πρόγραμμα διδασκαλίας αλλά και για τις δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν κατά την διάρκεια της ημέρας. Επίσης, να υποστηρίζει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε διδακτικά και παιδαγωγικά θέματα, από στελέχη παιδαγωγικής καθοδήγησης και, αν είναι εφικτό, να αξιοποιεί τις ιδιαίτερες ικανότητες των μελών του συλλόγου για την ενδοσχολική επιμόρφωσή του εκπαιδευτικού προσωπικού (Δημητρίου, 2010). Τέλος, ως διευθυντής, είναι σημαντικό να αναγνωρίζει πως και η δικιά του επιμόρφωση σε διοικητικά, παιδαγωγικά και τεχνολογικά θέματα κρίνεται αναγκαία καθώς, όπως προαναφέρθηκε, ο ρόλος του διευθυντή στην σημερινή πραγματικότητα απαιτεί διαρκής ενημέρωση για τις αλλαγές που πραγματοποιούνται και πολύπλευρη επιστημονική, παιδαγωγική και τεχνολογική κατάρτιση στη λειτουργία και διοίκηση σχολικών μονάδων.

Επιπροσθέτως, είναι σημαντικό για τον διευθυντή μιας σχολικής μονάδας να κατέχει όλες τις απαραίτητες γνώσεις που αφορούν τις νέες τεχνολογίες και να συνειδητοποιεί πως είναι καίριες για την αναβάθμιση και την διευκόλυνση του διδακτικού έργου καθώς και για την κατάκτηση αλλά και την διάχυση γνώσεων. Παράλληλα, ο διευθυντής οφείλει να αναγνωρίσει την αναγκαιότητα των συλλογικών δραστηριοτήτων με βιωματικό χαρακτήρα όπου συμβάλλουν στην διαμόρφωση της κουλτούρας μιας σχολικής μονάδας και συντελούν στην συσπείρωση των μαθητών καθώς και στην αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού προσωπικού με τους μαθητές. Έτσι, κρίνεται αναγκαία η δρομολόγηση και στήριξη καινοτόμων δράσεων, όπως για παράδειγμα η λειτουργία σχολικής βιβλιοθήκης, η οργάνωση περιβαλλοντικών δράσεων, η έκδοση μαθητικού περιοδικού, τα προγράμματα Αγωγής Υγείας, εκπαιδευτικές εκδρομές Πολιτιστικής δράσης, όπου οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να καλλιεργήσουν το αίσθημα της υπευθυνότητας και της ενσυναίσθησης, της επικοινωνίας και της ελεύθερης έκφρασης, της συνεργασίας, της κριτικής σκέψης, του δημοκρατικού διαλόγου και της κοινωνικής ευθύνης (Δημητρίου, 2010).

Όσον αφορά την λήψη αποφάσεων, οφείλει να ακολουθεί το συναινετικό και συλλογικό μοντέλο και να στηρίζει την δημοκρατική και συμμετοχική διαδικασία, χωρίς να γίνεται κατάχρηση εξουσία και μονομερή λήψη αποφάσεων (Δημητρίου, 2010). Κατά συνέπεια, ο

διευθυντής θα πρέπει να διαθέτει κάποια θεμελιώδη χαρακτηριστικά, όπως εντιμότητα, κοινωνικότητα, ενσυναίσθηση, επαγγελματισμό και συνεργατικότητα ώστε να δημιουργηθεί ένα βιώσιμο κλίμα συνεργασίας μεταξύ του ιδίου και του υποδιευθυντή και των υπολοίπων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας για την συμμετοχική λήψη αποφάσεων. Ένας διευθυντής που λειτουργεί με εξωστρεφή πολιτική και έχει δημιουργήσει ένα δημοκρατικό σχολείο θέτει ισχυρές βάσεις για να θωρηθεί η σχολική μονάδα αναπόσπαστο και οργανικό κομμάτι τόσο της τοπικής όσο και της ευρύτερης κοινωνίας. Έτσι, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για οργάνωση ημερίδων με θέματα ψυχολογίας, συμβουλευτικής και παιδαγωγικής αλλά και πολιτιστικά ή πολιτικά δρώμενα με την συνεργασία της τοπικής αυτοδιοίκησης αλλά και διαφόρων άλλων πολιτιστικών και καλλιτεχνικών φορέων. Τέλος, σημαντικός είναι και ο ρόλος του ως προς την ανάπτυξη σταθερών σχέσεων εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων. Για να το πετύχει αυτό, χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη του την άποψή τους για τυχόν προβλήματα που θα δημιουργηθούν στην σχολική μονάδα αλλά και να συγκαλεί συμβούλιο ανά τακτά χρονικά διαστήματα ώστε να τους ενημερώνει για την πορεία των μαθητών σε εκπαιδευτικό και ηθικό επίπεδο. Εξυπακούεται πως πρέπει να αποστέλλει επίσημη πρόσκληση στο Σύλλογο Γονέων για εορταστικές ή άλλες πολιτιστικές εκδηλώσεις που διοργανώνονται και ο ίδιος ο διευθυντής να δηλώνει παρόν σε τυχόν προσκλήσεις που μπορεί να δεχθεί για αντίστοιχα δρώμενα (Δημητρίου, 2010). Με τον τρόπο αυτό βελτιώνεται ο διάυλος επικοινωνίας μεταξύ γονέων και διοίκησης και αναπτύσσεται ένα φιλικό κλίμα αλληλοϋποστήριξης και αλληλοκατανόησης.

Επιπλέον, είναι αρμόδιος να συγκροτεί με πράξη του τις επιτροπές για τις εξετάσεις, για τη συγκέντρωση των δικαιολογητικών και την έκδοση των αποτελεσμάτων και όσες άλλες προβλέπονται, να συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό προσωπικό, όπως ορίζει η νομοθεσία, να ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου, να έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (Σαΐτης, 2007). Εξίσου σημαντική είναι η μέριμνα για την εξασφάλιση συνθηκών υγιεινής και ασφάλειας στο χώρο της σχολικής μονάδας και η συνεχής βελτίωσή της, καθώς και ο ορισμός απαραίτητων κανόνων και μέτρων για την προστασία της δημόσιας περιούσιας. Η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών για τα παραπάνω αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση καθώς ένα καθαρό και



ευχάριστο περιβάλλον συμβάλει στην αύξηση της μαθησιακής αλλά και εκπαιδευτικής απόδοσης.

Επιπλέον, ένας διευθυντής-ηγέτης οφείλει να μάθει να παρακάμπτει τα όποια εμπόδια και να προσπαθεί να πετύχει τους στόχους του. Κάτι τέτοιο φυσικά δεν είναι καθόλου εύκολο και αυτό φαίνεται στην προσπάθεια εφαρμογής στην πράξη των προηγούμενων αρχών. Ακόμα και ο πιο σωστός προγραμματισμός μπορεί να μην οδηγήσει στην υλοποίηση των στόχων, αφού οι καθημερινές δυσκολίες, απρόβλεπτες ή μη, είναι πολλές, όπως ο σύνθετος ρόλος του διευθυντή, η γραφειοκρατία και η έλλειψη επαρκούς γραμματειακής στήριξης, ο περιορισμός της πρωτοβουλίας από το ισχύον σύστημα ελέγχου, κ.α. Παρά τις προαναφερθείσες δυσκολίες, ένας διευθυντής-ηγέτης οφείλει επίσης να προσαρμόζεται στην εκάστοτε τοπική κοινωνική πραγματικότητα, σεβόμενος ταυτόχρονα τους σχολικούς νόμους και διατάξεις αλλά και την παράδοση, τα έθιμα, και τη φυσιολογία της τοπικής κοινότητας, συμβάλλοντας στην αναδιαμόρφωση και βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2005).

### **5.3 Ο ρόλος του Υποδιευθυντή**

Όπως διαφαίνεται, ο ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι πολυσύνθετος και απαιτητικός και καλείται με το έργο του να διεκπεραιώσει τις υποθέσεις που αφορούν την σχολική μονάδα, να θέσει τους κατάλληλους στόχους για την αναβάθμισή της και εν τέλει να καταφέρει να υλοποιήσει αυτούς τους στόχους. Συνοδοιπόρο σε αυτό το, κατά ομολογία, δύσκολο έργο έχουν τον υποδιευθυντή, που σύμφωνα με τον Νόμο 1566/85 (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985), του άρθρου 11, «ο υποδιευθυντής αναπληρώνει το διευθυντή του σχολείου, όταν δεν υπάρχει, απουσιάζει ή κωλύεται. Εάν υπηρετούν υποδιευθυντές περισσότεροι του ενός, ο αναπληρωτής ορίζεται από το διευθυντή. Αν δεν υπάρχει διευθυντής, ο αναπληρωτής ορίζεται με απόφαση του νομάρχη. Βοηθάει το διευθυντή στην άσκηση των καθηκόντων του και είναι υπεύθυνος για την διεξαγωγή της διοικητικής υπηρεσίας του σχολείου». Παρότι η λειτουργία του θεσμού του υποδιευθυντή είναι σχετικά σύντομη στην Ελλάδα, κατέχει σημαντικό ρόλο στο σχολείο καθώς αναπληρώνει το κενό του διευθυντή σε περίπτωση απουσίας του τελευταίου και παράλληλα αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ της ηγεσίας (διευθυντή) του σχολείου και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Τέλος, είναι καθήκον του να αναλαμβάνει κάποιες διαδικαστικές αρμοδιότητες ώστε ο διευθυντής να έχει επαρκή χρόνο για την λήψη σημαντικών αποφάσεων με στόχο τη βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα παρουσιαστεί διαχρονικά η διαδικασία εκλογής διευθυντών από το βασιλικό διάταγμα του 1915 και το πρώτο σύστημα επιλογής διευθυντών μέχρι το νεότερο σύστημα που θεσπίστηκε το 2017 και έχει ισχύ μέχρι και σήμερα.

## **6. Η διαχρονική εξέλιξη της διαδικασίας επιλογής των διευθυντών**

Τις τελευταίες δεκαετίες, έχει παρατηρηθεί πως το σύστημα επιλογής διευθυντών στην Ελλάδα μεταβάλλεται συχνά. Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει μια αναδρομή στο παρελθόν και θα εξεταστούν συνοπτικά τα συστήματα επιλογής διευθυντών από το πρώτο σύστημα επιλογής όπως οριζόταν με το βασιλικό διάταγμα του 1915 μέχρι το νέο σύστημα που θεσπίστηκε το 2017 και ισχύει μέχρι και σήμερα.

