

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 10, Αρ. 3Α (2019)

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ISBN 978-618-5335-05-2

ΠΡΑΚΤΙΚΑ

10^ο ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΟΙΚΤΗ
& ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΑΘΗΝΑ, 22 – 24 ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ 2019



Διαμορφώνοντας από Κοινού
το Μέλλον της Εκπαίδευσης

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΙΚΤΥΟ ΑΝΟΙΚΤΗΣ & ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΤΟΜΟΣ 3, ΜΕΡΟΣ Α



Εκπαιδευτική Πολιτική και Κρίσεις Διοικητικών
Στελεχών: Η Περίπτωση του Διδασκαλείου

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΑ ΣΠΥΡΙΑΔΟΥ, ΜΑΝΩΛΗΣ
ΚΟΥΤΟΥΖΗΣ

doi: [10.12681/icodl.2322](https://doi.org/10.12681/icodl.2322)

Εκπαιδευτική Πολιτική και Κρίσεις Διοικητικών Στελεχών: Η Περίπτωση του Διδασκαλείου

Educational Policy and Headship Selections: The Case of Teacher-Training Degree

Κωνσταντία Σπυριάδου
Ph.D., M.A., M.M., B.A., B.B.A.
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
schdia81@gmail.com

Μανώλης Κουτούζης
Αναπληρωτής Καθηγητής
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ekoutouzis@eap.gr

Abstract

This article refers to the teacher-training degree, which has long been a highly counted qualification in the headship selections of Primary Education. However, specialty teachers and, in recent years, new primary teachers, have no access to it, as the State abolished this program in 2012 due to the financial crisis. We conducted two primaries qualitative researches via telephone interviews to 22 headteachers, 9 candidate headteachers, 12 teachers (first research), and 30 elected members of various administrative boards (second research). Research results confirm the existence of the primary teacher-centered system, in which primary teachers arithmetically and socially prevail, as reflected in the highly counted teacher-training degree, which favors the older primary teachers, thus constituting an artificial exclusion and "disability" imposed by the field for specialty teachers. This highly counted qualification reflects the asymmetry of the alleged capitals of candidate headteachers and the symbolic struggle between the archetypal subcategory of primary teachers and the minority subcategory of specialty teachers. Education policy-makers need to restore a sense of justice by reducing the count of teacher-training degree and finding a feasible solution to eliminate phenomena of inequalities in headship selections.

Keywords: *Teacher-Training Degree, Headship Selections, Educational Policy, Educational Legislation, Headteachers, Primary Teachers, Specialty Teachers, Elected Members*

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αναφέρεται στο διδασκαλείο, το οποίο αν και αποτελεί διαχρονικά ένα υψηλά μοριοδοτούμενο προσόν στις κρίσεις διοικητικών στελεχών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δεν έχουν πρόσβαση σε αυτό οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, αλλά και οι νέοι δάσκαλοι, εφόσον καταργήθηκε το 2012 λόγω της οικονομικής κρίσης. Πραγματοποιήθηκαν δύο πρωτογενείς ποιοτικές έρευνες με τηλεφωνικές συνεντεύξεις σε 22 διευθυντές δημοτικών σχολείων, 9 υποψήφιους/ες διευθυντές/ες, 12 εκπαιδευτικούς (1^η έρευνα) και 30 αιρετούς του ΚΥΣΠΕ, των ΑΠΥΣΠΕ και ΠΥΣΠΕ (2^η έρευνα). Τα ερευνητικά ευρήματα επιβεβαιώνουν τη δασκαλοκεντρική μορφή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην οποία υπερισχύει αριθμητικά και κοινωνικά ο κλάδος των δασκάλων, γεγονός που αποτυπώνεται στην υψηλή μοριοδότηση του διδασκαλείου, που εκ των πραγμάτων ευνοεί τους παλαιότερους δασκάλους, αποτελώντας ταυτόχρονα μια τεχνητή και επιβαλλόμενη αναπηρία για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Η υψηλή μοριοδότηση του προσόντος αυτού απηχεί την ασυμμετρία των φερόμενων κεφαλαίων των υποψήφιων διευθυντών και τη συμβολική πάλη μεταξύ της αρχετυπικής υποκατηγορίας

των δασκάλων και της μειονοτικής των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Οι φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να αποκαταστήσουν το αίσθημα δικαιοσύνης μέσω της μείωσης της μοριοδότησης του διδασκαλείου και της εξεύρεσης μιας εφαρμόσιμης λύσης προκειμένου να μην αναπαράγονται φαινόμενα ανισοτήτων στις κρίσεις διοικητικών στελεχών.

Λέξεις-κλειδιά: Διδασκαλείο, Κρίσεις Διοικητικών Στελεχών, Εκπαιδευτική Πολιτική, Εκπαιδευτική Νομοθεσία, Διευθυντές, Δάσκαλοι, Εκπαιδευτικοί Ειδικοτήτων, Αιρετοί

1. Εισαγωγή

Η σύνθεση των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι ιδιόμορφη, καθώς σε αυτήν απασχολείται στο μεγαλύτερο ποσοστό η ειδικότητα των δασκάλων και σε μικρότερο οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, που διδάσκουν ξένες γλώσσες (αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά), μουσική, φυσική αγωγή, εικαστικά, πληροφορική και θεατρική αγωγή. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί πληροφορικής και θεατρικής αγωγής απασχολήθηκαν μόλις τα τελευταία χρόνια στα δημοτικά σχολεία Ε.Α.Ε.Π. (Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα) βάσει της Υπουργικής Απόφασης Φ.12/520/61575/Γ1 (Φ.Ε.Κ. 1327/τ. Β'/16-6-2011).

Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων εισήλθαν αρχικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με το Ν. 1566/1985 (άρθρο 4, παρ. 12), ενώ μέχρι το 1983 τα μαθήματα αυτά διδάσκονταν αποκλειστικά από τους δασκάλους. Αυτός ο νόμος τέθηκε σε εφαρμογή, δύο χρόνια μετά σε 124 Σχολεία Δοκιμαστικής Εφαρμογής Νέων Προγραμμάτων (ΣΔΕΝΠ) (Μαλιβίτση, 2009). Οι πρώτοι/ες εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων διορίστηκαν το 1993 με το Προεδρικό Διάταγμα 323 (ΦΕΚ 139/τ. Α'/25-8-1993), αν και υπάρχουν προγενέστερα Προεδρικά Διατάγματα που αναφέρονται στη σύσταση οργανικών θέσεων για εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (Π.Δ. 349/1992, 64/1993).

Σύμφωνα με τις θεσμικά οριοθετημένες αναθέσεις μαθημάτων για το δημοτικό σχολείο, οι δάσκαλοι/ες διδάσκουν σχεδόν όλα τα μαθήματα και πιο συγκεκριμένα τα γενικά με πρώτη ανάθεση και τα ειδικά με δεύτερη ανάθεση πλην των ξενόγλωσσων, ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων διδάσκουν κατά βάση τα ειδικά μαθήματα (πρώτη ανάθεση). Αν και ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (ξενόγλωσσων μαθημάτων, πληροφορικής) έχουν και άλλες αναθέσεις μαθημάτων (δεύτερη ανάθεση, βλ. Φ.Ε.Κ. 1670/τ. Β'/10-6-2016 και Φ.Ε.Κ. 2797/τ. Β'/9-8-2017) στην υψηλότερων ως προς τα γνωστικά αντικείμενα απαιτήσεων δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην πρωτοβάθμια δεν έχουν δεύτερη ανάθεση τα αντίστοιχα μαθήματα (π.χ. ιστορία, μαθηματικά), παρά μόνο την ευέλικτη ζώνη της οποίας, όμως, η διδασκαλία ανατίθεται κατά προτεραιότητα στο/στη δάσκαλο/α τάξης (Π.Δ. 79/2017 άρθρο 11, παρ. 6). Τα ειδικά μαθήματα, ωστόσο, ανατίθενται στον κλάδο των δασκάλων (2η ανάθεση), ανεξάρτητα με το αν έχουν πιστοποιημένη εξειδίκευση (πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης) σε αυτά, γεγονός που δεν ισχύει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς αυτά τα μαθήματα, είτε δεν ανατίθενται σε άλλη ειδικότητα (π.χ. φυσική αγωγή), είτε ανατίθενται σε εκπαιδευτικούς που έχουν αντίστοιχο πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (π.χ. εικαστικά) (Σπυριάδου, 2018).

2. Το Διδασκαλείο ως Μετρήσιμο Προσόν στις Κρίσεις Διοικητικών Στελεχών

Μελετώντας κανείς την εκπαιδευτική νομοθεσία σχετικά με την επιλογή διοικητικών στελεχών, συμπεραίνει ότι γίνεται αναφορά στους/στις εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων για πρώτη φορά στο Π.Δ. 25/2002 (Φ.Ε.Κ. 20/τ. Α'/7-2-2002) και συγκεκριμένα στο άρθρο 17, παρ. 1, που αναφέρει ότι εκτός από τους/τις δασκάλους/ες και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που διορίστηκαν με το Π.Δ. 323/1993 (ΦΕΚ 139/Α/25-8-1993), έχουν δικαίωμα να διεκδικήσουν θέση διοικητικής ευθύνης.