## 6.1 Τα συστήματα επιλογής με την μεταπολίτευση

Μέχρι και το 1978 για την επιλογή διευθυντών στις σχολικές μονάδες εφαρμοζόταν το βασιλικό διάταγμα της 16/04/1915. Το 1976 όμως, ψηφίζεται ένα νέο διάταγμα για την παιδεία, όπου τα κριτήρια που λαμβάνονταν υπόψη για την επιλογή διευθυντών ήταν η αρχαιότητα, η εξέταση του υπηρεσιακού του φακέλου και η τελική εκλογή από ένα ειδικό συμβούλιο που είχε οριστεί. Μάλιστα, σύμφωνα με την 4η παράγραφο του άρθρου 37, του ίδιου νόμου, οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές εκλέγονται μόνο από τους κλάδους της θεολογίας, της φιλολογίας, του μαθηματικού, του φυσικού, της γαλλικής και αγγλικής γλώσσας, και του οικονομικού αν πρόκειται για θέση σε Λύκειο Οικονομικής κατεύθυνσης. Σύμφωνα με τον Ν. 309/1976 (ΦΕΚ 100/Α/30- 4- 1976), τα προσόντα που λάμβανε υπόψη το συμβούλιο για την αξιολόγηση του υποψήφιου ήταν: η παιδαγωγική και η διδακτική ικανότητα, η διοικητική ικανότητα, η ευσυνειδησία και τα επιστημονικά προσόντα που αφορούσαν τα πτυχία που διέθεταν και την επιστημονική κατάρτιση. Το καθένα από τα παραπάνω αξιολογούνταν με βάση μια συγκεκριμένη κλίμακα βαθμολόγησης όπου η διαβάθμιση είχε ως εξής: Εξάιρετος (10-9), Λίαν Καλώς (8-7), Καλώς (6-5), Μέτριος (4-3) και Ακατάλληλος (2-1). Ο υποψήφιος θα έπρεπε να έχει βαθμολογία τουλάχιστον 45 μονάδων με άριστα το 50 και ελάχιστο χαρακτηρισμό προσόντων το «Λίαν Καλώς».

Στη συνέχεια με τον Ν. 1304/1982 (ΦΕΚ 144/Α/7-12-1982) καταργούνται οι Επόπτες και οι Επιθεωρητές αντίστοιχα και θεσμοθετούνται οι Σχολικοί Σύμβουλοι με καθήκοντα Παιδαγωγικής Καθοδήγησης και οι Προϊστάμενοι Εκπαίδευσης που αναλαμβάνουν τα διοικητικά καθήκοντα. Παράλληλα, σύμφωνα με την ίδια μεταρρύθμιση, οι σχολικοί σύμβουλοι εκλέγονται με βάση τις πανεπιστημιακές τους σπουδές, το συγγραφικό και ερευνητικό τους έργο, τις ξένες γλώσσες και την επιμόρφωσή τους. Αξιοσημείωτο είναι πως βασικό κριτήριο αποτελούσε τόσο η κοινωνική τους προσφορά όσο και η γενικότερη προσωπικότητα του υποψηφίου που ελεγχόταν μέσα από προφορική συνέντευξη-συζήτηση που διεξαγόταν.

Ακολούθησε ο Ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985) όπου ιδρύονται τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΥΣΠΕ) και είναι υπεύθυνα για την επιλογή των διευθυντών. Βασικά κριτήρια αποτελούν η υπηρεσιακή κατάσταση, οι εκπαιδευτικές και διοικητικές ικανότητες, το εκπαιδευτικό και συγγραφικό τους έργο, η μετεκπαίδευση και η κοινωνική προσφορά και η προσωπικότητά τους. Με το Π.Δ. 249/1986

(ΦΕΚ 118/31-07-1986) για τοποθετήσεις προϊσταμένων διευθύνσεων και γραφείων εκπαίδευσης, γραφείων φυσικής αγωγής, διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και διευθυντών και υπευθύνων τομέων σχολικών εργαστηριακών κέντρων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συμπληρωματικά κριτήρια αποτέλεσαν και κάποια κοινωνικά κριτήρια όπως η προστασία ανηλίκων και η συνυπηρέτηση.

Ο Ν. 2043/1992 (ΦΕΚ 79/Α/19-5-1992) (βλ. Πίνακα 6.1) φέρνει μεγάλες αλλαγές στην εποπτεία και στην διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συνεπώς, τα κριτήρια επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων ορίζονται ως εξής: αρχαιότητα (μέγιστο 30 μονάδες), παιδαγωγικά και επιστημονικά προσόντα (μέγιστο 20 μονάδες), αξιολόγηση σχολικών συμβούλων (μέγιστο 15 μονάδες), εκθέσεις διευθυντών σχολείου (μέγιστο 15 μονάδες) και τέλος προσωπικότητα του υποψηφίου που ελέγχεται από το ειδικό συμβούλιο (μέγιστο 20 μονάδες). Παρόλα αυτά, για την διαδικασία της πρώτης επιλογής, εκτιμήθηκαν μόνο 3 κατηγορίες με την εξής κλίμακα βαθμολόγησης: υπηρεσιακή κατάσταση με 45 μονάδες, επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση με 30 μονάδες και γενικότερη συγκρότηση και προσωπικότητα με 25 μονάδες που ελεγχόταν από το ΠΥΣΠΕ κατά την διάρκεια της συνέντευξης. Τέλος, το ΠΥΣΠΕ αποκτά την δυνατότητα να αποκλείσει έναν υποψήφιο ανεξάρτητα από τα μόρια που διαθέτει, με την προϋπόθεση να υπάρχει ομοφωνία από τα μέλη του συμβουλίου.

Στην συνέχεια, θεσπίζεται ο Ν. 2188/1994 (ΦΕΚ 18/Α/16-2-1994), όπου καταργείται η μονιμότητα των διευθυντών και επαναφέρεται η τετραετής θητεία τους. Όσον αφορά τα κριτήρια μοριοδότησης για τους υποψηφίους, η μόνη διαφορά με την προηγούμενη μεταρρύθμιση είναι πως κάθε κριτήριο μπορεί να πάρει επιπλέον μονάδες από την συνέντευξη που θα πραγματοποιηθεί με τα μέλη του ΠΥΣΠΕ. Έτσι, και πάλι η αξιολόγηση αφορά την παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση, την υπηρεσιακή κατάσταση, την διοικητική και διδακτική εμπειρία και τη καθοδηγητική ικανότητα. Επιπροσθέτως, διαφοροποιείται και η σύνθεση του ΠΥΣΠΕ και πλέον αποτελείται από τρεις εκπαιδευτικούς, που διορίζονται με απόφαση του Νομάρχη, και δύο αιρετούς.

## **6.2 Οι μεταρρυθμίσεις την εικοσαετία του 2000**

Η επόμενη μεταρρύθμιση ήταν το Π.Δ. 25/2002 (ΦΕΚ 20/Α/7-02-2002) όπου επαναπροσδιορίζονται τα κριτήρια επιλογής και ορίζεται ως προϋπόθεση η οκταετής υπηρεσία στην θέση του μόνιμου εκπαιδευτικού και η πενταετής διδακτική εμπειρία στην

πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αξιοσημείωτο σε αυτήν την μεταρρύθμιση είναι πως τα υποκειμενικά κριτήρια είχαν περίπου την ίδια βαρύτητα με την διδακτική εμπειρία, την πανεπιστημιακή εκπαίδευση και την υπηρεσιακή κατάσταση. Τέλος, το ΠΥΣΠΕ αλλάζει σύνθεση για ακόμα μία φορά και συντονίζεται από έναν σχολικό σύμβουλο και δύο αιρετούς.

Έπειτα, ακολουθεί ο Ν. 3467/2006 (ΦΕΚ 128/Α/21-6-2006), όπου τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας αυξάνονται στα 12 και τα έτη μονιμότητας στα 8 από τα οποία τα 4 θα πρέπει να αφορούν διδακτική εμπειρία. Οι μονάδες συνάγονται ως εξής: διδακτική εμπειρία – υπηρεσιακή κατάσταση (μέγιστο οι 10 μονάδες), επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση (μέγιστο οι 26 μονάδες), η γενικότερη συγκρότηση – προσωπικότητα (μέγιστο οι 20 μονάδες), και τέλος οι αξιολογικές εκθέσεις (μέγιστο οι 44 μονάδες), ένα κριτήριο που τελικά ποτέ δεν εφαρμόστηκε. Η γενικότερη συγκρότηση ελέγχεται από τα μέλη του συμβουλίου που αλλάζει εκ νέου και γίνεται πενταμελές (2 αιρετοί και 3 μέλη διοίκησης). Μετά τον νόμο αυτό παρατηρήθηκε από τους ειδικούς πως αποδόθηκε μεγάλη βαρύτητα στην εμπειρία, είτε ως εκπαιδευτική υπηρεσία είτε ως διδακτική εμπειρία, και για πρώτη φορά μοριοδοτήθηκε διπλά. Επίσης, τα κριτήρια που αφορούσαν την “επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση” συνοδεύονται από ένα μακρύ κατάλογο ποικίλων προσόντων που μοριοδοτούνται γεγονός που δηλώνει την εκκίνηση της εμπορευματοποίησης της εκπαίδευσης και την αρχή μιας νέας τάσης στον εκπαιδευτικό τομέα για συσσώρευση τίτλων και διαφόρων πτυχίων (Κελεσιδής, 2018). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως ο νόμος αυτός καθορίζει για πρώτη και τελευταία φορά, γραπτές εξετάσεις 100 ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, για τους υποψήφιους Σχολικούς Συμβούλους, τους Προϊστάμενους Γραφείων και τους Διευθυντές Εκπαίδευσης.

Ο Ν. 3848/2010 (ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010) που θεσπίζεται, δεν διαφέρει δραστικά με τον προαναφερθέντα νόμο ως προς την κατηγοριοποίηση των κριτηρίων. Οι μόνες αλλαγές που εντοπίζονται είναι ως προς την ονομασία των κριτηρίων και την βαρύτητά τους. Συνοπτικά, τα κριτήρια για την διεκδίκηση της διευθυντικής θέσης ήταν η εκπαιδευτική και διοικητική εμπειρία, η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και γενικότερη συγκρότηση του υποψηφίου – προσωπικότητα. Οι νέες προϋποθέσεις που όριζε ο νόμος ήταν πως οι υποψήφιοι θα έπρεπε να διαθέτουν πιστοποιητικό καθοδηγητικής επάρκειας και πιστοποιητικό γνώσεων, επιπέδου Α', στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε). Το συμβούλιο, το οποίο συγκροτείται πλέον από τον Διευθυντή Εκπαίδευσης, ένα Σχολικό Σύμβουλο, τρία μέλη της Διοίκησης και δύο αιρετούς, είναι υπεύθυνο για τις συνεντεύξεις των υποψηφίων και για την αξιολόγηση του υποψηφίου που καταθέτει ο υποψήφιος, στο οποίο περιλαμβάνεται η αυτοαξιολόγησή του και το

προγραμματιστικό του έργου, σε περίπτωση που είναι επιλαχών. Η διαδικασία της συνέντευξης και ο Ν. 3848/2010 (ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010) επέφερε αντιδράσεις στην κοινότητα των εκπαιδευτικών και υποστηρίχθηκε πως στις επιλογές των διευθυντικών θέσεων το 2011, κυριάρχησε ο κομματισμός, η αυθαιρεσία και η ευνοιοκρατία σε βάρος της αξιοκρατίας και ευσυνειδησίας (Κελεσιδής, 2018).

Ο Ν. 4327/2015 (ΦΕΚ 50/Α/14-05-2015) και ο Ν. 4473/2017 (ΦΕΚ 78/Α/30-5-2017) που ακολούθησαν αποτελούν το αντικείμενο μελέτης της παρούσας διπλωματικής και θα αναλυθούν παρακάτω αναλυτικά. Παρόλα αυτά, συνοπτικά να αναφερθεί πως, όσον αφορά τον νόμο του 2015, οι προϋποθέσεις συμμετοχής είναι τα 8 χρόνια διδακτικής υπηρεσίας και τα 10 χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Τα κριτήρια επιλογής των υποψηφίων παραμένουν ίδια στο μεγαλύτερο μέρος τους, με την εξής μεγάλη διαφορά σε σχέση με τις προηγούμενες μεταρρυθμίσεις: καταργείται η συνέντευξη και εισάγεται στην θέση της μια βαθμολογία που προκύπτει από μια μυστική ψηφοφορία που διεξάγεται από τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων. Πρακτικά αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας αξιολογούν την συγκρότηση του υποψηφίου, την προσωπικότητά του και τις ικανότητες που παραθέτει στο βιογραφικό του.

Δύο χρόνια αργότερα, και αφού ο Ν. 4327/2015 (ΦΕΚ 50/Α/14-05-2015) κρίθηκε αντισυνταγματικός, θεσπίστηκε ο Ν. 4473/2017 (ΦΕΚ 78/Α/30-5-2017), όπου τα κριτήρια παρέμειναν ίδια με διαφορετική βαρύτητα. Η μυστική ψηφοφορία συνέχισε να βρίσκεται σε ισχύ, αλλά χωρίς να καθορίζει την τελική βαθμολογία του υποψηφίου. Ουσιαστικά, το συμβούλιο επιλογής εξέταζε τα αποτελέσματα της ψηφοφορίας και επέλεγε για το αν θα λάβει υπόψη του για τη διαμόρφωση της τελικής επιλογής. Τέλος, η συνέντευξη που λάμβανε το συμβούλιο επιλογής από τον υποψήφιο, ήταν μαγνητοφωνημένη.

Η τελευταία παρέμβαση στις διαδικασίες επιλογής διευθυντών, είναι ο Ν. 4547/2018 (ΦΕΚ 102/Α/12-06-2018). Με την μεταρρύθμιση αυτή, αρχικά αλλάζουν τα συστήματα των υποστηρικτικών δομών, συγχωνεύοντας και καταργώντας μια σειρά από αυτές. Επίσης, σύμφωνα και με την αιτιολογική έκθεση για το σχέδιο νόμου «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», αποτελεί προϋπόθεση η ύπαρξη «διαφανών και αξιοκρατικών κριτηρίων» επιλογής και «σύστημα αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης» και έτσι μεταβάλλεται και πάλι το σύστημα επιλογής στελεχών. Η βασική δομή των κριτηρίων επιλογής παραμένει ίδια και αποτελείται από την: επιστημονική συγκρότηση που βαθμολογείται με μέγιστο τις 17

μονάδες, την διοικητική και διδακτική εμπειρία, με μέγιστο τις 14 μονάδες και την προσωπικότητα και την γενική συγκρότηση, με κατ' ανώτατο όριο της 14 μονάδες. Παράλληλα, με την νομοθεσία αυτή γίνονται εκ νέου αποτιμήσεις στα επιμέρους κριτήρια. Για παράδειγμα, ο κάτοχος διδακτορικού τίτλου λαμβάνει 6 μόρια, μεταπτυχιακού 4 μόρια και με δεύτερο πτυχίο και διδασκαλείο 3 μόρια. Επιπροσθέτως, γίνεται αποτίμηση και σε διάφορες επιμορφώσεις, αφού για παράδειγμα στα προηγούμενα χρόνια μοριοδοτούνταν η γνώση Τ.Π.Ε επιπέδου Α' με 0,5 μόρια, ενώ πλέον μοριοδοτείται μόνο η γνώση Τ.Π.Ε επιπέδου Β' με 1 μόριο. Επιπλέον, με τον Ν. 4547/2018 (ΦΕΚ 102/Α/12-06-2018) η διαδικασία της συνέντευξης συνεχίζει να έχει αυξητικές τάσεις και να φτάνει τα 14 μόρια, από τα 8 μόρια που κατείχε με τον Ν. 4473/2017 (ΦΕΚ 78/Α/30-5-2017). Σημαντικά στοιχεία που πρέπει να επισημανθούν είναι πως με την μεταρρύθμιση αυτή διακόπτεται η μοριοδότηση των αιρετών στα υπηρεσιακά συμβούλια και θεσπίζεται ανώτερο όριο δύο διαδοχικών θητειών σε όμοια θέση για όλα τα στελέχη. Αυτό συνεπάγεται πως, όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης δεν έχουν την δυνατότητα να υποβάλλουν αίτηση για όμοια θέση μετά από δύο συνεχόμενες θητείες, εκτός από τους διευθυντές σχολικών μονάδων που μπορούν να υποβάλλουν αίτηση σε άλλη σχολική μονάδα. Ο πρώτος αιρετός, εκπρόσωπος των εκπαιδευτικών, Βασίλειος Παληγιάννης (2018), εξέφρασε την ανησυχία του και τον προβληματισμό του για τον εν λόγω νόμο, επισημαίνοντας πως «η αύξηση της συνέντευξης σε συνδυασμό με τον πλήρη έλεγχο των συμβουλίων επιλογής θα οδηγήσουν στην ημετεροκρατία, την αναξιοκρατία και τον κομματισμό».

Στα συστήματα επιλογής διευθυντών που αναλύθηκαν παραπάνω, η αξιολόγηση με μετρήσιμα κριτήρια εφαρμόστηκε από την μεταρρύθμιση του 1992 και έπειτα. Στον Πίνακα 6.1 παρουσιάζονται ομαδοποιημένα τα κριτήρια επιλογής και η μοριοδότησή τους στην εκάστοτε μεταρρύθμιση.

**Πίνακας 6.1: Κριτήρια επιλογής διευθυντών σύμφωνα με την εκάστοτε νομοθεσία**

<b>Κριτήρια:</b>	Υπηρεσιακή κατάσταση, διδακτ. εμπειρία, θέσεις ευθύνης	Επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση	Προσωπικότητα, γενικότερη συγκρότηση	Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου*	Συνολικές μονάδες αξιολόγησης
<b>N. 2043/92</b>	45 (45%)	30 (30%)	25 (25%)		100 (100%)

<b>Π.Δ. 398/95</b>	25 (25%)	35 (35%)	40 (40%)		100 (100%)
<b>Π.Δ. 25/02</b>	11,5 (27%)	26,5 (62%)	5 (11%)		43 (100%)
<b>Ν. 3467/06</b>	22 (22%)	14 (14%)	20 (20%)	44 (44%)	100 (100%)
<b>Ν. 3448/10</b>	14 (21%)	24 (37%)	15 (23%)	12 (19%)	65 (100%)
<b>Ν. 4327/15</b>	14 (38%)	11 (30%)	12 (32%)		37 (100%)
<b>Ν. 4473/17</b>	13 (40%)	12 (36%)	8 (24%)		33 (100%)
<b>Ν. 4547/2018</b>	14 (31%)	17 (38%)	14 (31%)		45 (100%)

\*Το συγκεκριμένο κριτήριο δεν εφαρμόστηκε στην πράξη

Πηγή: Ν. 2043/1992, Π.Δ. 398/1995, Π.Δ. 25/2002, Ν. 3467/2006, Ν. 3448/2010, Ν. 4327/2015, Ν. 4473/2017, Ν. 4547/2018 - Ιδία επεξεργασία.

Ανακεφαλαιώνοντας, είναι φανερό πως οι νόμοι και τα προεδρικά διατάγματα που θεσμοθετούν τα συστήματα επιλογής διευθυντών μεταβάλλονται συνεχώς, ιδιαίτερα στις περιόδους που υπάρχει κυβερνητική αλλαγή. Το κριτήριο της αρχαιότητας από την μία πλευρά και η υποκειμενική διαδικασία των συνεντεύξεων που αξιολογούταν από το συμβούλιο, από την άλλη, οδηγούσαν σε αμφισβήτηση της διαδικασίας (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013). Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα πραγματοποιηθεί μια συγκριτική μελέτη και αναλυτική αποτίμηση των Ν. 4327/2015 (ΦΕΚ 50/Α/14-05-2015), Ν. 4473/2017 (ΦΕΚ 78/Α/30-5-2017) και Ν. 4547/2018 (ΦΕΚ 102/Α/12-06-2018).

## 7. Σύγκριση των πιο πρόσφατων Νόμων

Στο παρόν κεφάλαιο, αρχικά, θα αναλυθούν τα κριτήρια του Ν. 4327/2015 (ΦΕΚ 50/Α/14-05-2015) και στην συνέχεια θα επισημανθούν οι λόγοι για τους οποίους κρίθηκε αντισυνταγματικός. Επιπλέον, θα γίνει ανάλυση των κριτηρίων του Ν. 4473/2017 (ΦΕΚ 78/Α/30-5-2017) και του Ν.4547/18 (ΦΕΚ 102/Α/12-06-2018) και θα πραγματοποιηθεί σύγκριση των τριών νόμων.



## 7.1 Τα κριτήρια του Ν. 4327/2015

Με το πολυνομοσχέδιο του 2015, αποφασίζεται να αλλάξει το σύστημα επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων και ορίζει χαρακτηριστικά τα προσόντα που πρέπει να διαθέτουν τα στελέχη, επισημαίνοντας πως *«πέρα από τα τυπικά τους προσόντα (επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, διδακτική και διοικητική εμπειρία), οφείλουν να έχουν σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, δημοκρατική συμπεριφορά, να διαθέτουν ικανότητες διοίκησης, οργάνωσης και συντονισμού, να διαθέτουν επικοινωνιακές δεξιότητες, να εμφορούνται από διάθεση για ουσιαστική συνεργασία με όλους/ες όσοι/ες συναποτελούν τη σχολική κοινότητα και να σέβονται του/τις συναδέλφους, τους μαθητές/ τις μαθήτριες και τους γονείς»* Συνεπώς, για την ανάδειξη των προαναφερθέντων προσόντων, η κυβέρνηση προτείνει την κατάργηση της συνέντευξης, τονίζοντας πως οδηγεί σε κομματικό έλεγχο και σε *«διορισμό των ημετέρων της εκάστοτε εξουσίας»* (Κελεσιδής, 2018, σ. 89). Η βαθμολογία της συνέντευξης σε αυτήν την μεταρρύθμιση αντικαθίσταται από μια νέα βαθμολογία που στο σύνολο της μπορεί να φτάσει τα 12 μόρια και προκύπτει από το ποσοστό των ψήφων που θα λάβει ο υποψήφιος, από το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου που θα υποβάλει αίτηση. Για παράδειγμα, αν ο υποψήφιος καταφέρει να συγκεντρώσει το 75% των ψήφων, θα προσμετρήσει 9 επιπλέον μόρια από αυτό το κριτήριο. Οι υποψήφιοι εντάσσονται σε κοινό ψηφοδέλτιο, η ψηφοφορία είναι μυστική και ο κάθε εκπαιδευτικός έχει από μία ψήφο. Σε περίπτωση που κάποιος υποψήφιος δεν καταφέρει να συγκεντρώσει πάνω από το 20% των ψήφων, αποκλείεται από την περαιτέρω διαδικασία επιλογής καθώς δεν θεωρείται ότι καλύπτει το κριτήριο αποδοχής του συλλόγου διδασκόντων. Δικαίωμα στην διαδικασία ψηφοφορίας έχουν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν ή καλύπτουν λειτουργικές ανάγκες της σχολικής μονάδας. Όσον αφορά τα υπόλοιπα κριτήρια, προϋπόθεση είναι τα 3 χρόνια διδακτικής εκπαίδευσης σε σχολική μονάδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τα 8 χρόνια, τουλάχιστον, άσκησης διδακτικών καθηκόντων καθώς και τα 10 χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Τέλος, η θητεία των διευθυντών ορίζεται στα 2 χρόνια από τα 4 χρόνια που ήταν σε παλαιότερες μεταρρυθμίσεις, κάτι που δείχνει τον μεταβατικό χαρακτήρα της συγκεκριμένης μεταρρύθμισης.