Ως προς το θεσμικό πλαίσιο της επιλογής διοικητικών στελεχών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αξιοσημείωτο είναι ότι μοριοδοτείται ως επιστημονικό προσόν για τη διεκδίκηση διευθυντικής θέσης το διδασκαλείο, στο οποίο, όμως, δεν είχαν πρόσβαση οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Σύμφωνα με το Νόμο 1566/1985, οι απόφοιτοι/ες παιδαγωγικών ακαδημιών και σχολών νηπιαγωγών είχαν τη δυνατότητα να μετεκπαιδευτούν στο Μαράσλειο Διδασκαλείο, ενώ η μετεκπαίδευσή τους εντασσόταν στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών των ΑΕΙ (άρθρο 30, παρ. 1, 2).

Με βάση το μεταγενέστερο Νόμο 2327/1995, το Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (ακαδημαϊκό έτος 1995-1996), εντάχθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών (άρθρο 5 παρ. 1), ενώ ταυτόχρονα ιδρύθηκαν διδασκαλεία σε άλλα παιδαγωγικά τμήματα, ως φορείς μετεκπαίδευσης (άρθρο 8). Η εισαγωγή στα διδασκαλεία πραγματοποιούνταν με πανελλαδικές γραπτές εξετάσεις, στις οποίες είχαν δικαίωμα συμμετοχής: «*οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δημόσιας και ιδιωτικής, που έχουν συμπληρώσει πέντε (5) χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας και δεν έχουν περισσότερα από είκοσι πέντε (25) έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας.*» (Ν. 2327/1995, άρθρο 5, παρ. 5). Οι μετεκπαιδευόμενοι/ες απαλλάσσονταν από τα διδακτικά και διοικητικά τους καθήκοντα κατά τη διάρκεια της διетуός φοίτησής τους (άρθρο 5, παρ. 4), ενώ μετά την περάτωση των σπουδών τους ελάμβαναν δίπλωμα διетуός μετεκπαίδευσης στις επιστήμες της αγωγής (άρθρο 5, παρ. 6), αποκτώντας «*όλα τα δικαιώματα των πτυχιούχων των παιδαγωγικών τμημάτων των Α.Ε.Ι., εκτός από την περίπτωση της εγγραφής υποψηφίων στους πίνακες διοριστέων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*» (Ν. 2327/1995, άρθρο 5, παρ. 7).

Συνεπώς, υπάρχει μια ασάφεια ως προς το πλαίσιο των σπουδών αυτών, καθώς ο μεν Ν. 1566/1985 αναφέρει ότι απευθύνονται στους πτυχιούχους των παιδαγωγικών ακαδημιών και σχολών νηπιαγωγών (πριν το διορισμό των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων) και εντάσσονται στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών των ΑΕΙ (άρθρο 30, παρ. 1, 2), ενώ ο μεταγενέστερος 2327/1995 (μετά το διορισμό των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων) επανατοποθετεί το πλαίσιο τόσο των εν δυνάμει συμμετεχόντων, όσο και της αντιστοίχισης της μετεκπαίδευσης, σημειώνοντας ότι έχουν δικαίωμα συμμετοχής στις εξετάσεις οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας που έχουν από 5-25 χρόνια υπηρεσίας (στους οποίους συμπεριλαμβάνονται οι αναπληρωτές της δημόσιας εκπαίδευσης), χωρίς, ωστόσο, να γίνεται διαχωρισμός των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με βάση την ειδικότητα (άρθρο 5, παρ. 5), ενώ επισημαίνεται ότι οι κάτοχοι του διπλώματος αυτού αποκτούν τα δικαιώματα των πτυχιούχων των παιδαγωγικών τμημάτων των Α.Ε.Ι. (άρθρο 5, παρ. 7). Συνεπώς, τίθεται το ερώτημα, γιατί δεν είχαν δικαίωμα συμμετοχής οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων ή γιατί δεν δημιουργήθηκαν ανάλογα τμήματα για αυτούς, καθώς βάσει του Ν. 2327/1995, μπορούσαν να δώσουν εξετάσεις οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας, που δεν ήταν μόνο δάσκαλοι και νηπιαγωγοί, ενώ υπάρχει σύγχυση ως προς την αντιστοίχιση των σπουδών αυτών.

Ακόμη, στα άρθρα 14 και 18 του Π.Δ. 25/2002, στο άρθρο 8 του Ν. 3467/2006, στο άρθρο 13 του Ν. 3848/2010 και στο άρθρο 19 του Ν. 4327/2015, γίνεται αναφορά στη μοριοδότηση του διδασκαλείου για τα υποψήφια διοικητικά στελέχη Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στους Ν. 3848/2010 και 4327/2015 το διδασκαλείο μοριοδοτούνταν όσο και το δεύτερο πτυχίο, δηλαδή, με 3 και 2 μόρια αντιστοίχως, ενώ στο μεταγενέστερο 4473/2017 η μοριοδότησή του αυξήθηκε συγκριτικά με τα υπόλοιπα κριτήρια, καθώς ήταν υψηλότερη (2 μόρια) από αυτή του δεύτερου πτυχίου (1,5) και ελάχιστα χαμηλότερη από αυτή του μεταπτυχιακού τίτλου (2,5). Το διδασκαλείο, όμως, αφενός ήταν δωρεάν -σε αντίθεση με τις μεταπτυχιακές σπουδές που είναι κατά κύριο λόγο αυτοχρηματοδοτούμενες- και αφετέρου είχε διάρκεια 2 χρόνια -σε αντίθεση με τις προπτυχιακές σπουδές που είναι πολύχρονες, διαρκώντας από 4 ως 5 χρόνια (π.χ. πολυτεχνικές και καλλιτεχνικές σχολές) και πραγματοποιούνται ανέκαθεν άνευ αδείας -, κατά τα οποία οι εκπαιδευτικοί λάμβαναν άδεια με αποδοχές (Νόμος 2327/1995, άρθρο 5, παρ. 4), χωρίς να χρειαστεί να εξετασθεί η αίτησή τους από το οικείο ΑΠΥΣΠΕ, που, όμως, εξέταζε

αιτήσεις εκπαιδευτικών για μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές για να χορηγήσει άδεια υπηρεσιακής εκπαίδευσης (Σπυριάδου, 2018).

3. Μεθοδολογία

Πραγματοποιήθηκαν δύο πρωτογενείς ποιοτικές έρευνες με τηλεφωνικές ημιδομημένες συνεντεύξεις (Holt, 2010) προκειμένου να εμπλουτιστεί το δείγμα, εφόσον οι ερωτώμενοι προέρχονταν από τις 13 περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης και συνεπώς θα ήταν ανέφικτο να ακολουθηθεί ο συμβατικός τρόπος με τις δια ζώσης συνεντεύξεις (Σπυριάδου, 2018).

Στην πρώτη έρευνα συμμετείχαν 43 ερωτώμενοι και συγκεκριμένα 22 διευθυντές δημοτικών σχολείων (14 εδραιωμένοι/ες και 8 νέοι/ες), 9 υποψήφιοι/ες διευθυντές/ες που δεν κατέλαβαν τη διευθυντική θέση και 12 εκπαιδευτικοί που δεν διεκδίκησαν διευθυντική θέση, ενώ στη δεύτερη έρευνα συμμετείχαν 30 αιρετοί του ΚΥΣΠΕ, των ΑΠΥΣΠΕ και ΠΥΣΠΕ. Εφαρμόστηκε η θεματική κωδικοποίηση μέσω της οποίας αναδύονται συγκλίσεις και αποκλίσεις στις απαντήσεις των ερωτώμενων (Ιωσηφίδης, 2008), ενώ τηρήθηκαν οι κανόνες δεοντολογίας που αφορούν στην προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων (Cohen & Manion, 1997). Οι πίνακες 1 και 2 παρουσιάζουν το προφίλ των συμμετεχόντων.

Δημογραφικά													Σύνολο	
<u>13</u> <u>Περιφερειακές</u> <u>Διευθύνσεις</u> <u>Εκπαίδευσης</u>	Αττική	Ανατολική Μακεδονία- Θράκη	Κεντρική Μακεδονία	Στερεά Ελλάδα	Νότιο Αιγαίο	Κρήτη	Βόρειο Αιγαίο	Δυτική Μακεδονία	Ήπειρος	Ιόνια Νησιά	Δυτική Ελλάδα	Θεσσαλία	Πελοπόννησος	43
	10	6	5	5	3	3	2	2	2	2	1	1	1	
<u>Ιδιότητα</u>	Εδραιωμένοι/ες Διευθυντές/ες			Νέοι/ες Διευθυντές /ες		Υποψήφιοι/ες Διευθυντές/ες			Εκπαιδευτικοί				43	
	14			8		9			12					
<u>Φύλο</u>	Ανδρες					Γυναίκες								43
	21					22								
<u>Ειδικότητα</u>	Δάσκαλοι	Εκπαιδευτικοί Ειδικοτήτων												43
	Δάσκαλοι/ες	Εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής	Εκπαιδευτικοί Μουσικής	Εκπαιδευτικοί Αγγλικής Γλώσσας	Εκπαιδευτικοί Γαλλικής Γλώσσας	Εκπαιδευτικοί Πληροφορικής								
	20	11	8	2	1	1								
<u>Ηλικία</u>	25-35 ετών			36-45 ετών		46-55 ετών			56-62 ετών				43	
	3			10		28			2					
<u>Χρόνια Υπηρεσίας</u>	8-15 έτη			16-21 έτη		22-31 έτη			32-35 έτη				43	
	10			11		20			2					
<u>Επιστημονικά Προσόντα</u>	Διδακτορικό	Μεταπτυχιακό	2 ^ο Πτυχίο		Διδασκαλείο	Επιμόρφωση στη διοίκηση	Ωδειακά Πτυχία		Εξομοίωση				-	
	9	16	7		7	4	8		9					
<u>Οικογενειακή Κατάσταση</u>	Έγγαμοι/ες			Άγαμοι/ες			Διαζευγμένοι/ες							43
	37			4			2							

Πίνακας 1: Προφίλ Συμμετεχόντων 1^{ης} Έρευνας

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ	ΣΥΝΟΛΟ
--------------------	---------------

ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ	ΚΥΣΠΕ		ΑΠΥΣΠΕ		ΠΥΣΠΕ			30
ΑΡΙΘΜΟΙ	2		14		14			
ΦΥΛΟ	ΑΝΔΡΕΣ				ΓΥΝΑΙΚΕΣ			30
ΑΡΙΘΜΟΙ	22				8			
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΔΑΣΚΑΛΟΙ	ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ			ΓΥΜΝΑΣΤΕΣ			30
ΑΡΙΘΜΟΙ	25	3			2			
ΗΛΙΚΙΑ	36-45 ετών		46-55 ετών		56-62 ετών			30
ΑΡΙΘΜΟΙ	2		24		4			
ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	12-15 έτη	16-21 έτη			22-31 έτη		32-36 έτη	30
ΑΡΙΘΜΟΙ	3	4			18		5	
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ	ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ	ΕΞΟΜΟΙΩΣΗ	ΣΕΛΛΕ	-	
ΑΡΙΘΜΟΙ								1
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΕΓΓΑΜΟΙ/ΕΣ		ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝΟΙ/ΕΣ		ΑΓΑΜΟΙ/ΕΣ			30
ΑΡΙΘΜΟΙ	25		2		3			

Πίνακας 2: Προφίλ Συμμετεχόντων 2^{ης} Έρευνας

4. Αποτελέσματα των Δύο Ποιοτικών Ερευνών

4.1. Αποτελέσματα 1^{ης} Ποιοτικής Έρευνας

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των 43 ερωτώμενων της πρώτης έρευνας προέκυψαν οι εξής κατηγορίες: 1) δεν θα πρέπει να μοριοδοτείται το διδασκαλείο (34 απαντήσεις: 8 Εδραιωμένοι Διευθυντές, 6 Νέοι Διευθυντές, 12 Εκπαιδευτικοί, 8 Υποψήφιοι Διευθυντές), 2) θα πρέπει να μοριοδοτείται το διδασκαλείο (4 απαντήσεις: 3 Εδραιωμένοι Διευθυντές, 1 Υποψήφια Διευθύντρια), 3) θα πρέπει να αντισταθμιστούν τα μόρια του διδασκαλείου με άλλα μετρήσιμα κριτήρια (4 απαντήσεις: 3 Εδραιωμένοι Διευθυντές, 1 Νέος Διευθυντής), 4) το διδασκαλείο θα έπρεπε να είναι υποχρεωτικό για όλους (1 απάντηση, 1 Νέα Διευθύντρια).

Στην *πρώτη κατηγορία* οι ερωτώμενοι ανέφεραν ότι είναι άδικο να λαμβάνεται υπόψη στην επιλογή διοικητικών στελεχών ένα επιστημονικό προσόν στο οποίο δεν έχουν πρόσβαση όλοι οι υποψήφιοι, είτε λόγω της Επαγγελματικής τους Ταυτότητας (εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων), είτε λόγω των χρόνων υπηρεσίας τους (νέοι δάσκαλοι). Όπως αναφέρουν διευθυντές εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, η μοριοδότηση προσόντων στα οποία δεν έχουν όλοι οι υποψήφιοι πρόσβαση καταστρατηγεί τη δικαιοσύνη, ισονομία και ισοπολιτεία, εφόσον οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων στερούνται εξ υπαρχής ένα μέρος του ειδολογικού κεφαλαίου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

«Για μας είναι πιο δύσκολος ο αγώνας εδώ για να γίνει. Στην επιλογή στελεχών εκπαίδευσης εγώ ξεκινούσα με ένα handicap, το οποίο έχει να κάνει ότι ενώ όλοι οι συνάδελφοι είχαν διδασκαλείο ενώ εγώ δεν είχα την ευκαιρία να πάω σε διδασκαλείο. Το ΤΠΕ δεύτερου επίπεδου δεν το είχα. Όχι ότι δεν μπορούσα να το πάρω. Δεν είχα την δυνατότητα να το παρακολουθήσω. Άρα είχα δεύτερο handicap.» (Εδραιωμένος Διευθυντής, Εκπαιδευτικός Ειδικότητας)

«Το ανέφερα στην συνέντευξη, όταν κλήθηκα την τρίτη φορά. Λέω, «συγγνώμη, τώρα που θα με κρίνετε θα πρέπει να λάβετε υπόψη ότι είμαι δυο σκαλοπάτια πιο πίσω από τους άλλους υποψήφιους». Και μου λένε οι διευθυντές εκπαίδευσης και οι υπόλοιποι «γιατί;». Και τους λέω γιατί σε εμάς δεν μας δόθηκε η δυνατότητα ούτε για την πληροφορική, το β' επίπεδο, ούτε να πάμε σε διδασκαλείο. Χωρίς να φταίμε. Και θα πρέπει να μας πάτε σε μετρήσιμο πεδίο. Και μου είπαν ότι έχω δίκιο πάνω σε αυτό, στο τέλος.» (Εδραιωμένος Διευθυντής, Εκπαιδευτικός Ειδικότητας)

Ακόμη, σημειώθηκε ότι στο Ν. 4327/2015 δεν μοριοδοτήθηκε ο μεταπτυχιακός τίτλος στην περίπτωση που κάποιος/α υποψήφιος/α είχε διδακτορικό, σε αντίθεση με τον προηγούμενο νόμο (3848/2010) που μοριοδοτούσε και το μεταπτυχιακό και το διδακτορικό αν ήταν σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (με 10 μόρια συνολικά).

«Φαίνεται να δικαιώνονται οι συνάδελφοι επειδή έκαναν διδασκαλείο, να παίρνουν τα δύο μόρια. Και λέει ο νόμος, άμα έχεις ένα διδακτορικό –που έχω- παίρνεις τέσσερα μόρια. Ναι, αλλά χάνω τα δύο του μεταπτυχιακού. Και τους λέω, «είναι δυνατόν ένας τίτλος σπουδών να μηδενίζεται;». Μπορείς να μη βάλεις το μέγιστο αλλά πρέπει να το μοριοδοτήσεις, γιατί είναι προσβολή για τον τίτλο. Αλλά λόγω του ότι υπάρχουν συντεχνίες και μέσα στον ίδιο τον κλάδο, σαφώς και υπάρχουν κόντρες. Υπερισχύουν των δασκάλων. Υπάρχει μια ανισότητα μεγάλη.» (Εδραιωμένος Διευθυντής, Εκπαιδευτικός Ειδικότητας)

Ο αποκλεισμός των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων από σπουδές και πιστοποιήσεις που μοριοδοτούνται κατά την κρίση στελεχών εγείρει ζητήματα συνταγματικότητας, καθώς δεν διασφαλίζεται η ισότιμη μεταχείριση όλων των υποψήφιων διευθυντών.

«Στην πρωτοβάθμια έχει δοθεί η ευκαιρία στους δάσκαλους να κάνουν κάποιες επιπλέον σπουδές με μεγαλύτερη ευκολία, που δεν δίνονται στις ειδικότητες. Αυτό, κατά την γνώμη μου, είναι και αντισυνταγματικό. Δεν μπορείς να μοριοδοτείς κάτι το οποίο δεν έχουν την δυνατότητα όλοι να το έχουν. Άσχετα αν θα το κάνουν. Αν δεν έχουν πρόσβαση όλοι σε αυτό δεν πρέπει να το μοριοδοτείς.» (Νέα Διευθύντρια, Εκπαιδευτικός Ειδικότητας)

«Στη βάση της ισονομίας δεν μπορεί εκπαιδευτικοί της ίδιας βαθμίδας να κρίνονται με διαφορετικά κριτήρια. Πολλές φορές το αντεπιχείρημα είναι ότι δεν έχουν όλοι οι δάσκαλοι διδασκαλείο. Ναι, αλλά είχαν τη δυνατότητα να δώσουν εξετάσεις. Πώς το βάζεις μετρήσιμο προσόν και το μοριοδοτείς τόσο πολύ. Αν κάποιος έχει διδασκαλείο και Β Επίπεδο ΤΠΕ και μεταπτυχιακό, που μπορείς να έχεις κι εσύ, που να τον φτάσεις; Πρέπει να έχεις διδακτορικό και 2 γλώσσες και πάλι δεν ξέρω αν τον φτάνεις. Θεσμικά ευνοούνται σαφώς όταν τα μετρήσιμα προσόντα τους είναι ήδη στο Θεό, που να τα φτάσουμε εμείς; Δεν μπορείς να υποστηρίξεις αυτό που είσαι. Είναι οι δάσκαλοι, γιατί αυτούς πλειοδοτούν...» (Νέα Διευθύντρια, Εκπαιδευτικός Ειδικότητας)

Η ισχύς του κλάδου των δασκάλων αποτυπώνεται στην υψηλή μοριοδότηση του διδασκαλείου ιδίως αν συγκριθεί με την αντίστοιχη άλλων επιστημονικών προσόντων, καθώς στο Ν. 4327/2015 το διδασκαλείο έδινε 2 μόρια, ενώ το μεταπτυχιακό 2,5 και το δεύτερο πτυχίο 2.