## 7.2 Κριτική Ανασκόπηση του Ν. 4327/2015

Όπως, διαφαίνεται από τα παραπάνω, οι μεταρρυθμιστές προσπάθησαν να εκδημοκρατίσουν την διαδικασία επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων, μεταφέροντας την εξουσία της κεντρικής διοίκησης στα περιφερειακά όργανα (Σαΐτης, 2000). Έτσι, επιχείρησαν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες ώστε ο διευθυντής να “επιλέγεται” από ανθρώπους που θα συνεργαστούν μαζί του και όχι από διοικητικά όργανα που παίρνουν αποφάσεις έξω από την σχολική μονάδα. Παράλληλα, κατάργησαν την διαδικασία της συνέντευξης, που επανειλημμένα έχει κατηγορηθεί για διαπλοκή και υποκειμενικότητα.

Παρόλα αυτά, ο Ν. 4327/2015 (ΦΕΚ 50/Α/14-05-2015), παρουσίασε και πολλές αισθητές αδυναμίες καθώς η εκχώρηση αρμοδιοτήτων σε ένα συλλογικό όργανο, χωρίς να έχει ακολουθήσει πρώτα η απαραίτητη εκπαίδευση και προετοιμασία τους (Pashiardis, 1994) και χωρίς τις απαιτούμενες συνθήκες, δεν μπορεί να συντελέσει από μόνο του, στον επιδιωκόμενο αποκεντρωτισμό και εκδημοκρατισμό της διαδικασίας. Μια άλλη σημαντική αδυναμία, είναι ο αποκλεισμός των υποψηφίων που λαμβάνουν κάτω από το 20% των ψήφων από το διδακτικό προσωπικό, καθώς υπάρχει περίπτωση να αποκλειστούν υποψήφιοι με ανεπτυγμένες ικανότητες και διοικητικά προσόντα. Επίσης, παρατηρήθηκε πως οι υποψήφιοι που είχαν επιλέξει σχολικές μονάδες διαφορετικές από αυτές που υπηρετούσαν, θέτονταν σε μειονεκτική θέση σε σχέση με τους υποψήφιους που υπηρετούσαν ήδη εκεί. Πρόκειται για ένα γεγονός που είναι απόλυτα λογικό μιας και οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για να κρίνουν έναν συνάδερφο που στην πραγματικότητα δεν γνωρίζουν. Η ολιγόλεπτη ομιλία του υποψήφιου διευθυντή απέναντι στο σύλλογο διδασκόντων δεν επαρκεί για να έχουν μια ολιστική άποψη για την προσωπικότητα και τις ικανότητες του υποψηφίου (Κελεσίδης, 2018). Παράλληλα, παρατηρήθηκε πως ο νόμος αυτός μετέτρεψε τους εκπαιδευτικούς σε συμβούλιο επιλογής, με αποτέλεσμα να κλονιστεί το παιδαγωγικό κλίμα στην σχολική μονάδα και οι σχέσεις μεταξύ τον σύλλογο διδασκόντων. Η Πανελλήνια Ένωση Διευθυντών Εκπαίδευσης (2015) μάλιστα, είχε επισημάνει χαρακτηριστικά πως το σύστημα αυτό «εισάγει το διαχωρισμό των εκπαιδευτικών σε υποστηρικτές και αντιπάλους» και έθεσε το ερώτημα για το αν ο νέος νόμος επιχειρεί «τον κομματικό έλεγχο – σε όλα τα επίπεδα της διοίκησης της εκπαίδευσης – με μεθόδους τύπου Σοβιέτ».

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να κρίνουν ένα σύνολο χαρακτηριστικών του υποψηφίου με τις περιορισμένες επιλογές του “ναι”, “όχι” , “λευκό”, χωρίς να μπορεί να

γίνει πραγματική αποτίμηση και αξιολόγηση των στοιχείων της προσωπικότητας του υποψηφίου, των ικανοτήτων και της δράσης του. Τέλος, η συνεχόμενη εναλλαγή προσώπων στην σχολική μονάδα, καθιστά το σύλλογο διδασκόντων ως ένα εύκολα χειραγωγήσιμο όργανο (Μαρκουλάκης, 2017). Αυτό συμβαίνει γιατί οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν προσωρινά καθήκοντα σε μια σχολική μονάδα, ή πρόκειται να είναι αναπληρωτές για μικρό χρονικό διάστημα, δεν έχουν τα χρονικά περιθώρια να νιώσουν μέλη του σχολείου και να ενδιαφερθούν για τον μελλοντικό τους διευθυντή.

Η Πανελλήνια Ένωση Διευθυντών Εκπαίδευσης και 57 διευθυντές, κατέθεσαν προσφυγή στο Συμβούλιο της Επικρατείας εναντίον του Ν. 4327/2015 (ΦΕΚ 50/Α/14-05-2015), χρησιμοποιώντας πολλά από τα επιχειρήματα που αναφέρθηκαν παραπάνω. Δύο χρόνια αργότερα, το ΣτΕ, με την απόφαση 711/2017, έκρινε ομόφωνα τον νόμο αντισυνταγματικό, στηρίζοντας την απόφασή του, στην μη αξιοκρατική και αντικειμενική κρίση του συλλόγου διδασκόντων. Η απόφαση αυτή της ολομέλειας ανέφερε χαρακτηριστικά πως η μυστική ψηφοφορία των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας είναι *«αντίθετη με τις αρχές της ισότητας, της αξιοκρατία και της ελεύθερης προσβάσεως και σταδιοδρομίας κάθε Έλληνα στις δημόσιες θέσεις κατά τον λόγο της προσωπικής του αξίας και ικανότητας»*.

Ο Υπουργός Παιδείας, μετά από 6 μήνες, προέβη σε τροπολογία του Νόμου, και επανέφερε την διαδικασία της συνέντευξης στα κριτήρια επιλογής διευθυντών σχολικής μονάδας, με βαρύτητα της 15 μονάδες. Στη Βουλή των Ελλήνων, σε σχετική ερώτηση, επίσης επισήμανε πως *«κρίθηκε αναγκαίο να τροποποιηθεί το σύστημα επιλογής τους έτσι ώστε να επιλέγονται για τις ανωτέρω θέσεις, οι οποίες είναι μείζονος σημασίας για τη λειτουργία της εκπαίδευσης, οι πλέον κατάλληλοι για τη βέλτιστη εκπλήρωση των καθηκόντων τους ως διευθυντές εκπαίδευσης»*. Η διαδικασία της ψηφοφορίας διατηρείται αλλά καταργείται ο κανόνας που καθόριζε τον αποκλεισμό του υποψηφίου από την περαιτέρω διαδικασία σε περίπτωση που λάμβανε κάτω από το 20% των ψήφων και αντικαθίσταται με διάταξη που ορίζει πως ο υποψήφιος λαμβάνει μόρια στην περίπτωση που λάβει ποσοστό από 20% και άνω (Ν. 4351/2015, ΦΕΚ 164/Α/4-12-2015). Τέλος, η διάρκεια της θητείας των διευθυντών σχολικής μονάδας, ορίζεται στα 3 χρόνια.

### **7.3 Τα κριτήρια του Ν. 4473/2017 και σύγκριση με τον Ν. 4327/2015**

Με την διαδικασία του επείγοντος και την απόφαση του ΣτΕ περί αντισυνταγματικότητας του Ν. 4327/2015 (ΦΕΚ 50/Α/14-05-2015), θεσπίστηκε ο Ν. 4473/2017 (ΦΕΚ 78/Α/30-5-2017), όπου καταργείται η βαθμολογία της μυστικής ψηφοφορίας και αντικαθίσταται από ανώνυμα

φύλλα αποτίμησης, όπου ο σύλλογος διδασκόντων μπορούσε να διατυπώσει την γνώμη του για τον υποψήφιο διευθυντή (Κελεσιδης, 2018). Οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να συμπληρώσουν ένα έντυπο με 4 ερωτήσεις, σχετικές με το εκπαιδευτικό έργο και την προσωπικότητα του υποψηφίου, επιλέγοντας ανάμεσα στο “Συμφωνώ” ή “Διαφωνώ”. Παρότι η εισηγητική έκθεση επί του νομοσχεδίου ανέφερε χαρακτηριστικά πως με αυτόν τον νόμο *«διασφαλίζεται η τήρηση των συνταγματικών αρχών της ισότητας και της αξιοκρατίας και η ανάδειξη των πλέον ικανών από συλλογικό όργανο που συγκροτείται και λειτουργεί με εχέγγυα αξιοκρατίας, αμεροληψίας και αντικειμενικότητας»*, η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (ΔΟΕ) χαρακτήρισε την διαδικασία ως «κατ’ επίφαση γνωμοδοτική» και κάλεσε τα μέλη της σε γενική απεργία.

Επίσης, επαναφέρεται η διαδικασία της συνέντευξης και η προσωπικότητα και συγκρότηση του υποψηφίου αξιολογείται από το επταμελές, πλέον, ΠΥΣΠΕ. Η συνέντευξη μπορεί να λάβει ως μέγιστη αξιολόγηση τα 8 μόρια και ηχογραφείται καθ’ όλη την διάρκειά της, για να τεθούν σε εφαρμογή δύο φάσεις. Η πρώτη φάση αφορά τις ερωτήσεις που συντάσσουν τα μέλη του ΠΥΣΠΕ με σκοπό να διαμορφώσουν μια ολοκληρωμένη άποψη για την προσωπικότητα και την συγκρότηση του υποψηφίου και η δεύτερη φάση αφορά την εισήγηση μέλους του οικείου Πρωτοβάθμιου Υπηρεσιακού Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Όσον αφορά την μοριοδότηση, όπως επισημάνθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, με τον νέο νόμο αυξομειώθηκαν ελάχιστα τα μετρήσιμα κριτήρια. Για παράδειγμα, στη μοριοδότηση των αναγνωρισμένων τίτλων και πτυχίων, υπήρχε αύξηση των μορίων της ξένης γλώσσας, επιπέδου B2, από τα 0,5 στα 0,8 μόρια ή μείωση των μορίων για κατοχή δεύτερου πτυχίου από τα 2 μόρια σε 1.5, χωρίς όμως να υπάρξουν αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις. Τέλος, στον τομέα της υπηρεσιακής κατάστασης, το μέγιστο σύνολο μορίων που μπορούσε να λάβει κάποιος είναι τα 13 μόρια, δηλαδή ένα μόριο λιγότερο από τον νόμο του 2015.

Μια εξίσου σημαντική διαφορά που εντοπίστηκε μεταξύ των προαναφερθέντων νόμων, είναι η περίπτωση του μη ορισμού διευθυντή σχολικής μονάδας. Με τον νόμο του 2015 αυτό μπορούσε να συμβεί σε 3 περιπτώσεις: α) όταν δεν υπήρχε κάποια υποψηφιότητα για την θέση, β) όταν από την μυστική ψηφοφορία απείχε το 65% του συλλόγου διδασκόντων και άνω και  
γ) όταν ο υποψήφιος διευθυντής συγκέντρωνε κάτω από το 20% των ψήφων. Ο μη ορισμός διευθυντή είχε ως αποτέλεσμα τον ορισμό νέου διευθυντή από το Υπηρεσιακό Συμβούλιο

χωρίς κάποιο ουσιαστικό κριτήριο. Με το νέο σύστημα, δημιουργούνται πίνακες κατάταξης με το σύνολο των μορίων που διαθέτουν οι υποψήφιοι και την θέση αναλαμβάνει ο αμέσως επόμενος στην λίστα.