«Με το διδασκαλείο υπήρχε ένα πρόβλημα, στο πόσο το υπολόγισαν, επειδή το ποιοτικό κομμάτι του διδασκαλείου δεν ανταποκρίνονταν σε ένα μεταπτυχιακό, σαφέστατα. Όταν οι δάσκαλοι είναι τόσα χρόνια στην εκπαίδευση και εσύ μπαίνεις τώρα σαφώς θα υπάρξουν κάποιες αδικίες.» (Εδραιωμένος Διευθυντής, Εκπαιδευτικός Ειδικότητας)

Η ανισότητα στα μετρήσιμα προσόντα αποδίδεται στη στάση της ΔΟΕ, ενώ σημειώθηκε ότι κατά την εισαγωγή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, το 1993, υπήρξε κοινωνικός ανταγωνισμός για το διδακτικό ωράριο, με αποτέλεσμα να αυξηθούν οι ώρες των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, οι οποίοι, όμως, δεν εξαντλούν το ωράριο τους σε μία τάξη, αλλά σε πολλές τάξεις και σε αρκετά σχολεία.

«[...] Είναι το παλιό κατεστημένο. Η ΔΟΕ δεν είναι πάντα στο πλευρό των εκπαιδευτικών, εκπροσωπεί μια μερίδα εκπαιδευτικών. Φταίμε κι εμείς που μένουμε στην ΔΟΕ, και δεν την ξεπερνάμε. Κάποια πράγματα πρέπει να τα ξεπεράσουμε.» (Γυναικά, Εκπαιδευτικός Ειδικότητας)

Ωστόσο, και ερωτώμενοι δάσκαλοι ασκούν κριτική στην υφιστάμενη ανισότητα.

«Οι εξετάσεις στο διδασκαλείο ήταν με το μέσον. Είναι άδικο που μετράει το διδασκαλείο, αφού έγινε τεταρτοετής η ακαδημία, αν ήταν έτσι έπρεπε να μετράει και η εξομοίωση.» (Υποψήφιος Διευθυντής, Δάσκαλος)

«Είναι άδικο βέβαια. Δεν πρέπει να βλέπουμε τον εκπαιδευτικό αν είναι ειδικότητας ή δάσκαλος, να γίνεται διάκριση. Στη δευτεροβάθμια δεν ξενίζει το γεγονός αν έχουμε διευθυντή γυμναστή, θεολόγο, φιλόλογο ή φυσικό. Στην πρωτοβάθμια ξενίζει, νομίζω. Οι δάσκαλοι έχουν μεγαλύτερη δύναμη, περισσότερες προσβάσεις στα κέντρα εξουσίας κτλ.» (Εκπαιδευτικός, Δάσκαλος)

«Δεν θα έπρεπε να μοριοδοτείται καθόλου. [...] Γιατί στο Μαράσλειο οι συνάδελφοι όχι μόνο δεν πλήρωναν, έβγαιναν σε εκπαιδευτική άδεια. Εμένα φέτος μου λες δεν θα πάρεις εκπαιδευτική άδεια, θα δώσεις και 5000 ευρώ για να κάνεις ένα μεταπτυχιακό να σου δώσω 2,5 μόρια και θα δώσω 2 στο Μαράσλειο. Είναι δίκαιο; Καταρχάς, αυτό πραγματικά είναι αντισυνταγματικό να μοριοδοτείς κάποιον για κάτι το οποίο δεν έχει πρόσβαση ο διπλανός του, τότε πως τον μοριοδοτείς; Είναι βέβαια άδικο να μην μοριοδοτηθεί για τους συναδέλφους που το έκαναν. [...] Νομίζω ότι το λιγότερο άδικο για όλους θα ήταν το να υπάρξει ένας κύκλος μαθημάτων μία δύο ενότητες που περνώντας από αυτές τις

ενότητες οι συνάδελφοι θα μπορούσαν πια να έχουν ένα πτυχίο ισότιμο του μεταπτυχιακού.» (Υποψήφια Διευθύντρια, Δασκάλα)

Στη *δεύτερη κατηγορία* έχουμε πέντε απαντήσεις ερωτώμενων που ανήκουν στον κλάδο των δασκάλων -εκ των οποίων οι δύο έχουν διδασκαλείο- και αναφέρουν ότι θα πρέπει να μοριοδοτείται το διδασκαλείο στην κρίση στελεχών.

«Το θεωρώ πραγματικά προσόν γιατί ήταν διδασκαλείο, δηλαδή εκεί για τον δάσκαλο, για το σχολείο, για την τάξη, ενώ εξέφρασα πολλές επιφυλάξεις για κάποια μεταπτυχιακά, ετερόκλητα, για αυτό είμαι υπέρ του διδασκαλείου και υπέρ των νέων και υπέρ των συναδέλφων. Το ότι καταργήθηκε δεν σημαίνει ότι το όφελος και η ικανότητα που απέκτησες είναι πλέον σκάρτη, είναι λάθος αυτό.» (Εδραιωμένος Διευθυντής, Δάσκαλος)

«Δεν είναι θέμα εύνοιας, το θεσμικό πλαίσιο ήταν φτιαγμένο μόνο για δασκάλους. Δηλαδή, μέχρι ένα χρονικό όριο η νομοθεσία έλεγε ότι οι υποψήφιοι είναι δάσκαλοι. Ναι, μέχρι το 2002, δάσκαλοι. Και είναι και φυσικό, δεν υπήρχαν ειδικότητες στη πρωτοβάθμια. Μπήκαν το 1993.» (Εδραιωμένη Διευθύντρια, Δασκάλα)

Στην *τρίτη κατηγορία* έχουμε απαντήσεις διευθυντών δασκάλων -εκ των οποίων οι δύο έχουν διδασκαλείο- που θεωρούν ότι η μοριοδότηση του διδασκαλείου, το οποίο αποτελεί μετεκπαίδευση και όχι μεταπτυχιακές σπουδές, συνιστά ανισότητα και για αυτό προτείνουν την εύρεση μιας λύσης, όπως είναι η μείωση της μοριοδότησης.

«Πιστεύω θα έπρεπε να μετρά το διδασκαλείο ως μια επιμόρφωση μακράς διάρκειας, αλλά όχι σαν δεύτερο πτυχίο, γιατί με αυτήν την έννοια θα έπρεπε να μετρά και η εξομοίωση που δεν μετράει.» (Εδραιωμένος Διευθυντής, Δάσκαλος)

«Κάποτε υπήρχαν τα ΣΕΛΔΕ που δεν τα πρόλαβα, γιατί τα έκαναν οι παλαιότεροι συνάδελφοι. Κατά τον ίδιο τρόπο αδικούνται πολλοί άνθρωποι. Δεν μπορείς να το κάνεις μεταπτυχιακό, είναι μετεκπαίδευση, μπορείς να το μοριοδοτήσεις λιγότερο π.χ. 1 μόριο. Έπαιρναν πολλά μόρια οι πιστοποιήσεις των ΤΠΕ που είναι γελοίες σε σχέση με το μαθηματικό που είναι πάρα πολύ δύσκολο. Ούτε το διδασκαλείο μπορεί να παίρνει το ίδιο με το μαθηματικό του ΑΠΘ. Θα πρέπει η Πολιτεία να αξιολογήσει τη δυσκολία των σπουδών και τον αν έχουν συνάφεια με την εκπαίδευση. Αν τώρα δεν υπάρχει διδασκαλείο να βρεθεί ένας τρόπος για να μαζέψουν οι νέοι άνθρωποι τα μόρια αυτά, να τους δοθεί η ευκαιρία να αντισταθμίσουν τη διαφορά.» (Εδραιωμένη Διευθύντρια, Δασκάλα)

Το διδασκαλείο χαρακτηρίζεται ως κατάλοιπο μιας παρελθούσας εποχής, ενώ η υψηλή μοριοδότησή του σχετίζεται με τις ισχυρές ομάδες που ασκούν πίεση στα κέντρα εξουσίας για να προασπίσουν τα συμφέροντά τους.

«Αυτό είναι ένα κατάλοιπο μιας εποχής που έχει παρέλθει. Το ζήτημα είναι πώς αποφασίζεται κάθε φορά και το τι κριτήρια ισχύουν εξαρτάται από ποιοι έχουν το πάνω χέρι και πέζουνε. Μιλάμε για ομάδες πίεσης. Ποιοι πίεσαν για να γίνει αυτό; Πίεσαν οι απόφοιτοι των διδασκαλείων; [...] Είναι τόσες πολλές οι ομάδες πίεσης, είναι τόσα πολλά και διαφορετικά τα κέντρα και τα παράκεντρα, πολλές φορές, αποφάσεων, που για το συγκεκριμένο η απάντηση είναι «και ποιος ξέρει ποιοι αποφάσισαν και για ποιο λόγο;» (Νέος Διευθυντής, Δάσκαλος)

Στην *τέταρτη κατηγορία* έχουμε την απάντηση μιας νέας διευθύντριας, η οποία αν και έχει διδασκαλείο θεωρεί ότι είναι άδικο να προσμετράται, καθώς θα έπρεπε όλοι/ες να φοιτούν σε αυτό προκειμένου να υπάρχει μια κοινή γνωστική βάση και από εκεί και πέρα να μοριοδοτούνται τα επιπλέον επιστημονικά προσόντα των υποψήφίων.

«Άδικο που μετρούσε το διδασκαλείο. Για αυτό δεν θα έπρεπε να είναι στη δική μας ευγενική διάθεση θα έπρεπε να είναι υποχρεωτικά κάποια πράγματα, ώστε όλοι να ξεκινάμε από μια βάση και από εκεί και πέρα όποιος μπορεί και ξεφεύγει και κάνει το παραπάνω, που, όμως, δεν είναι υποχρεωτικό, να προσμετράται.» (Νέα Διευθύντρια, Δασκάλα)

4.2. Αποτελέσματα 2^{ης} Ποιοτικής Έρευνας

Σύμφωνα με τις τοποθετήσεις των 30 αιρετών: 1) η μοριοδότηση του διδασκαλείου συνιστά ασυμμετρία, ενώ κάποιοι/ες σημείωσαν ότι θα πρέπει να βρεθεί η χρυσή τομή προκειμένου να μην αδικούνται άλλες υποκατηγορίες εκπαιδευτικών (20 απαντήσεις), 2) θα πρέπει να μοριοδοτείται το διδασκαλείο όπως συμβαίνει και με άλλα επιστημονικά προσόντα (7

απαντήσεις), 3) η Πολιτεία καλλιεργεί και αναπαράγει τέτοιου είδους ασυμμετρίες (3 απαντήσεις).

Στην *πρώτη κατηγορία* απαντήσεων σημειώθηκε ότι η μοριοδότηση του διδασκαλείου συνιστά ασυμμετρία για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και τους νεότερους δασκάλους, εφόσον έχει καταργηθεί, ενώ τίθενται ακόμη και ζητήματα συνταγματικότητας. Οι λύσεις που προτάθηκαν προς άρση αυτής της ασυμμετρίας είναι η επανίδρυση του διδασκαλείου, η μείωση της μοριοδότησης, ακόμα και η μη μοριοδότησή του.

«Όχι, δεν είναι σωστό. Για μένα έπρεπε το διδασκαλείο εφόσον είναι μετρήσιμο προσόν στις κρίσεις των διευθυντών θα έπρεπε να δίνει το δικαίωμα σε όλους να μπορέσουν να αποπερατώσουν τις σπουδές στο διδασκαλείο, σε δασκάλους και ειδικότητες. Σε όλες τις ειδικότητες της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.» (Σ20)

«Το Μαράσλειο έκλεισε. Δεν έχει την δυνατότητα κάποιος να πάει τώρα στο Μαράσλειο. Δεν μπορείς να έχεις ένα κριτήριο το οποίο το έχεις αφαιρέσει ως θεσμός εσύ, ως Πολιτεία, δεν είναι δημοκρατικό. Δηλαδή, αν το ψάξει κάποιος παραπέρα μπορεί να είναι και αντισυνταγματικό.» (Σ13)

Η μετεκπαίδευση μπορεί να αποτελεί εκπαιδευτική καινοτομία είναι, όμως, σε ένα βαθμό υπερεκτιμημένη, όπως υποστηρίχθηκε, καθώς οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στο πρόγραμμα αυτό έχοντας αποδοχές και απαλλαγή από τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα.

«Σίγουρα, συνιστά ανισότητα αυτό. Εγώ θα έλεγα ότι είναι υπερεκτιμημένη, δηλαδή, δεν μπορεί μία μετεκπαίδευση διετίας που έχει και απόσπαση με απαλλαγή από τα καθήκοντα τα εργασιακά να προσμετράται όπως ένα μεταπτυχιακό ή ένα διδακτορικό, ούτε ως δεύτερο πτυχίο, διότι είναι μια χαλαρή κατάσταση έτσι όπως την περιγράφουν οι συνάδελφοι που έχει μεν εργασίες, αλλά δεν συγκρίνεται με τίποτα με ένα πανεπιστήμιο που περνάνε 4 και 5 χρόνια για να το τελειώσεις, ούτε με ένα μεταπτυχιακό που είναι μια σοβαρή διαδικασία και δοκιμασία για ένα συνάδελφο για να την περάσει. Απλά, θα έπρεπε εφόσον η εκπαίδευση έχει περάσει σε επίπεδο νομοθετικό από σαράντα κύματα, να μην μετράνε αυτά τα μόρια της μετεκπαίδευσης. Είναι καινοτομία που αφορά τους εκπαιδευτικούς και πρέπει να συνεχιστεί, αλλά επειδή δημιουργεί ανισότητες με τις άλλες εν δυνάμει ειδικότητες που θέλουν να είναι υποψήφιοι καλό θα είναι να μη μετράει.» (Σ8)

Η ενσωμάτωση των θετικών στοιχείων αυτής της επιμόρφωσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και από τη διάθεσή του να τα εσωτερικεύσει και να τα εντάξει στο παιδαγωγικό του έργο. Αναφέρθηκε, ακόμη, ότι θα έπρεπε να είναι υποχρεωτική -για όσους/ες παρακολούθησαν το διδασκαλείο- η επιστροφή στα παιδαγωγικά καθήκοντα για ένα χρονικό διάστημα πριν την διεκδίκηση θέσης ευθύνης, ενώ θα μπορούσε να αποφευχθεί και η μοριοδότησή του.

«Άδικο. Ξέρω άτομα που υπηρέτησαν στο διδασκαλείο και για μένα είναι ένας τίτλος που δεν ανταποκρίνεται στην προσωπικότητα του καθενός και στην παιδαγωγική του κατάρτιση.» (Σ27)

«Η άποψή μου είναι ότι το διδασκαλείο σε κάνει πολύ καλύτερο δάσκαλο, αλλά όχι και καλύτερο διευθυντή. Θα έπρεπε όλοι όσοι τελείωναν από το διδασκαλείο υποχρεωτικά να έμπαιναν σε τάξη για τα επόμενα έξι σχολικά έτη και μετά να διεκδικούσαν θέση στελέχους και όχι με πρόσθετη μοριοδότηση από αυτό.» (Σ17)

Η μοριοδότηση του διδασκαλείου διαμορφώνει ένα δυϊσμό μεταξύ δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, καθώς οι πρώτοι μοριοδοτούνται και για το διδασκαλείο και για το μεταπτυχιακό, ενώ οι δεύτεροι μόνο για το μεταπτυχιακό. Η μετατροπή του διδασκαλείου σε μεταπτυχιακό και η πρόσβαση σε αυτό για όλες ανεξαιρέτως τις ειδικότητες θα μπορούσε να είναι ένα μέτρο εξομάλυνσης της υπάρχουσας ανισότητας.

«Η μετεκπαίδευση δεν θα μπορούσε να μην προσμετράται με έναν τρόπο ή έστω να αναγνωριστεί διαφορετικά. Το να έχω και μετεκπαίδευση και μεταπτυχιακό και να τα μετράω και τα δύο, ενώ ο γυμναστής που έχει μεταπτυχιακό να μετράει μόνο το ένα αν έχει δύο μεταπτυχιακά, αυτό είναι άδικο. Άρα, ή το ονομάζουμε μεταπτυχιακό το ένα, μεταπτυχιακό το άλλο και μετράει ένα από τα δύο και στους δύο ή κάτι πρέπει να γίνει με έναν τρόπο πρέπει να ισορροπήσει αυτό, γιατί είναι άδικο, ξεκινούν από άλλη αφετηρία.» (Σ10)

Στη *δεύτερη κατηγορία* απαντήσεων εκφράστηκε η άποψη ότι το διδασκαλείο αποτελεί ένα τυπικό προσόν, όπως είναι τα μεταπτυχιακά και διδακτορικά και συνεπώς θα πρέπει να μοριοδοτείται. Όπως αναφέρθηκε, δεν έχουν όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί πρόσβαση σε μεταπτυχιακές σπουδές, που είναι κυρίως αυτοχρηματοδοτούμενες εντός και εκτός Ελλάδας, γεγονός που συνιστά ασυμμετρία. Η Πολιτεία είναι αυτή που ευθύνεται για τον αποκλεισμό των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων από τα διδασκαλεία, καθώς το συνδικαλιστικό κίνημα είχε ζητήσει τη δημιουργία ανάλογου τμήματος για αυτούς, χωρίς, ωστόσο, να υπάρχει θετικό αποτέλεσμα.

«Όλοι για διαφορετικούς λόγους δεν έχουν πρόσβαση στην απόκτηση μεταπτυχιακών ή διδακτορικών τίτλων, όπου απαιτούνται χρήματα για την απόκτηση τους, είτε εντός, είτε εκτός Ελλάδας. Πριν, επιτρέπονταν για όλους τους δασκάλους και νηπιαγωγούς πλην των ειδικοτήτων. Μάλιστα, ως συνδικαλιστικό κίνημα είχαμε ζητήσει να συμπεριλαμβάνονται στη διαδικασία της μετεκπαίδευσης και οι ειδικότητες, δημιουργώντας ένα τμήμα για τις ειδικότητες με παιδαγωγικά μαθήματα, για την παιδαγωγική, κυρίως, κατάρτιση τους και εξειδίκευση. Δεν είχε γίνει αποδεκτό το αίτημα. Εξάλλου, επί της ουσίας, η μετεκπαίδευση έχει τελειώσει. Λειτουργήσε, δυστυχώς, από το 1922 ως το 2012, δηλαδή 90 χρόνια.» (Σ2)

Όπως αναφέρθηκε, η μοναδική λύση είναι η μείωση της μοριοδότησης του διδασκαλείου, καθώς ο μηδενισμός του συνιστά εξ ορισμού ανισότητα για αυτούς που το παρακολούθησαν, μερικοί εκ των οποίων μεταβαίνοντας σε άλλες περιοχές από τον μόνιμο τόπο διαμονής τους. Συνεπώς, η Πολιτεία θα πρέπει αφενός να μοριοδοτεί όλα τα τυπικά προσόντα και αφετέρου να κάνει τις ανάλογες ενέργειες για να ανατραπούν οι αντιπαραθέσεις και οι συντεχνιακές λογικές, που αναπαράγονται όχι με ευθύνη των εκπαιδευτικών, αλλά της ίδιας της Πολιτείας, που τις δυναμιτίζει με τις παραλείψεις της.