Τέλος, η θητεία των διευθυντών σχολικών μονάδων καθορίζεται στα 3 έτη, από τα 2 που είχε οριστεί από τον Ν. 4327/2015 (ΦΕΚ 50/Α/14-05-2015), με τον εξής περιορισμό: οι διευθυντές που ολοκλήρωναν 2 συνεχόμενες διευθυντικές θητείες στην ίδια σχολική μονάδα, θα έπρεπε, αν επιθυμούσαν, να υποβάλουν αίτηση υποψηφιότητας σε διαφορετική σχολική μονάδα.

#### **7.4 Τα κριτήρια του Ν. 4547/2018 και σύγκριση με τους Ν. 4327/2015 και Ν. 4473/2017**

Όπως προαναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η τελευταία παρέμβαση στις διαδικασίες επιλογής διευθυντών, είναι ο Ν. 4547/2018 (ΦΕΚ 102/Α/12-06-2018). Με την μεταρρύθμιση αυτή, αρχικά, αλλάζουν τα συστήματα των υποστηρικτικών δομών συγχωνεύοντας και καταργώντας μια σειρά από αυτές. Επίσης, σύμφωνα και με την αιτιολογική έκθεση, αποτελεί προϋπόθεση η ύπαρξη «διαφανών και αξιοκρατικών κριτηρίων» επιλογής και «σύστημα αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης» και έτσι μεταβάλλεται και πάλι το σύστημα επιλογής στελεχών. Η βασική δομή των κριτηρίων επιλογής παραμένει ίδια και αποτελείται από την: επιστημονική συγκρότηση που βαθμολογείται με μέγιστο τις 17 μονάδες, την διοικητική και διδακτική εμπειρία, με μέγιστο τις 14 μονάδες και την προσωπικότητα και την γενική συγκρότηση, με κατ' ανώτατο όριο της 14 μονάδες. Παράλληλα, με την νομοθεσία αυτή γίνονται εκ νέου αποτιμήσεις στα επιμέρους κριτήρια και η διαδικασία της συνέντευξης συνεχίζει να έχει αυξητικές τάσεις και να φτάνει τα 14 μόρια, από τα 10 μόρια που κατείχε με τον Ν. 4473/2017 (ΦΕΚ 78/Α/30-5-2017).

Από την αναλυτική παρουσίαση των συστημάτων επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης των τελευταίων χρόνων προκύπτει πως τα κριτήρια κινήθηκαν κυρίως στην επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, στην υπηρεσιακή κατάσταση και διοικητική εμπειρία και τέλος στην αξιολόγηση της προσωπικότητας και την γενική συγκρότηση μέσα από την διαδικασία της συνέντευξης. Κατά τις περιόδους που εξετάστηκαν από την παρούσα διπλωματική εργασία, φαίνεται πως δοκιμάστηκαν αρκετές παραλλαγές για την αναζήτηση άξιων στελεχών με συνεχείς αλλαγές στη βαρύτητα των κριτηρίων ώστε αυτά να γίνουν κατά το δυνατόν «αντικειμενικά» και λιγότερο ευάλωτα στον υποκειμενισμό. Άλλα συστήματα έδιναν βάση

στην αρχαιότητα, όπως το σύστημα του 1992, άλλα έδιναν προβάδισμα στην επιστημονική συγκρότηση, όπου οι μεταρρυθμίσεις του 2002 και 2010 και άλλα κινούνταν σε μια ενδιάμεση κατάσταση, όπως τα 3 τελευταία συστήματα που φαίνεται πως έδωσαν αρκετή βάση στην εμπειρία και στα επιστημονικά προσόντα. Παρατηρείται λοιπόν, μια έλλειψη προσανατολισμού ως προς το ποια κριτήρια είναι πιο σημαντικά για την επιλογή υποψηφίων ώστε να μην είναι απλά διαχειριστές της σχολικής μονάδας, αλλά πραγματικοί ηγέτες.

Και αν τα παραπάνω δεν είναι αρκετά για να αποδείξουν την έλλειψη προσανατολισμού στην αναζήτηση των κατάλληλων υποψηφίων, η διαδικασία της συνέντευξης αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα με αυξητικές τάσεις. Από την προσπάθεια που είχε γίνει το 2015 να αφαιρεθεί εντελώς από τα κριτήρια επιλογής, με το σκεπτικό της αναξιοπιστίας και του κομματισμού, και την επαναφορά της με 8 μόρια, στις επιλογές των διευθυντών σχολικών μονάδων με τον Ν. 4473/2017 (ΦΕΚ 78/Α/30-5-2017), παρουσιάστηκε στο σχέδιο νόμου που δόθηκε στη δημόσια διαβούλευση στις 10 μονάδες και εν τέλει έφτασε τα 14 μόρια με τον Ν.4547/18 (ΦΕΚ 102/Α/12-06-2018).

Δεν είναι άλλωστε τυχαίο που για ακόμη μία φορά το σύστημα επιλογής διευθυντών του 2018 δέχθηκε κριτική από τον πρώτο και δεύτερο αιρετό που ουσιαστικά εκπροσωπούν τους εκπαιδευτικούς, με τον πρώτο να αναφέρει πως *«η αύξηση της συνέντευξης σε συνδυασμό με τον πλήρη έλεγχο των συμβουλίων επιλογής θα οδηγήσουν στην ημετεροκρατία, την αναξιοκρατία και τον κομματισμό»* (Παληγιάννης, 2018). Στον ίδιο τόνο και ο δεύτερος κατά σειρά αιρετός, ο οποίος τόνισε την υποβάθμιση των επιστημονικών προσόντων και ότι με την τελευταία νομοθεσία θα δημιουργηθούν διευθυντικά στελέχη με *«αποκλειστικό κριτήριο τη διδακτική προϋπηρεσία, οδηγώντας την εκπαίδευση δεκαετίες πίσω και στέλνοντας το μήνυμα ότι η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση στην εκπαίδευση είναι “περιττή”»* (Φασφαλής, 2018).

## 8. Κριτική ανασκόπηση του Ν. 4473/2017

Τα συστήματα επιλογής διευθυντών έχουν δεχθεί αλλεπάλληλες τροποποιήσεις και μεταρρυθμιστικά μέτρα, προκαλώντας σύγχυση, τόσο στο χώρο των εκπαιδευτικών, όσο και στα πρόσωπα που καλούνται να διευθύνουν τις σχολικές μονάδες.

Το σύστημα που παρουσιάστηκε με τον Ν. 4327/2015 (ΦΕΚ 50/Α/14-05-2015), θεωρήθηκε ως ένα εξαιρετικά καινοτόμο σύστημα που στόχευε στον εκδημοκρατισμό της διαδικασίας και προκάλεσε ποικίλες αντιδράσεις, άλλοτε αρνητικές και άλλοτε θετικές, στον χώρο των εκπαιδευτικών. Παρόλα αυτά, οι σημαντικές, ομολογουμένως, αδυναμίες που παρουσίασε, οδήγησε την Πανελλήνια Ένωση Διευθυντών Εκπαίδευσης και 57 διευθυντές, να καταθέσουν προσφυγή στο Συμβούλιο της Επικρατείας, με αποτέλεσμα να κριθεί ως αντισυνταγματικός.

Στην συνέχεια, τα μεταρρυθμιστικά όργανα με τον νόμο Ν. 4473/2017 (ΦΕΚ 78/Α/30-5-2017), προσπάθησαν να διασφαλίσουν την τήρηση των συνταγματικών αρχών και να δημιουργήσουν ένα αξιοκρατικό σύστημα, όπου θα αναδεικνύονταν τα πιο ικανά στελέχη για την διοίκηση των σχολικών μονάδων. Αντ' αυτού όμως, το νέο σύστημα επιλογής, αποδείχθηκε πως αποτελεί μίξη των μεταρρυθμιστικών ρυθμίσεων του 2010 και του 2015 και δεν φέρει καμία καινοτόμα λειτουργία που θα καταφέρει να βγάλει από το αδιέξοδο το σύστημα επιλογής διευθυντών. Για τον λόγο αυτό μάλιστα, η επιστημονική υπηρεσία της Βουλής, στην έκθεση επί του νομοσχεδίου στα θέματα εκπαίδευσης, επισήμανε τις επιφυλάξεις της για την συγκεκριμένη μεταρρύθμιση, αναφέροντας χαρακτηριστικά πως *«υπό το φως των αρχών της ισότητας και της αξιοκρατίας, η γνώμη, προκειμένου να μπορεί αυτή επιτρεπτός να ληφθεί υπόψη από το υπηρεσιακό συμβούλιο, πρέπει να τεκμηριώνεται βάσει στοιχείων, ώστε να διασφαλίζεται η αντικειμενικότητα της κρίσης και να καθίσταται ελέγξιμη η ουσιαστική αποτίμηση του οικείου κριτηρίου»*.

Όσον αφορά τον κόσμο των εκπαιδευτικών, εκφράζουν εξίσου τις αμφιβολίες τους για το σύστημα, καθώς με τα φύλλα αποτίμησης της αξιολόγησης δεν τους δίνεται η ευκαιρία να γράψουν ολοκληρωμένες απόψεις για το πρόσωπο του υποψηφίου μέσα από τις ερωτήσεις «κλειστού» τύπου που καλούνται να απαντήσουν. Το γεγονός, μάλιστα, ότι η άποψή τους μπορεί να μην ληφθεί καθόλου υπόψη από το συμβούλιο, οδηγεί σε απαξίωση του θεσμού και δημιουργεί απορίες για την χρησιμότητά του. Επιπροσθέτως, δημιουργούνται περαιτέρω

απορίες και σύγχυση, καθώς δεν έχει διευκρινιστεί με σαφήνεια με ποια κριτήρια αξιολογούνται στην συνέντευξη οι υποψήφιοι από το συμβούλιο. Μια μερίδα εκπαιδευτικών, μάλιστα, θεωρεί πως τα κριτήρια στην διαδικασία της συνέντευξης δεν είναι αντικειμενικά και αμερόληπτα και δεν αποτελεί έναν αξιόπιστο τρόπο αξιολόγησης και τα συμβούλια επιλογής που λαμβάνουν μέρος στην συνέντευξη δεν τυγχάνουν αποδοχής. Αυτοί είναι, άλλωστε, μερικοί από τους λόγους για τους οποίους η ΔΟΕ χαρακτήρισε την διαδικασία ως «κατ' επίφαση γνωμοδοτική» και κάλεσε τα μέλη της σε γενική απεργία, όπου συμμετείχε ένα μεγάλο μέρος εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά, φαίνεται πως ο νέος νόμος αποτελεί μια στροφή στο παρελθόν και στα συστήματα που “ταλαιπώρησαν” τη διαδικασία επιλογής διευθυντών, και δεν έχει καταφέρει να δημιουργήσει μια αξιοκρατική διαδικασία που θα είναι αποδεκτή από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας.