«Το δημοτικό σχολείο ήταν ένα κλειστό θα λέγαμε club, γιατί ήταν μόνο δάσκαλοι, οπότε το διδασκαλείο δεχόταν μόνο δασκάλους. Όταν άρχισαν τα πρώτα χρόνια ήταν ελάχιστοι οι γυμναστές ή οι μουσικοί, οπότε δεν απαιτούσαν να μπουν στο διδασκαλείο. Σιγά-σιγά, όμως, που άρχισαν να έρχονται πολλοί λένε γιατί να μην μπορώ και εγώ. Καταρχάς, έχει καταργηθεί το διδασκαλείο και για τους δασκάλους. Θεωρώ ότι εφόσον ξανανοίξει το διδασκαλείο θα πρέπει και αυτοί από τη στιγμή που δουλεύουν στο δημοτικό σχολείο, να έχουν πρόσβαση. Δεν μπορείς να καταργήσεις μια ιστορία 50 χρόνων για τα 5 χρόνια που μπήκες εσύ στο δημοτικό σχολείο. Να διεκδικήσεις όταν θα ανοίξει και θα ξαναλειτουργήσει για να μπορείς να πας εσύ και να πάρεις αυτά τα προσόντα, αυτό το δέχομαι. Να βάλεις και ένα πλαφόν, αφού είναι το 20%, στην εκπαίδευση επί συνόλου να μπαίνουν στο διδασκαλείο. Όταν μπήκαν δεν το σκεφτόντουσαν αυτό, απλώς ήρθε η εποχή που άρχισαν να το σκέφτονται και το 1993 δεν το σκέφτηκε και το υπουργείο. Η κάθε ομάδα κοιτάει τα συμφέροντά της. Αυτοί τώρα αδικούνται, γιατί δεν παίρνουν τα μόρια και επιδιώκουν να πάρουν τα μόρια με άλλο τρόπο.» (Σ24)

Όπως αναφέρθηκε, η εισαγωγή στο διδασκαλείο ήταν επίπονη διαδικασία, καθώς οι υποψήφιοι/ες περνούσαν με αδιάβλητες εξετάσεις πανελλαδικού τύπου, ενώ και η παρακολούθησή του ήταν εξαιρετικά απαιτητική. Όπως τόνισε αιρετός, αν το διδασκαλείο είχε αναγνωριστεί εξ υπαρχής ως μεταπτυχιακό δεν θα ανακύψει τέτοιου είδους ζητήματα. Η ραγδαία αύξηση των μεταπτυχιακών, που είναι «πολλών ταχυτήτων», είναι ένα θέμα που υπογραμμίστηκε, καθώς πολλοί δάσκαλοι -κυρίως αναπληρωτές- λαμβάνουν την ειδικότητα της ειδικής αγωγής μέσω της απόκτησης μεταπτυχιακών μερικά εκ των οποίων είναι, σύμφωνα με τις απαντήσεις, «εικονικά» έχοντας αμφισβητούμενη ποιότητα και προέλευση, με αποτέλεσμα να προηγούνται στις προσλήψεις ακόμα και αν οι συνυποψήφιοί τους έλαβαν νωρίτερα το βασικό πτυχίο.

«Αν πάμε στο μεγάλο κομμάτι των προσόντων, στα πτυχία, τα οποία είναι πολλών ταχυτήτων. Υπάρχουν μεταπτυχιακά τα όποια ξέρουμε όλοι πολύ καλά ότι είναι εικονικά, με πολύ λίγο κόπο, ως καθόλου και μεταπτυχιακά που έχουν δαπανήσει οι άνθρωποι παρά πολύ προσωπικό κόπο και χρήματα.» (Σ13)

«Το έχω ζήσει το διδασκαλείο. Ήταν με εξετάσεις, που δεν μπορούσες να βάλεις χέρι, πανελλαδικού τύπου, όπου πήγαινες δύο χρόνια σε σκληρή μετεκπαίδευση. Θεωρώ εγκληματικό που δεν είχε αναγνωριστεί ως μεταπτυχιακό κατευθείαν, οπότε θα είχε λήξει το θέμα. Πήγε ο άλλος στην Ιταλία 10 μήνες έφερε ένα μεταπτυχιακό και διορίστηκε στην ειδική αγωγή ως ΠΕ70.50. Θεωρώ αδιανόητο μεταπτυχιακό 2 χρόνων, με εξετάσεις, με εργασίες να μην το μετρήσεις. Το διάβασα αυτό ότι δεν είχαμε την πρόσβαση, να μην μετράνε. Και εγώ δεν είχα τα λεφτά να πάω στην Ιταλία να πάρω μεταπτυχιακό. Έχουν γεμίσει όλοι μεταπτυχιακά. Θεξ Λευκωσία, Ιταλία, Βουλγαρία, φουλάραμε, γιατί κάθε μέρα κάνουμε αναγνωρίσεις μεταπτυχιακών, 80 μεταπτυχιακά στους 130 αναπληρωτές. Έλεος. Εδώ είναι άλλοι που τελείωσαν το 2010-11 δάσκαλοι και δεν δουλεύουν και άλλοι που τελείωσαν χθες δουλεύουν με το μεταπτυχιακό της Ιταλίας.» (Σ18)

Στην *τρίτη κατηγορία* απαντήσεων αναφέρθηκε ότι καλλιεργούνται τέτοιου είδους ασυμμετρίες εκ μέρους της Πολιτείας προκειμένου να αποπροσανατολίζονται οι εκπαιδευτικοί, να διαμορφώνεται ένα κλίμα ανταγωνισμού μεταξύ τους και ως εκ τούτου να μην ασχολούνται με μείζονος σημασίας ζητήματα, τα οποία είναι κοινά για όλες τις ειδικότητες. Όπως προτείνουν οι αιρετοί, η επιμόρφωση θα πρέπει να είναι διαρκής και καθολική για όλους, απαρέγκλιτα τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας, στοχεύοντας στην ουσιαστική επαγγελματική τους ανάπτυξη και όχι στον στείρο εμπλουτισμό του βιογραφικού τους, που θα αξιοποιηθεί για να ανταγωνιστούν τους συναδέλφους τους.

«Αυτό ισχύει σε ένα βαθμό. Βέβαια υπήρχε το εξής ότι οι δάσκαλοι ειδικοτήτων έχουν τελειώσει 4ετη φοίτηση ενώ πάρα πολλοί από τους δασκάλους έχουμε τελειώσει 2ετη φοίτηση. Θα έπρεπε να υπάρχει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε τακτά χρονικά διαστήματα και απαλλαγμένοι από την εργασία τους και αυτό να ισχύει για όλους, γιατί το διδασκαλείο αφορούσε τότε κυρίως τους δίχρονους. Τέτοιες ανισότητες σε εισαγωγικά υπήρχαν και ακόμα και τώρα υπάρχουν και τις αφήνουν να υπάρχουν γιατί θέλουν να δημιουργούνται εντός του κλάδου των εκπαιδευτικών αντιπαλότητες, οι οποίες είναι φαιδρές και βλακώδεις, ενώ άλλα είναι τα ουσιαστικά ζητήματα που είναι κοινά και προβλήματα που έχουμε όλοι.» (Σ4)

Ο τρόπος μοριοδότησης των τυπικών προσόντων αφορά μονομερώς την Πολιτεία και όχι τους εργαζόμενους εκπαιδευτικούς και συνεπώς τέτοια ζητήματα θα πρέπει να επιλύονται από τους ιθύνοντες. Σύμφωνα με τα λεγόμενα αιρετού, οι κυβερνώντες ενδιαφέρονται πρωτίστως για την πιστή εφαρμογή της εκπαιδευτικής τους πολιτικής και δευτερευόντως για το προφίλ, τα χαρακτηριστικά και τα επιστημονικά προσόντα των διευθυντών, που καλούνται να υλοποιήσουν τις κυβερνητικές επιταγές. Ακόμη, όπως σημείωσε, στη διαμόρφωση ενός νομοθετικού πλαισίου επιλογής στελεχών υπεισέρχονται και άλλοι παράγοντες συντεχνιακοί, συνδικαλιστικοί και προσωπικοί, με αποτέλεσμα να προωθούνται ρυθμίσεις για να εξυπηρετηθούν συγκεκριμένα άτομα.

«Μπορώ να σου δώσω δυο παραδείγματα να επιλέξεις ως Υπουργός Παιδείας. Είμαι διευθυντής σε ένα σχολείο και έχω 100 πτυχία, αλλά δεν εφαρμόζω την πολιτική σου. Σαν άτομο παίρνω την ευθύνη των πράξεων μου και δεν σου συμπληρώνω το my school και δεν σου στέλνω τίποτα από αυτά που θεωρώ ότι δεν προωθούν την εκπαίδευση. Δίπλα έχω έναν αγράμματο διευθυντή που συμπληρώνει με κάθε λεπτομέρεια το my school, αλλά δεν έχει κανένα πτυχίο. Ποιος από τους δύο θα απολυθεί; Ο ρόλος που θα παίξει είναι το κυρίαρχο, αυτό είναι το βασικό. [...] Μην ξεχνάς ότι για να καταλήξει ένα νομοσχέδιο το τι θα μπει εκείνος ο δείκτης ή ο άλλος δείκτης μπαίνουν και συντεχνιακά πολλές φορές και συνδικαλιστικά, πολλές φορές και προσωπικά. Πόσες φορές έχουμε ρυθμίσεις προσωπικές. Θα προωθήθηκε μέσω των δασκάλων, μέσω ενός-δύο-τριών και μπήκε μέσα αυτό και πριμοδοτήθηκε, γιατί μπορεί κάποιους να βοηθούσε έναντι άλλων.» (Σ15)

5. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Όπως φάνηκε από τα ευρήματα, οι παλαιότεροι/ες δάσκαλοι/ες είχαν την ευκαιρία να αυξήσουν με ευνοϊκούς, μάλιστα, όρους (δωρεάν παρακολούθηση, άδεια) το θεσμοποιημένο πολιτισμικό τους κεφάλαιο πραγματοποιώντας περαιτέρω σπουδές, όπως το διδασκαλείο και το Β επίπεδο ΤΠΕ, αλλά και άλλες όπως η ΣΕΛΔΕ, σε αντίθεση με τους/τις εκπαιδευτικούς

ειδικοτήτων που υστερούν, επειδή ακριβώς αποκλείστηκαν από επιμορφωτικά προγράμματα, όχι γιατί δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν σε αυτά, αλλά γιατί δεν τους επιτράπη να συμμετέχουν, με αποτέλεσμα να μην έχουν το ίδιο αφετηριακό σημείο. Όπως υποστηρίχθηκε από ερωτώμενους των δυο ερευνών, τα κριτήρια επιλογής στελεχών θα πρέπει να αφορούν όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, διασφαλίζοντας ότι όλοι/ες ανεξαιρέτως έχουν πρόσβαση σε αυτά, ενισχύοντας την αξιοκρατία, διαφάνεια και ισονομία, τη δίκαιη μεταχείριση όλων των εκπαιδευτικών και αίροντας τη διαμόρφωση ιδιότυπων ιεραρχήσεων εντός της ίδιας κοινωνικής κατηγορίας.

Ωστόσο, διατυπώθηκε από κάποιους/ες ερωτώμενους/ες η αντίθετη άποψη, ότι θα πρέπει να προσμετράται το διδασκαλείο στις κρίσεις διοικητικών στελεχών, καθώς έχοντας αμιγώς παιδαγωγικό χαρακτήρα είναι σημαντικότερο προσόν από ποικίλες μεταπτυχιακές σπουδές με ετερόκλητο ή/και αμφισβητούμενο περιεχόμενο, που, όμως, αναγνωρίστηκαν από τα υπηρεσιακά συμβούλια. Όπως υποστηρίχθηκε, τα επιπλέον μόρια που λαμβάνουν οι δάσκαλοι από το διδασκαλείο δεν συνιστούν θεσμική εύνοια, καθώς το θεσμικό πλαίσιο αφορούσε μόνο τον κλάδο των δασκάλων και το 2002 επιτράπη για πρώτη φορά η διεκδίκηση διευθυντικής θέσης σε εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, γιατί, τότε, συμπλήρωσαν τα υποχρεωτικά, σύμφωνα με τη νομοθεσία, χρόνια υπηρεσίας.

Οι συσχετισμοί δυνάμεων του πεδίου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αποτυπώνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, στις αναθέσεις μαθημάτων (Σπυριάδου, 2018), στις ιεραρχημένες Ταυτότητες των εκπαιδευτικών (Koutouzis & Spyriadou, 2017) και στα κριτήρια επιλογής στελεχών, που συνεχώς αλλάζουν, διαμορφούμενα με βάση τις πολιτικές πρακτικές του εκάστοτε κυβερνώντος κόμματος (Κουτούζης & Σπυριάδου, 2018). Το διδασκαλείο είναι διαχρονικά ένα υπερεκτιμημένο και υψηλά μοριοδοτούμενο προσόν στις κρίσεις διοικητικών στελεχών, στο οποίο, όμως, δεν είχαν ποτέ πρόσβαση οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων και τα τελευταία χρόνια οι νέοι/ες δάσκαλοι/ες, καθώς καταργήθηκε το 2012 λόγω της οικονομικής κρίσης, η οποία έχει πλήξει σφοδρά την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Σπυριάδου & Κουτούζης, 2018).

Συνεπώς, οι παλαιότεροι/ες δάσκαλοι/ες καθίστανται εξ ορισμού οι «ελίτ» (Bottomore, 1964/1980) και κυρίαρχοι του πεδίου (Bourdieu, 1997/2016, 1998/2007) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, έχοντας πολλαπλά κεφάλαια και εν προκειμένω αυξημένο θεσμοποιημένο πολιτισμικό κεφάλαιο, που είναι απολύτως αναγκαίο για τη διεκδίκηση και ανάληψη μιας θέσης διοικητικής ευθύνης (Σπυριάδου & Κουτούζης, 2017α). Οι υποψήφιοι/ες διευθυντές/ες εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων έχουν πολλαπλά κοινωνικά εμπόδια που αφορούν τα υφιστάμενα για αυτούς κοινωνικά στερεότυπα και τις κοινωνικές διακρίσεις (Σπυριάδου, 2018), που διαμορφώνονται στο πλαίσιο της συνεκτικής και δασκαλοκεντρικής κοινότητας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην οποία εμφανώς προβάλλεται ένα κοινωνικά και πολιτισμικά νομιμοποιημένο ομαδικό πρωτότυπο (Hogg, 2001; Van Knippenberg, 2011). Οι διευθυντές/ες εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων δεν είναι απλώς μη πρωτοτυπικοί (Hirst, Van Dick, & Van Knippenberg, 2009), συνάμα έχουν σοβαρά θεσμικά εμπόδια -όπως είναι η μοριοδότηση του διδασκαλείου- τα οποία αποτελώντας τεχνητές και επιβαλλόμενες εκ του πεδίου «αναπηρίες» (Σπυριάδου & Κουτούζης, 2017β), υπονομεύουν τη δόμηση και εδραίωση Ηγετικής Ταυτότητας (DeRue & Ashford, 2010).

Το διδασκαλείο δεν είναι απλώς ένα υψηλά μοριοδοτούμενο προσόν στις κρίσεις διοικητικών στελεχών, -ιδίως αν συγκριθεί με τη μοριοδότηση των υπόλοιπων επιστημονικών προσόντων-, δεν είναι μόνο το κατάλοιπο μιας παρελθούσας εποχής. Αποτελεί ένα από τεκμήριο της άτυπης μεν, αλλά υπαρκτής δε, κοινωνικής κατηγοριοποίησης (Hogg & Terry, 2000; Hogg, Terry & White, 1995; Tajfel, 1981), που οξύνει τα όρια των υφιστάμενων υποκατηγοριών, οδηγώντας στην αναπόδραστη ιεράρχησή τους (Tajfel, 1970). Η μοριοδότηση του διδασκαλείου αποτυπώνει την ασυμμετρία των φερόμενων κεφαλαίων των υποψήφιων διευθυντών, η οποία πηγάζοντας από τη θέση τους στο ιεραρχικά κατασκευασμένο πεδίο

(Kloot, 2009), συμβάλλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση των προνομιούχων υποψήφιων διευθυντών δασκάλων εν αντιθέσει με τους μειονεκτούντες υποψήφιους διευθυντές εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (Σπυριάδου, 2018). Στην ουσία, πρόκειται για μία συμβολική πάλη μεταξύ της αρχετυπικής υποκατηγορίας των κυρίαρχων δασκάλων και της μειονοτικής των κυριαρχούμενων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Το αποτέλεσμα, όμως, αυτής της πάλης είναι προειλημμένο, εφόσον η κυριαρχία αυτή δεν έχει μόνο κοινωνικά, έχει και θεσμικά ερείσματα. Οι κυρίαρχοι έχουν προσβάσεις στα κέντρα εξουσίας λόγω της αριθμητικής τους υπεροχής, που πηγάζει από τις αναθέσεις μαθημάτων και τον κυρίαρχο εκπαιδευτικό τους ρόλο, αλλά και της υπερεκπροσώπησής τους στο συνδικαλισμό (Σπυριάδου, 2018), γεγονός που καθιστά τις Ταυτότητες των Ηγετών και Ακόλουθων σχεδόν μη διαπραγματεύσιμες (Sluss & Ashforth, 2007; Σπυριάδου & Κουτούζης, 2017β).