## 9. Ευρωπαϊκές πρακτικές

Τα κριτήρια επιλογής διευθυντών δεν είναι ίδια για όλες τις χώρες της Ευρώπης καθώς επηρεάζονται από κοινωνικούς, πολιτικούς και οικονομικούς παράγοντες (Clarke & Wildy, 2010). Μολονότι υπάρχουν επίσημοι κανονισμοί που περιγράφουν τα προσόντα που πρέπει να διαθέτει κάποιος για να διεκδικήσει την θέση του διευθυντή, δεν ορίζεται η δημιουργία ενός ενιαίου ευρωπαϊκού πλαισίου (Zmas, 2012).

Αρχικά, το διοικητικό έργο των διευθυντών είναι αυτό που καταναλώνει τον περισσότερο χρόνο τους μέσα στην ημέρα. Ένα μικρότερο κομμάτι χρόνου αφορά τα ζητήματα που αφορούν μαθητές και γονείς και στο τέλος μένει ένα ελάχιστο χρονικό διάστημα που αφορά το διδακτικό έργο μέσα στην τάξη, καθώς σε κάποιες χώρες δεν προβλέπεται καθόλου η διδασκαλία (Eurydice, 2009). Σε όλες τις χώρες τα έτη διδακτικής εμπειρίας αποτελούν τον πρωταρχικό παράγοντα για την διευθυντική θέση, αν και ο αριθμός των χρόνων ποικίλει από χώρα σε χώρα καθώς κυμαίνεται από τα 3 στα 17 έτη. Μάλιστα, στην Λετονία, την Νορβηγία, την Ολλανδία και το Βέλγιο, αποτελεί το μοναδικό παράγοντα για την διεκδίκηση της διευθυντικής θέσης. Στην Κύπρο, την Τουρκία, το Ηνωμένο Βασίλειο, την Λιθουανία και την Ελλάδα χρειάζεται ο υποψήφιος να διαθέτει και διοικητική εμπειρία, ενώ στην Σλοβενία απαιτείται να διαθέτει και εμπειρία σε θέση μέντορα (Eurydice, 2009). Όσον αφορά την Ισλανδία, την Μάλτα, το Ηνωμένο Βασίλειο και την Ρουμανία, οι υποψήφιοι διευθυντές θα πρέπει προηγουμένως να έχουν λάβει ειδική επιμόρφωση, ενώ στην Σουηδία ορίζονται διευθυντές όσοι υποψήφιοι διαθέτουν ειδική επιμόρφωση χωρίς να έχουν αναγκαστικά διδακτική εμπειρία. Άξιο αναφοράς είναι πως σε κάποιες κοινότητες της Ισπανίας, όπως για παράδειγμα η Καταλονία, χρειάζεται ο υποψήφιος να διαθέτει πιστοποιητικό γνώσης της ιδιοματικής γλώσσας που ομιλείται στην περιοχή (Eurydice, 2009). Στον Πίνακα 8.1 παρουσιάζονται οι χώρες στις οποίες η επιμόρφωση αποτελεί προαπαιτούμενο πριν ή μετά τον διορισμό για την διευθυντική θέση, και στις χώρες στις οποίες δεν προβλέπεται επιμόρφωση.

Για την επιμόρφωση των διευθυντών λειτουργούν ειδικά προγράμματα ή πιστοποιήσεις που παρέχονται από πιστοποιημένους φορείς σε κάθε χώρα και προσφέρουν γνώσεις μάνατζμεντ, οργάνωσης και διοίκησης, επικοινωνίας με την διάρκεια τους να κυμαίνεται από την μία εβδομάδα (Ρουμανία) ως και τα 2 χρόνια σε περίπτωση που υπάγεται σε πρόγραμμα μεταπτυχιακής εκπαίδευσης (Eurydice, 2013). Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 9.1, η

επιμόρφωση είναι υποχρεωτική στις περισσότερες χώρες πριν την ανάληψη της θέσης και σε κάποιες απαιτείται η απόκτηση του μετά τον διορισμό. Τέλος, λίγες είναι οι χώρες που δεν απαιτείται καθόλου επιμόρφωση.

*Πίνακας 9.1: Η επιμόρφωση ως προϋπόθεση για τον ορισμό διευθυντών σχολικών μονάδων στις ευρωπαϊκές χώρες*

Απαιτείται επιμόρφωση πριν τον διορισμό			Απαιτείται επιμόρφωση μετά τον διορισμό	Δεν προβλέπεται επιμόρφωση
Βέλγιο (Βαλονία)	Ιταλία	Πολωνία	Αυστρία	Βέλγιο (Φλάνδρα)
Βουλγαρία	Κύπρος	Πορτογαλία	Γαλλία	Ελλάδα
Γερμανία	Λιθουανία	Ρουμανία	Σλοβακία	Κροατία
Εσθονία	Μάλτα	Σλοβενία	Σουηδία	Λετονία
Ηνωμ. Βασίλειο	Νορβηγία	Φιλανδία	Τσεχία	Λουξεμβούργο
Ισλανδία	Ολλανδία			Τουρκία
Ισπανία	Ουγγαρία			

Πηγή: Eurydice, (2013) - Ιδία επεξεργασία.

Όσον αφορά τον τρόπο επιλογής των διευθυντών σε Γερμανία, Γαλλία, Κύπρο και Ελλάδα, υπάρχει μια συγκεκριμένη διαδικασία όπου ειδικά συλλογικά όργανα διαπιστώνουν για το αν υποψήφιοι διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα μέσα από μια σειρά συνεντεύξεων, διαγωνισμούς και από το βιογραφικό τους (Eurydice, 2013). Ενώ στις περισσότερες χώρες τα σχολεία αναλαμβάνουν να προκηρύξουν τις κενές θέσεις για τον ορισμό του διευθυντή, μια διαδικασία που ονομάζεται «ανοιχτή διαδικασία». Η διαδικασία αυτή βέβαια διαφέρει από χώρα σε χώρα καθώς αλλού ακολουθείται η εργατική νομοθεσία, αλλού ακολουθούνται ειδικοί κανόνες για τον σκοπό αυτό και αλλού ακολουθούνται ορισμένες διαδικασίες (Eurydice, 2013). Στην Σουηδία, την Δανία, την Φιλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο, την Ιρλανδία και την Ολλανδία, η τοπική αρχή της εκάστοτε περιφέρειας σε συνεργασία με την σχολική μονάδα αναλαμβάνουν την επιλογή διευθυντών μέσω των συνεντεύξεων και των βιογραφικών. Ενώ, στην Ισπανία και στην Πορτογαλία από την άλλη, το σχολικό συμβούλιο αναλαμβάνει την εκλογή του διευθυντή, διαδικασία πανομοιότυπη με τον Ν. 4327/2015 (ΦΕΚ 50/Α/14-05-2015) που εφαρμόστηκε στην Ελλάδα (Κατσαρός, 2008).

Συγκεκριμένα, για παράδειγμα, στο Ηνωμένο Βασίλειο, η επιλογή διευθυντών έχει να κάνει κατά μεγάλο μέρος με την προσωπικότητα του υποψήφιου αλλά και τα προσόντα και την εκπαίδευση που πρέπει να διαθέτει, όπως για παράδειγμα το ειδικό «Εθνικό Πιστοποιητικό

Επαγγελματικής Επάρκειας για Διευθυντές». Όλα αυτά μαζί, σε συνδυασμό με την ηλικία, το φύλο, την υπηκοότητα αξιολογούνται από το τοπικό συμβούλιο και από 3 μέλη του Σχολικού Συμβουλίου και ακολουθεί συνέντευξη 30 λεπτών, η οποία έχει τεράστια βαρύτητα. Ο διορισμός διαρκεί για 7 χρόνια, με αξιολόγηση κάθε 4 χρόνια, και παράλληλα ορίζεται και πρόσθετο βοηθητικό οικονομικό επίδομα (Ακρίτας, 2014). Από την άλλη μεριά, όσον αφορά το σύστημα της Γαλλίας, ορίζει πως ο διευθυντής ενός σχολικού συγκροτήματος, θα πρέπει είτε να ασκεί τα διδακτικά του καθήκοντα είτε να αναλαμβάνει τον ρόλο του εκπαιδευτικού συμβούλου, του σχολικού ψυχολόγου ή του επιθεωρητή. Παράλληλα, θα πρέπει να έχει επιτύχει στις εξετάσεις του ειδικού διαγωνισμού για υποψήφιους διευθυντές, να έχει συμπληρώσει 5 χρόνια προϋπηρεσίας στον κλάδο και να είναι κάτω από 50 χρόνων ηλικιακά. Επίσης, το Υπουργείο Παιδείας της Γαλλικής κυβέρνησης είναι υπεύθυνο για την τελική επιλογή του διευθυντή που καλείται στην συνέχεια, σε περίπτωση που επιλεγεί, να περάσει δοκιμαστική φάση ενός έτους. Αν η δοκιμαστική περίοδος είναι επιτυχημένη, έχει την ευκαιρία να μονιμοποιηθεί στον σχολικό οργανισμό. Όπως και στην περίπτωση του Ηνωμένου Βασιλείου, οι διευθυντές στην Γαλλία λαμβάνουν επιπλέον επίδομα για τα διευθυντικά τους καθήκοντα (Ακρίτας, 2014).

Συνοψίζοντας αυτό το κεφάλαιο, αξίζει να αναφερθεί μια καινοτομία που επιχειρείται στην χώρα της Ολλανδίας και έχει να κάνει με τον ορισμό και την πρόσληψη διευθυντών χωρίς να διαθέτουν απαραίτητα διδακτική εμπειρία, παρά μόνο με την διοικητική εμπειρία που διαθέτουν είτε στις σχολικές μονάδες είτε σε άλλους τομείς (Eurydice, 2013). Η διαδικασία αυτή, που έχει ονομαστεί ως “*bazen van buiten*”, πρόκειται να δημιουργήσει πολλά ερωτήματα στο μέλλον και να φέρει μια επαναστατική αλλαγή, καθώς είναι μια διαδικασία που θα εισάγει σε μεγαλύτερο βαθμό την τεχνοκρατική προσέγγιση στη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν μετά τον έλεγχο στα συστήματα επιλογής διευθυντών σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες είναι πως υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις και διαφοροποιήσεις στις πολιτικές που χρησιμοποιούνται για την πρόσληψη των διευθυντών και πως τα κριτήρια επιλογής υποψήφιων διευθυντών ποικίλουν ανάλογα με τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες αλλά και τις πολιτικές διατάξεις που είναι σε ισχύ στην εκάστοτε χώρα (Clarke & Wildy, 2010).

## **9.1 Πρακτικές που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στο ελληνικό σύστημα**

Ο διευθυντής είναι ο ηγέτης ενός σχολείου, ο άξονας γύρω από τον οποίο περιστρέφονται πολλές πτυχές του σχολείου και ο υπεύθυνος για κάθε λεπτομέρεια της λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Sushila, 2004). Είναι σημαντικό λοιπόν να μπορεί να είναι ηγέτης, οραματιστής και υπεύθυνος λήψης αποφάσεων, καθώς και να χρησιμοποιεί την ομαδική εργασία ως στρατηγική εργασίας (Lydia & Nasongo, 2009). Για να μπορέσει να είναι όλα τα παραπάνω, πρέπει πέρα από το να είναι δημιουργικός και καινοτόμος (Κατσουλάκης, 1999), να διαθέτει γνώσεις για τεχνικές επικοινωνίας και συνεργασίας καθώς και για τον χειρισμό, την καθοδήγηση και τη δημιουργία κινήτρων μιας ομάδας (Blase & Anderson, 1995).