Οι φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να ασχοληθούν με το ζήτημα του διδασκαλείου, επειδή η υψηλή μοριοδότησή του αποδομεί το αίσθημα δικαιοσύνης και αξιοκρατίας που θα πρέπει να διέπει τις κρίσεις διοικητικών στελεχών στο δημόσιο τομέα, ενώ ταυτόχρονα εγείρει ζητήματα συνταγματικότητας, καθώς θα πρέπει τα υποψήφια διοικητικά στελέχη να έχουν ίσες ευκαιρίες και ίσα δικαιώματα. Ωστόσο, θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη ότι υπάρχουν υποψήφιοι/ες διευθυντές/ες δάσκαλοι/ες που έχουν παρακολουθήσει το εν λόγω εκπαιδευτικό πρόγραμμα και ως εκ τούτου η μη μοριοδότησή του συνιστά, επίσης, κατάφωρη αδικία. Ένα μέτρο για την αποκατάσταση της δικαιοσύνης και αξιοκρατίας θα ήταν η μείωση της μοριοδότησης του διδασκαλείου, το οποίο θα μπορούσε να μοριοδοτηθεί σαν μια επιμόρφωση μακράς διάρκειας (όπως μοριοδοτείται η ΑΣΠΑΙΤΕ και τα Επιμορφωτικά Προγράμματα των Πανεπιστημίων) προκειμένου να έχουν τη δυνατότητα, τόσο οι νέοι/ες δάσκαλοι/ες, όσο και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων να αντισταθμίσουν την έλλειψη αυτού του προσόντος, παρακολουθώντας αντίστοιχα προγράμματα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bottomore, B. T. (1980). *Ελίτ και Κοινωνία* (μτφ. Θ. Μπανούση). Αθήνα: Εκδόσεις 70. (Το πρωτότυπο έργο δημοσιεύθηκε το 1964).
- Bourdieu, P. (2007). *Η Ανδρική Κυριαρχία* (μτφ. Ε. Γιαννοπούλου) (2η έκδ.). Αθήνα: Πατάκης. (Το πρωτότυπο έργο δημοσιεύτηκε το 1998).
- Bourdieu, P. (2016). Πασκαλιανοί Διαλογισμοί (μτφ. Ε. Γιαννοπούλου). Αθήνα: Πατάκης. (Το πρωτότυπο έργο δημοσιεύτηκε το 1997).
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφ. Χ. Μητσοπούλου και Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Το πρωτότυπο έργο δημοσιεύτηκε το 1980).
- DeRue, D. S., & Ashford, S. J. (2010). Who will lead and who will Follow? A Social Process of Leadership Identity Construction in Organizations. *The Academy of Management Review*, 35(4), 627-647. Doi: 10.5465/AMR.2010.53503267
- Hirst, G., Van Dick, R., & Van Knippenberg, D. (2009). A Social Identity Perspective on Leadership and Employee Creativity. *Journal of Organizational Behavior*, 30(7), 963-982. Doi: 10.1002/job.600
- Hogg, M. A. (2001). A Social Identity of Leadership. *Personality and Social Psychology Review*, 5(3), 184-200. Doi: 10.1207/S15327957PSPR0503_1
- Hogg, M. A., & Terry, D. J. (2000). Social Identity and Self-Categorization Processes in Organizational Contexts. *Academy of Management Review*, 25(1), 121-140. Doi: 10.2307/259266
- Hogg, M. A., Terry, D. J., & White, K. M. (1995). A Tale of Two Theories: A Critical Comparison of Identity Theory with Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 58(4), 255-269. Doi: 10.2307/2787127
- Holt, A. (2010). Using the telephone for narrative interviewing: a research note. *Qualitative Research*, 10(1), 113-121. Doi: 10.1177/1468794109348686
- Κουτούζης, Μ., & Σπυριάδου, Κ. (2018). Στάσεις και Απόψεις των Αιρετών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Επιλογή Στελεχών της Εκπαίδευσης: Οι Νόμοι 3848/2010 & 4327/2015. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 37-61.
- Kloot, B. (2009). Exploring the Value of Bourdieu's Framework in the Context of Institutional Change. *Studies in Higher Education*, 34(4), 469-481. Doi: 10.1080/03075070902772034

- Koutouzis, M., & Spyriadou, K. (2017). The Interaction between Professional and Social Identity of Greek Primary School Educators. *International Journal of Education*, 9(4), 190-209. Doi: 10.5296/ije.v9i4.12428
- Μαλιβίτση, Ζ. (2009). *Αγγλική Γλώσσα και Δημόσιο Δημοτικό Σχολείο*. Ανακτήθηκε από <http://www.okpe.gr/okpe/index.php/mathimata/xenesglwsses/agglika/69-2009-10-06-14-48-06>
- Σπυριάδου, Κ. (2018). *Οι Πολλαπλές Ταυτότητες των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που Διεκδικούν Θέση Διοικητικής Ευθύνης*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Σπυριάδου, Κ., & Κουτούζης, Μ. (2017α). Η Σημασία των Κεφαλαίων για τη Διεκδίκηση Διευθυντικής Θέσης: Στάσεις και Απόψεις Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Πρακτικά από το 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής, Παιδαγωγικής και Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών*, 8-10 Δεκεμβρίου 2017 (σσ. 484-501). Καβάλα: ΤΕΙ Καβάλας.
- Σπυριάδου, Κ., & Κουτούζης, Μ. (2017β). Ποιοι Εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Διεκδικούν Διευθυντική Θέση και Ποιοι Απέχουν: Κίνητρα, Αντικίνητρα και Παράγοντες που Επηρεάζουν τη Δόμηση των Ταυτοτήτων Ηγετών και Ακολούθων. Στο Λ. Κυριακίδης, Γ. Ιακωβίδης, & Δ. Πάντα (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου: Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*, 24-26 Νοεμβρίου 2017 (Γ τόμος, σσ. 312-324). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Σπυριάδου, Κ., & Κουτούζης, Μ. (2018). Η Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εν Καιρώ Οικονομικής Κρίσης. Στο Σ. Κιουλάνης, Α. Πασχαλίδου, Α. Παναγιωτίδου, & Α. Γεωργιάδου (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Βιωματικής Μάθησης: Σύγχρονες Τάσεις και Προκλήσεις στα Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης*, 27-29 Απριλίου 2018 (σσ. 442-450). Δράμα: Εκπαιδευτικός Κύκλος.
- Sluss, D. M., & Ashforth, B. E. (2007). Relational Identity and Identification: Defining Ourselves through Work Relationships. *Academy of Management Review*, 32(1), 9-32. Doi: 10.5465/amr.2007.23463672
- Tajfel, H. (1970). Experiments in Intergroup Discrimination. *Scientific American*, 223(5), 96-102.
- Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Knippenberg, D. (2011). Embodying who we are: Leader Group Prototypicality and Leadership Effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 22(6), 1078-1091. Doi: 10.1016/j.leaqua.2011.09.004

Ελληνική Νομοθεσία

Νόμοι (Ν.)

- Ν. 1566/1985. «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Φ.Ε.Κ. 167/τ. Α'/30-9-1985.
- Ν. 2327/1995. «Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ρύθμιση θεμάτων έρευνας παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 156/τ. Α'/31-7-1995.
- Ν. 3467/2006. «Επιλογή Στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 128/τ. Α'/21-6-2006.
- Ν. 3848/2010. «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις». ΦΕΚ 71/τ. Α'/19-5-2010.
- Ν. 4327/2015. «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 50/τ. Α'/14-5-2015.
- Ν. 4473/2017. «Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης». ΦΕΚ 78/τ. Α'/30-5-2017.

Προεδρικά Διατάγματα (Π.Δ.)

- Π.Δ. 349/1992. «Ίδρυση κλάδου Εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθορισμός προσόντων διορισμού τους, σύσταση οργανικών θέσεων και κατανομή των θέσεων αυτών σε Δημοτικά Σχολεία». ΦΕΚ 171/τ. Α'/20-10-1992.
- Π.Δ. 64/1993. «Ίδρυση κλάδου Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, κλάδου Εκπαιδευτικών Μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθορισμός προσόντων διορισμού στους κλάδους αυτούς, σύσταση οργανικών θέσεων και κατανομή των θέσεων αυτών σε Δημοτικά Σχολεία». ΦΕΚ 28/τ. Α'/10-3-1993.
- Π.Δ. 323/1993. «Τροποποίηση του Π.Δ. 349/92 (ΦΕΚ 171 τ. Α') του Π.Δ. 64/93 (ΦΕΚ 28 τ. Α') και σύσταση οργανικών θέσεων των κλάδων Εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικών Μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και κατανομή των θέσεων αυτών σε Δημοτικά Σχολεία». ΦΕΚ 139/τ. Α'/25-8-1993.

Π.Δ. 25/2002. «Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών». Φ.Ε.Κ. 20/τ. Α'/7-2-2002.

Π.Δ. 79/2017. «Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων». ΦΕΚ 109/τ. Α'/1-8-2017.

Υπουργικές Αποφάσεις (Υ.Α.)

Υ.Α. Αριθ. Φ.12/520/61575/Γ1. «Τροποποίηση-συμπλήρωση της με αριθμ. Φ.12/773/ 77094/Γ1/28-7-2006 (ΦΕΚ 1139, τ.Β) και της με αριθμ. Φ.12/620/61531/Γ1/31-5-2010 (ΦΕΚ 804, τ.Β') Ωρολόγια Προγράμματα Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα- ΕΑΕΠ». Φ.Ε.Κ. 1327/τ. Β'/16-6-2011.

Υ.Α. 94588/Δ2/10-6-2016. «Αναθέσεις μαθημάτων Γυμνασίου και Γενικού Λυκείου». Φ.Ε.Κ. 1670/τ. Β'/10-6-2016.

Υ.Α. Φ22/126950/Δ4/9-8-2017. «Αναθέσεις μαθημάτων Επαγγελματικού Λυκείου». Φ.Ε.Κ. 2797/τ. Β'/9-8-2017.