Αναμφισβήτητα, πολλές από τις γνώσεις και δεξιότητες που απαιτείται να διαθέτει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, προϋποθέτουν κάποιου είδους κατάρτιση. Έχει επισημανθεί ήδη σε προηγούμενα κεφάλαια, πως τα χρόνια υπηρεσίας του διευθυντή δεν εξασφαλίζουν απαραίτητα την αποτελεσματικότητα στο έργο του. Έτσι, προτείνεται η υποχρεωτική εκπαίδευση των υποψηφίων σε διοικητικά θέματα, ένα μέτρο που ακολουθείται από πολλές ευρωπαϊκές χώρες.

Η συνέντευξη έχει αποδειχθεί πως δεν αποτελεί ένα αξιόπιστο όργανο στην ελληνική πραγματικότητα και δεν τυγχάνει αποδοχής από το σύνολο των εκπαιδευτικών. Η ψηφοφορία, από την άλλη, παρά τα μειονεκτήματα που έχουν επισημανθεί, αποτελεί έναν τρόπο αξιολόγησης μη μετρήσιμων χαρακτηριστικών του διευθυντή. Προτείνεται η μυστική ψηφοφορία έναντι της φανεράς, έτσι ώστε να αποφευχθούν οι αναταράξεις μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, μια μυστική ψηφοφορία όμως, όπου θα οριστούν συγκεκριμένοι όροι και θα υπάρξει κατάλληλη προετοιμασία. Η συμμετοχή στην ψηφοφορία δεν κρίνεται απαραίτητο να έχει καθολικό χαρακτήρα, ενώ θα μπορούν να συμμετέχουν όσοι ανήκουν οργανικά στη σχολική μονάδα και όχι όσοι ενδέχεται να μετακινηθούν σε άλλες μονάδες.

Τέλος, τα συμβούλια επιλογής κατά καιρούς έχουν δεχτεί και αυτά με την σειρά τους σκληρές κριτικές για τη σύνθεση και λειτουργία τους. Προτείνεται έτσι, η συμμετοχή εκπροσώπου του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας, που θα συναποφασίζει με τα άλλα μέλη του συμβουλίου, τον διευθυντή της μονάδας του.

## Συμπεράσματα

Στον κόσμο της Διοικητικής Επιστήμης, η ηγεσία παίζει σημαντικό ρόλο για το αν θα λειτουργήσει αποτελεσματικά και αποδοτικά ένας οργανισμός. Όπως προαναφέρθηκε, στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, η εύρυθμη λειτουργία της εξαρτάται από τον διευθυντή, ο οποίος αναλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος της ευθύνη για την ομαλή και αποδοτική λειτουργία του σχολικού περιβάλλοντος. Έτσι, καλείται να διαθέτει όλα τα απαραίτητα ηγετικά χαρακτηριστικά, τις εκπαιδευτικές και διοικητικές ικανότητες καθώς και άριστες επικοινωνιακές δεξιότητες ώστε να καταφέρει να εκπληρώσει τον πολυδιάστατο ρόλο του, εντός και εκτός της σχολικής μονάδας.

Οι εκπαιδευτικοί, με την σειρά τους, έχουν υψηλές προσδοκίες από τον διευθυντή και για αυτό επιθυμούν να διαθέτει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που θα τον βοηθήσουν να πετύχει την αποστολή του. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, χαρακτηριστικά όπως, η καθοδήγηση, η εντιμότητα και η δικαιοσύνη, η υποστήριξη και ο παιδαγωγικός ρόλος, έχουν μεγαλύτερη σημασία από τα χρόνια υπηρεσίας και τους τίτλους σπουδών, για έναν διευθυντή. Ανώτεροι τίτλοι που δεν σχετίζονται με την ηγεσία και το μάνατζμεντ δεν αποτελούν ισχυρό τεκμήριο επάρκειας για τη διεκδίκηση διευθυντικής θέσης. Στα σύγχρονα σχολεία μεγάλων ευρωπαϊκών χωρών, άλλωστε, ο διευθυντής οφείλει να λειτουργεί ως ηγέτης-μάνατζερ και να διαθέτει όλα εκείνα τα απαραίτητα ηγετικά χαρίσματα όπως η ικανότητα διαχείρισης κρίσεων και συγκρούσεων και οι επικοινωνιακές δεξιότητες. Για αυτό τον λόγο η κατάρτισή του σε θέματα διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων κρίνεται από τους εκπαιδευτικούς απαραίτητη.

Η σημαντικότητα της διευθυντικής θέσης στην σχολική μονάδα δείχνει και την τεράστια ανάγκη για τη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού και αξιοκρατικού συστήματος επιλογής διευθυντών. Ένα σύστημα που θα καταφέρει να απογαλακτιστεί από τον συγκεντρωτισμό και θα επιλέγει τα ικανότερα διοικητικά στελέχη με αξιοκρατικά μέτρα και σταθμά. Ο Νόμος 4327/2015 (ΦΕΚ 50/Α/14-05-2015) που συνιστούσε τον ενισχυμένο ρόλο του συλλόγου διδασκόντων στην διαδικασία επιλογής διευθυντών σχολικής μονάδας, προκάλεσε αναστάτωση στον χώρο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι μεταρρυθμιστές προσπάθησαν να εκδημοκρατίσουν την διαδικασία επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων, μεταφέροντας την εξουσία της κεντρικής διοίκησης στα περιφερειακά όργανα (Σαΐτης, 2000). Κατάργησαν την

διαδικασία της συνέντευξης, που επανειλημμένα έχει κατηγορηθεί για διαπλοκή και υποκειμενικότητα, και επιχείρησαν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες ώστε ο διευθυντής να “επιλέγεται” από ανθρώπους που θα συνεργαστούν μαζί του και όχι από διοικητικά όργανα που παίρνουν αποφάσεις έξω από την σχολική μονάδα. Ωστόσο, η Πανελλήνια Ένωση Διευθυντών Εκπαίδευσης και 57 διευθυντές, κατέθεσαν προσφυγή στο Συμβούλιο Επικρατείας (ΣτΕ) εναντίον του Ν. 4327/2015 (ΦΕΚ 50/Α/14-05-2015), και μετά από 2 χρόνια, με την απόφαση 711/2017, κρίθηκε αντισυνταγματικός.

Στη συνέχεια ακολούθησε ο Ν. 4473/2017 (ΦΕΚ 78/Α/30-5-2017) όπου, παρότι, καταργήθηκε η μυστική ψηφοφορία και έγινε επαναφορά της διαδικασίας της συνέντευξης, το σύστημα κρίνεται αναποτελεσματικό. Αν και το αρχικό διάγγελμα αναφερόταν σε ενίσχυση της δημοκρατικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην διαδικασία επιλογής διευθυντών στις σχολικές μονάδες, αυτό φαίνεται να μην ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Με τα φύλλα αποτίμησης της αξιολόγησης δεν δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να γράψουν ολοκληρωμένες απόψεις για το πρόσωπο του υποψηφίου μέσα από τις ερωτήσεις «κλειστού» τύπου που καλούνται να απαντήσουν. Το γεγονός, μάλιστα, ότι η άποψή τους μπορεί να μην ληφθεί καθόλου υπόψη από το συμβούλιο, οδηγεί σε απαξίωση του θεσμού και δημιουργεί απορίες για την χρησιμότητά του. Επιπροσθέτως, δημιουργούνται περαιτέρω απορίες και σύγχυση, καθώς δεν έχει διευκρινιστεί με σαφήνεια με ποια κριτήρια αξιολογούνται στην συνέντευξη οι υποψήφιοι από το συμβούλιο. Μια μερίδα εκπαιδευτικών, μάλιστα, θεωρεί πως τα κριτήρια στην διαδικασία της συνέντευξης δεν είναι αντικειμενικά και αμερόληπτα και δεν αποτελεί έναν αξιόπιστο τρόπο αξιολόγησης και τα συμβούλια επιλογής που λαμβάνουν μέρος στην συνέντευξη δεν τυγχάνουν αποδοχής.

Η πρόταση της παρούσας διπλωματικής είναι η δημιουργία ενός νέου συστήματος όπου θα αναβαθμιστεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην διαδικασία επιλογής των διευθυντών και παράλληλα δεν θα επηρεάζονται οι σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων. Για να πραγματοποιηθεί όμως αυτή η αλλαγή και για να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο του ρυθμιστή, είναι απαραίτητη η προετοιμασία της εκπαιδευτικής κοινότητας και η διαμόρφωση μιας κουλτούρας αξιολόγησης. Ίσως η εξέταση των συστημάτων που λειτουργούν αποτελεσματικά σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες είναι μια επιπλέον βοήθεια για την δημιουργία και την υλοποίηση αυτού του συστήματος. Το σίγουρο όμως είναι πως οι πολιτικές και κομματικές σκοπιμότητες θα πρέπει να μείνουν μακριά από τον τομέα της εκπαίδευσης και να δημιουργηθεί ένα σύστημα ακέραιο, όσον αφορά τις αξίες τους, διαχρονικό και απογαλακτισμένο από τον συγκεντρωτισμό.

Τέλος, όσον αφορά κάποιες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα, κρίνεται σημαντικό να διεξαχθεί μια συγκριτική μελέτη που θα διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών και στις απόψεις των διευθυντών για τον Ν. 4327/2015 (ΦΕΚ 50/Α/14-05-2015). Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί αφορούν κυρίως τις απόψεις που διαμορφώθηκαν κατά την διάρκεια της εφαρμογής του νόμου και ερευνούν ξεχωριστά είτε τις απόψεις των εκπαιδευτικών είτε τις απόψεις των διευθυντών. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να διεξαχθεί αυτή η μελέτη τώρα που έχει περάσει αρκετός καιρός από την αντικατάσταση του νόμου, μιας και ο χρόνος που έχει παρέλθει μπορεί να εξασφαλίσει πιο αξιόπιστες και αληθινές απόψεις από τους εκπαιδευτικούς και διευθυντές, απαλλαγμένες από ιδιοτέλειες και συναισθηματικές φορτίσεις. Επιπλέον, αφετηρία για μια νέα έρευνα μπορεί να είναι η διατύπωση απόψεων σχετικά με την οργάνωση μιας Ανεξάρτητης Αρχής που θα είναι υπεύθυνη για το σύστημα επιλογής διευθυντών. Η έρευνα θα αφορά τις απόψεις και τις γνώμες για την σύνθεση αυτής της αρχής, τα πρόσωπα και τα ανεξάρτητα όργανα που θα την αποτελούν, τις αρμοδιότητες που θα αναλαμβάνουν και τον βαθμό αμεροληψίας και αξιοπιστίας που μπορεί να αποδώσει συνολικά στην διαδικασία.

# Βιβλιογραφία

## Ελληνόγλωσση

Αθανασούλα Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ., (1999). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Πολιτική*. ΠΑΤΡΑ: ΕΑΠ.

Ακρίτας, Ε.Θ. (2014). *Ο ρόλος και ο ορισμός των διευθυντών και των υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων της μέσης εκπαίδευσης. Η αναδιοργάνωση της δημόσιας διοίκησης και το σύστημα εκλογής των προϊστάμενων των οργανικών μονάδων του δημόσιου τομέα*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθήνας.

Βρανούσης, Λ.Ι. (1996). *Ρήγας Βελεστινλής 1757- 1798*. Αθήνα: Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων.

Βώρος, Φ. (1997). *Η Φιλοσοφία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκπαιδευτικός Σύνδεσμος.

Γκλαβάς, Σ. (2010). *Επισκόπηση Της Ιστορίας Της Εκπαίδευσης Στο Νεοελληνικό Κράτος*.

Διαθέσιμο σε: [http://www.pi-schools.gr/progr\\_spoudon\\_1899\\_1999/episkopisi.pdf](http://www.pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999/episkopisi.pdf)

Eurydice, (2013). Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA. *Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη. Έκδοση 2013. Έκθεση Ευρυδίκη*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. doi: doi.org/10.2797/15178

Eurydice, (2019). Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA. *Κύρια σημεία του εκπαιδευτικού συστήματος*. Διαθέσιμο σε: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/greece\\_el](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/greece_el)

Goleman, D. (1999). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δημαράς, Α. (1990). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια Ιστορίας*, τόμ. Α' (1821- 1894). Αθήνα: Ερμής.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2019). *Ελλάδα: Οργάνωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος και της Δομής του*. Διαθέσιμο σε: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-33\\_el](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-33_el)

Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.

Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, (1975). *Η Ελληνική Επανάσταση (1821-1830), Τ. ΙΒ'*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

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



- Κανελλόπουλος, Χ. (1991). *Οργανωτική θεωρία: εξέλιξη και νεότερες διαπιστώσεις ως προς τη δομή των οικονομικών μονάδων και τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς σε αυτές*. Αθήνα.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών, στο *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τομ.Β (σ.231-262). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κελεσίδης, Ε. (2018). Ιστορική εξέλιξη των συστημάτων επιλογής στελεχών εκπαίδευσης κατά τη μεταπολίτευση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 7(1), σ. 81-99. doi: doi.org/10.12681/hjre.18123
- Κόκκος, Α. (1991). *Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές βλέψεις και κατευθύνσεις των μαθητών τεχνικού λυκείου*, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μανάτζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κωστής, Κ. (2013). *Τα κακομαθημένα παιδιά της ιστορίας: Η διαμόρφωση του νεοελληνικού κράτους 18ος-21ος αιώνας*. Αθήνα: Πόλις.
- Λεμονή, Ι. & Κολεζάκης, Α. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή σχολικής μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη «διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων». *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 1(3), σ. 165–182.
- Μαρκουλάκης, Α. (2017). *Το θεσμικό πλαίσιο επιλογής των διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως αυτό ορίζεται από τον Ν. 4327/2015, στη Διεύθυνση Γ' Αθήνας: συγκριτική μελέτη*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (1987). Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος και η παιδαγωγική - εκπαιδευτική διαδικασία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 7, σ. 149-94.
- Μουζέλης, Ν. Π. (1991). *Οργάνωση και Γραφειοκρατία*. Αθήνα: Μαθιουδάκη/Ανδρονόπουλου.
- Μπουζάκης, Σ. (2003). *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821 - 1998)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπούρας, Α. (2003). Συμβολή στη μελέτη της απόδοσης των τελειόφοιτων μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης - Ανάλυση χαρακτηριστικών δεξιοτήτων τους με τη χρήση στατιστικών μεθόδων. Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μανάτζμεντ*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία-Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Παληγιάννης, Β. (2018). *Επιλογή Στελεχών της Εκπαίδευσης: Θρίαμβος της αναξιοκρατίας και του κομματισμού*. Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας. Διαθέσιμο σε: <http://doe.gr/επιλογή-στελεχών-της-εκπαίδευσης-θρί/>

Πανελλήνια Ένωση Διευθυντών Εκπαίδευσης, (2015). *Διευθυντές Εκπαίδευσης: Επιχειρείται ο κομματικός έλεγχος με μεθόδους τύπου «Σοβιέτ»;*. Ανακτήθηκε στις 12-10-2020: <https://www.esos.gr/arthra/38133/dieythyntes-ekpaideysis-epiheireitai-o-kommatikos-eleghos-me-methodoys-tyroy-soviet>.

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

Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση των Δομών Εκπαίδευσης*, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 14-10-2020 από τη διεύθυνση: <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4781/1377.pdf>.

Στεργέλλης, Α. (1995). Φώτα και εκπαίδευση κατά την Επανάσταση, στο *Νεοελληνική παιδεία και κοινωνία*, σ. 142. Αθήνα: Όμιλος Μελέτης του Ελληνικού Διαφωτισμού.

Τσαούσης, Δ. Γ. (1989). *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Uhl-Bien M., Schermerhorn J., & Osborn, R. (2016). *Οργανωσιακή συμπεριφορά*, Nicosia: Broken Hill Publishers Ltd.

Φασφαλής, Ν. (2018). *Ανακοίνωση για το σχέδιο νόμου*. Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας. Διαθέσιμο σε: <http://doe.gr/ανακοίνωση-4/>

Φραγκουδάκη, Α. (1979). Η τεχνική εκπαίδευση και η μυθολογία της. *Σύγχρονα θέματα*, περ. β', χρόνος 1ος, τεύχ. 4.

## **Ξενόγλωσση**

Affanasief, V. (1980). *L' Homme et la question de la societe*. Paris: ed. du Progress, στο Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ. 1994. *Εξουσία και οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα - Α.Α Λιβάνη.

- Ambler, G. (2017). *Leaders Are Not Born, They're Made. Leadership Develops*. Available at: <https://www.coursehero.com/file/40112194/Leaders-Are-Not-Born-Theyre-Madepdf/>
- Blase, J. & Anderson, G. (1995). *The micropolitics of educational leadership*. London: Cassell.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York & Row Publishers.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), p.p. 391-406.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Clarke, S., & Wildy, H. (2010). Preparing for principalship from the crucible of experience: reflecting on theory, practice and research. *Journal of Educational Administration and History*, 42(1), p.p. 1–16. doi: doi.org/10.1080/00220620903462116
- De Neve, J.-E., Mikhaylov, S., Dawes, C. T., Christakis, N. A., & Fowler, J. H. (2013). Born to lead? A twin design and genetic association study of leadership role occupancy. *The Leadership Quarterly*, 24(1), p.p. 45–60. doi: doi.org/10.1016/j.leaqua.2012.08.001
- Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas. *Journal of Educational Administration*, 37 (5), p.p. 441-62.
- DuFour, R. (2002). The Learning- Centered Principal. *Educational Leadership*, 59(8), p.p. 12-15.
- Eurydice, (2009). European Commission, EACEA. *Key Data on Education in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. doi: doi.org/10.2797/1715
- Harris, A. (2005). Leading from the chalk-Face: an overview of school leadership. *Leadership*, 1(1), p.p. 73-87. doi: doi.org/10.1177/1742715005049352
- Hersey, P. & Blanchard, J. (1977). *Management of Organizational Behavior*. N.Y: Prentice-Hall.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30, p.p. 498-518.
- Leithwood, K. & Duke, D. (1999). *A Century's quest, to Understand school – Leadership*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers.
- Lydiah, L. M. & Nasongo, J. W. (2009). Role of the Headteacher in Academic Achievement in Secondary Schools in Vihiga District, Kenya. *Current Research Journal of Social Sciences*, 1(3): 84-92.

- Pashiardis, P. (1994). Teacher Participation in Decision Making. *International Journal of Educational Management*, 8(5), p.p. 14–17. doi: doi.org/10.1108/09513549410065693
- Rost, J. (1985). Distinguishing leadership and management: A new consensus. *BELMAS*, 36(2), p.p. 271-288.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What's in it for schools?* London: Routledge Falmer.
- Sushila, B. (2004). *Management and evaluation of schools*. Nairobi: Oxford University Press, East African Ltd.
- Wasserberg, M. (1999), Creating the vision and making it happen, in Tomlinson, H., Gunter, H. and Smith, P. (Eds.), *Living Headship: Voices, Values and Vision*, London: Paul Chapman.
- West-Burnham, J. (2001). *Interpersonal leadership*. NCSL Leading Edge Seminar, Nottingham, National College for School Leadership.
- Zmas, A. (2012). The Transformation of the European Educational Discourse in the Balkans. *European Journal of Education*, 47(3), p.p. 364–377. doi: doi.org/10.1111/j.1465-3435.2012.01531.x

## **Νομοθεσία**

Νόμος 4397/1929, ΦΕΚ 309/Α/24- 8- 1929.

Π.Δ. 87/1836, «Περί τού κανονισμού τῶν ἐλληνικῶν σχολείων καί γυμνασίων», ΦΕΚ 87/31- 12- 1836.

Π.Δ. «Περί τοῦ διοργανισμοῦ καί τῆς τάξεως τῶν μαθημάτων τῶν ἐλληνικῶν σχολείων καί τῶν γυμνασίων». ΕτΚ αριθμ. 90/31- 12- 1836.

Π.Δ. 90/31- 12- 1836

Νόμος 309/1976, ΦΕΚ 100/Α/30- 4- 1976.

Νόμος 576/1977, ΦΕΚ 102/Α/13- 4- 1977.

Π.Δ. 297/1982, ΦΕΚ 52/Α/1982.

Νόμος 1268/1982, ΦΕΚ 87/Α/16-7-1982.

Νόμος 1304/1982, ΦΕΚ 144/Α/7-12-1982.

Νόμος 1351/1983, ΦΕΚ 56/Α/26-4-1983.

Νόμος 1566/1985, ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985.

Π.Δ. 249/1986, ΦΕΚ 118/31-07-1986.

Π.Δ. 462/1991, «Αξιολόγηση και ενισχυτική διδασκαλία μαθητών Δημοτικού σχολείου», ΦΕΚ 171/Α/11- 11- 1991).

Νόμος 2043/1992, ΦΕΚ 79/Α/19-5-1992.

Νόμος 2083/1992, ΦΕΚ 159/Α/21- 9- 1992.

Νόμος 2101/1992, ΦΕΚ 192/Α/2-12-1992.

Π.Δ. 320/1993, «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», ΦΕΚ 138/Α/25- 8- 1993.

Νόμος 2188/1994, ΦΕΚ 18/Α/16-2-1994.

Νόμος 2525/1997, ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997.

Νόμος 2640/1998, ΦΕΚ 206/Α/3-9-1998.

Π.Δ. 25/2002, ΦΕΚ 20/Α/7-02-2002.

Υ.Α. Αριθ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002, ΦΕΚ 1340/16-10-2002.

Νόμος 3255/2004, ΦΕΚ 138/Α/ 22-7-2004.

Νόμος 3467/2006, ΦΕΚ 128/Α/21-6-2006.

Νόμος 3475/2006, ΦΕΚ 146/Α/13-7-2006.

Νόμος 3518/2006, ΦΕΚ 272/Α/21-12-2006.

Νόμος 3848/2010, ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010.

Π.Δ. 127/2013, ΦΕΚ 190/Α/16-9-2013.

Νόμος 4327/2015, ΦΕΚ 50/Α/14-05-2015.

Νόμος 4351/2015, ΦΕΚ 164/Α/4-12-2015.

Νόμος 4473/2017, ΦΕΚ 78/Α/30-5-2017.

Π.Δ. 18/2018, ΦΕΚ 31/Α/23-2-2018.

Νόμος 4547/2018, ΦΕΚ 102/Α/12-06-2018.

Νόμος 4589/2019, ΦΕΚ 13/Α/29-1-2019.

Νόμος 4610/2019, ΦΕΚ 70/Α/07-5-2019.

Απόφαση Ολομέλειας της Βουλής Αριθμ. Πρωτ. 19645 Διεκπ. 11307, ΦΕΚ 187/Α/28-11-2019.